Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (IPCEDU-2020) 654 adet bildiri sunulmuş, IPCEDU -E kitabında yer alabilmek için bu bildirilerden 105'i için başvuru yapılmıştır. Bu başvurular hakemler ve alan editörleri tarafından incelenmiş ve 50'si nin kitap bölümü olarak yayımlanmasına karar verilmiştir.

Kitaba ait DOI numarası künye kısmında verilmiştir. Değerli araştırmacıların bu DOI numaralarını kullanarak kaynakçalarını kolaylıkla oluşturabilmelerine olanak sağlanmıştır.

fotokopi ve korsana ortak olma!
fotokopi kitabı öldürür

yayınlarımıza ilişkin
eleştiri ve önerileriniz için;
pegem@pegem.net

PEGEM.NET
internet'teki kitapçınız...

ISBN/BARKOD: 978-625-7228-61-9

2020 IPCEDU

E-KİTAP

WWW.IPCEDU.ORG

2020 IPCEDU

E-KİTAP

WWW.IPCEDU.ORG

PEGEM AKADEMİ

2020 IPCEDU

E-KİTAP

WWW.IPCEDU.ORG

PEGEM AKADEMİ

IPCEDU 2020 E-Kitabı

e-ISBN 978-625-7228-61-9
DOI 10.14527/9786257228619

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
(0312 341 36 67)

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 25931

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Etik Değerlere Yatkınlık Düzeyleri
Vicdan Altınok

Eğitim Fakültelerinde Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi İçin Bir Program Tasarısı Örneği
Yücel Gelİşli
Yeliz Abbak

Öğretmen Adaylarının Stem Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi
Ali Çetin

İlköğretim II. Kademe 5,6,7,8. Sınıflarda (Ortaokul) Görsel Sanatlar Dersinde Estetik Bilinçlenme ve Sanatta Farkındalık Bilincinin Oluşmasına Yönelik Program Önerisi
Erol Kılıç

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi
Ebru Külekçi Akyavuz
Murat Çakin

Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi
Nesrin HARK SÖYLEMEZ
Behçet ORAL

Ücretli Öğretmen Sorunları: Nitel Bir Çalışma (Mardin İli Örneği)
Hüseyin Bilgiç
Abdurrahman Ekinci

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçları
Sümeyye AYDIN GÜRLER

İlkokullarda Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderlik Üzerine Bir Çalışma
Necati Çobanoğlu

Toplumsal Vicdanın Geliştirilmesi Bağlamında İlkokul Ders Kitaplarının İncelenmesi
Ruhan KARADAĞ YILMAZ
Emir YEGANEH

Türkiye'de Göç ve Eğitim: Sistematik Gözden Geçirme
Murat Taşdan
Aslı Yurttaş
Ziyaeddin Halid İpek

Okul Müdürlerinin Mentorluğu: Sistematik Bir Derleme
Murat Taşdan
Z. Halid İpek
Aslı Yurttaş

Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Niteliğini Artırmaya Yönelik Örnek Uygulama (Darulmuallimin Tatbikat Mektebi Örneği)
Savaş KARAGÖZ

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Kimlik Çeşitleri Bakımından İncelenmesi
Hakkı YAZICI
Abdurrahman ERTÜRK

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bağıntı ve Fonksiyonlar Konusunda Zorluk Yaşadıkları Kavramlar ve Nedenlerine Dair Günlüklerine Yansıyanlar
Begüm Özmusul
Tuğba Han Şimşekler
Ali Bozkurt

Çocuk Servislerine Çizilen Görsellerin Hasta Çocuklar Üzerindeki Etkileri
Berivan Ekinci
Derya Evran

Ebeveynlerin Fiziksel İstismardan Kaçınma Davranışlarının İncelenmesi/Investıgatıon Of Parents' Avoıdance Behavıor Of Physıcal Abuse
Yahya Aktu
Mücahit Dilekmen

Dünya Sorunları Karşısında Eğitimin Önemi
Feysel Taşçıer

Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği
Mustafa Gök
Melisa Arık

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi
Nizamettin Erkek
Bünyamin Ağalday

Ters Orantı Kavramının Anlamlandırılmasına Yönelik Bir Ders Tasarımının Matematik Öğretmeni Adayları Tarafından Deneyimlenmesi
Nihal Demir
Mustafa Gök

Türk Millî Eğitim Şûra Kararları (1939-2014): Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri
Ertuğ Can

Öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
Oğuz Gürbüztürk
Sevda Koç Akran
Mustafa Topuz

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geribildirim Sürecinde Hazırladıkları Ürün Dosyasına (Portfolyo) Yönelik Öz Değerlendirmeleri
Emine Kahraman
Özlem Koray

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi
Mehmet Özenç

Doğrulayıcı Faktör Analizinde Uyum: Kategorik Verilerle Bir Benzetim Çalışması
Abdullah Faruk Kılıç
İbrahim Uysal
İlhan Koyuncu

Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar
Ali Bozkurt
Begüm Özmusul

Çin ve Türkiye İlköğretim Sistemlerinin Karşılaştırılması
Alimu Abidan
Hıfzı Doğan

Damgalama Yaşayan Öğretmenlerin İmajları
Mustafa Kemer
Soner Polat

Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Gül Kurum
Özge Erdemli
Tuğba Güner Demir

Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminin Bakım Veren Kişiler Açısından İncelenmesi
Şerife Nur Karaçelik
Özkan Sapsağlam

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Bağlılığı ve Kaygısının Başarıları ile İlişkisi
Muharrem Gemcioğlu
Aziz İlhan
Serdal Poçan

Lise Öğretmenlerinin Kalıp Yargılarına Dayalı Klişe Söylemlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Yusuf Sözer

Examination Of PISA 2018 Reading Literacy Scores in Terms Of Socio-Cultural Dynamics: A Multi-Level Analysis
Hasan Yücel Ertem

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Yüksek Bilişsel İstem İçeren Görevler Oluşturma ve Bu Görevleri Uygulamaya İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi
Nadide Yılmaz

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretiminde Şarkılar İle Desteklenmiş Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Nihal Demir
Elif Ertem Akbaş

Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinin Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Kazanımlarına ve Değerlerine Göre İncelenmesi
Şule Çeviker Ay
Muhammet Tunca

İkinci Dil Edinimindeki İlkokul Öğrencileri: Stephen Krashen'in Monitör Hipotezi Perspektifinden Kuramsal Bir Değerlendirme
Yusuf KIZILTAŞ

Designing Societies Through Education: Utopia By Thomas More and A Brave New World By Aldous Huxley
Ecevit Bekler

Türkiye'de Yaşayan İki Dilli Öğrenciler Bağlamında İkinci Dil Edinimi ile İlgili Temel Yaklaşımların Değerlendirilmesi
Yusuf KIZILTAŞ

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Recep Abakan
Doç. Dr. Serdal Işıktaş

Öğretmenlerin İçsel Motivasyonları ile İşe Angaje Olma Davranışları Arasındaki İlişki
Ramazan Ertürk

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Tuttukları Yansıtıcı Günlüklere Yönelik Görüşleri
Gül Nihal Karagöz
Canan Cengiz

Examining Unıversity Performances Using Urap-Tr With Panel Data Analysis
Hatice İnal
Serap Büyükkıdık

Gizli Okumaz Yazmazlığın Yükselişi
Firdevs Güneş

Sınıf İçinde Olumsuz Davranış Gösteren Öğrencilerin Türkçe Dersi ve Okul Kavramına Yönelik Görüşleri
Yıldız Yenen Avcı

Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve Bu Algının Akademik Başarıyı Yordama Gücü
Hüseyin Hüsnü Bahar

Öğretmen Niteliklerinin TIMSS 2015 Fen ve Matematik Başarısına Etkisi
Burçin Coşkun

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Çevre Projelerinin İncelenmesi
Fulya ZORLU
Yusuf ZORLU

Okul Müdürlerinin Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Davranışlarına İlişkin Görüşleri
Esef Hakan Toytok
Mehmet Doğan

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN ETİK DEĞERLERE YATKINLIK DÜZEYLERİ
(Vicdan ALTINOK)
Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Etik Değerlere Yatkinlik Düzeyleri 1

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME DERSİ İÇİN BİR PROGRAM TASARISI ÖRNEĞİ
(Yücel GELİŞLİ, Yeliz ABBAK)
Eğitim Fakültelerinde Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Dersi İçin Bir Program Tasarısı Örneği 19

ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEM KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ
(Ali ÇETİN)
Öğretmen Adaylarının Stem Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi 31

İLKÖĞRETİM II. KADEME 5,6,7,8. SINIFLARDA (ORTAOKUL) GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ESTETİK BİLİNÇLENME VE SANATTA FARKINDALIK BİLİNCİNİN OLUŞMASINA YÖNELİK PROGRAM ÖNERİSİ
(Erol KILIÇ)
İlköğretim II. Kademe 5,6,7,8. Sınıflarda (Ortaokul) Görsel Sanatlar Dersinde Estetik Bilinçlenme ve Sanatta Farkındalık Bilincinin Oluşmasına Yönelik Program Önerisi 43

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ BİR YORDAYICISI OLARAK OKUL İKLİMİ
(Ebru KÜLEKÇİ, Murat ÇAKİN)
Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi 59

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ
(Nesrin HARK SÖYLEMEZ, Behçet ORAL)
Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Algılarının İncelenmesi 73

ÜCRETLİ ÖĞRETMEN SORUNLARI: NİTEL BİR ÇALIŞMA (MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)
(Hüseyin BİLGİÇ, Abdurrahman EKİNCİ)
Ücretli Öğretmen Sorunları: Nitel Bir Çalışma (Mardin İli Örneği) 89

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME ARAÇLARI
(Sümeyye Aydın GÜRLER)
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçları 103

İLKOKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜVEN VE PAYLAŞILAN LİDERLİK ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
(Necati ÇOBANOĞLU)
İlkokullarda Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderlik Üzerine Bir Çalışma 115

TOPLUMSAL VİCDANIN GELİŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA İLKOKUL DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ
(Ruhan Karadağ YILMAZ, Emir YEGANEH)
Toplumsal Vicdanın Geliştirilmesi Bağlamında İlkokul Ders Kitaplarının İncelenmesi 127

TÜRKİYE'DE GÖÇ VE EĞİTİM: SİSTEMATİK GÖZDEN GEÇİRME
(Murat TAŞDAN, Aslı YURTTAŞ, Ziyaeddin Halid İPEK)
Türkiye'de Göç ve Eğitim: Sistematik Gözden Geçirme 143

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUĞU: SİSTEMATİK BİR DERLEME
(Murat TAŞDAN, Z. Halid İPEK, Aslı YURTTAŞ)
Okul Müdürlerinin Mentorluğu: Sistematik Bir Derleme..... 159

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN NİTELİĞİNİ ARTIRMAYA YÖNELİK ÖRNEK UYGULAMA (DARULMUALLİMİN TATBİKAT MEKTEBİ ÖRNEĞİ)
(Savaş KARAGÖZ)
Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Niteliğini Artırmaya Yönelik Örnek Uygulama..... 173

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ KİMLİK ÇEŞİTLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ
(Hakkı YAZICI, Abdurrahman ERTÜRK)
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Kimlik Çeşitleri Bakımından İncelenmesi 187

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞINTI VE FONKSİYONLAR KONUSUNDA ZORLUK YAŞADIKLARI KAVRAMLAR VE NEDENLERİNE DAİR GÜNLÜKLERİNE YANSIYANLAR
(Begüm ÖZMUSUL, Tuğba Han ŞİMŞEKLER, Ali BOZKURT)
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bağıntı ve Fonksiyonlar Konusunda Zorluk Yaşadıkları 205

ÇOCUK SERVİSLERİNE ÇİZİLEN GÖRSELLERİN HASTA ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
(Berivan EKİNCİ, Derya EVRAN)
Çocuk Servislerine Çizilen Görsellerin Hasta Çocuklar Üzerindeki Etkileri..... 215

EBEVEYNLERİN FİZİKSEL İSTİSMARDAN KAÇINMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ INVESTIGATION OF PARENTS' AVOIDANCE BEHAVIOR OF PHYSICAL ABUSE
(Yahya AKTU, Mücahit DİLEKMEN)
Ebeveynlerin Fiziksel İstismardan Kaçınma Davranışlarının İncelenmesi/Investigation Of Parents' Avoidance 237

DÜNYA SORUNLARI KARŞISINDA EĞİTİMİN ÖNEMİ
(Feysel TAŞÇIER)
Dünya Sorunları Karşısında Eğitimin Önemi 243

ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ
(Mustafa GÖK, Melisa ARIK)
Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği..... 251

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ
(Nizamettin ERKEK, Bünyamin AĞALDAY)
Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi..... 261

TERS ORANTI KAVRAMININ ANLAMLANDIRILMASINA YÖNELİK BİR DERS TASARIMININ MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARI TARAFINDAN DENEYİMLENMESİ
(Nihal DEMİR, Mustafa GÖK)
Ters Orantı Kavramının Anlamlandırılmasına Yönelik Bir Ders Tasarımının Matematik Öğretmeni Adayları Tarafından Deneyimlenmesi 279

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARI (1939-2014): EĞİTİM YÖNETİMİ, OKUL YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİCİLERİ
(Ertuğ CAN)
Türk Millî Eğitim Şûra Kararları (1939-2014): Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri 291

ÖĞRETMENLERİN "YETİŞKİN EĞİTİMİ" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
(Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Sevda Koç AKRAN, Mustafa TOPUZ)
Öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları 313

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GERİBİLDİRİM SÜRECİNDE HAZIRLADIKLARI ÜRÜN DOSYASINA (PORTFOLYO) YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ
(Emine KAHRAMAN, Özlem KORAY)
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geribildirim Sürecinde Hazırladıkları Ürün Dosyasına (Portfolyo) Yönelik Öz Değerlendirmeleri 329

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ
(Mehmet ÖZENÇ)
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi 347

DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNDE UYUM: KATEGORİK VERİLERLE BİR BENZETİM ÇALIŞMASI
(Abdullah Faruk KILIÇ, İbrahim UYSAL, İlhan KOYUNCU)
Doğrulayıcı Faktör Analizinde Uyum: Kategorik Verilerle Bir Benzetim Çalışması 357

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR
(Ali BOZKURT, Begüm ÖZMUSUL)
Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar..... 375

ÇİN VE TÜRKİYE İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
(Alimu ABİDAN, Hıfzı DOĞAN)
Çin ve Türkiye İlköğretim Sistemlerinin Karşılaştırılması..... 387

DAMGALAMA YAŞAYAN ÖĞRETMENLERİN İMAJLARI
(Mustafa KEMER, Soner POLAT)
Damgalama Yaşayan Öğretmenlerin İmajları 403

ALGILANAN İÇSEL STATÜ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI
(Gül KURUM, Özge ERDEMLİ, Tuğba Güner DEMİR)
Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması..... 423

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL GELİŞİMİNİN BAKIM VEREN KİŞİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Şerife Nur KARAÇELİK, Özkan SAPSAĞLAM)
Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminin Bakım Veren Kişiler Açısından İncelenmesi 439

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK BAĞLILIĞI VE KAYGISININ BAŞARILARI İLE İLİŞKİSİ
(Muharrem GEMCİOĞLU, Aziz İLHAN, Serdal POÇAN)
Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Bağlılığı ve Kaygısının Başarıları ile İlişkisi..... 451

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KALIP YARGILARINA DAYALI KLİŞE SÖYLEMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yusuf SÖZER)
Lise Öğretmenlerinin Kalıp Yargılarına Dayalı Klişe Söylemlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 467

EXAMINATION OF PISA 2018 READING LITERACY SCORES IN TERMS OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS: A MULTI-LEVEL ANALYSIS
(Hasan Yücel ERTEM)
Examination of PISA 2018 Reading Literacy Scores in terms of Socio-Cultural Dynamics: A Multi-Level Analysis..... 479

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜKSEK BİLİŞSEL İSTEM İÇEREN GÖREVLER OLUŞTURMA VE BU GÖREVLERİ UYGULAMAYA İLİŞKİN BİLGİ VE BECERİLERİNİN BİR ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
(Nadide YILMAZ)
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Yüksek Bilişsel İstem İçeren Görevler Oluşturma ve Bu Görevleri Uygulamaya İlişkin Bilgi ve Becerilerinin Bir Öğretmen Eğitimi Programı Bağlamında İncelenmesi 487

ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR İLE DESTEKLENMİŞ SINIF İÇİ UYGULAMALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(Nihal DEMİR, Elif Ertem AKBAŞ)
Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğretiminde Şarkılar İle Desteklenmiş Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 509

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINA VE DEĞERLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
(Şule ÇEVİKER AY, Muhammet TUNCA)
Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinin Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Kazanımlarına ve Değerlerine Göre İncelenmesi 521

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDEKİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ: STEPHEN KRASHEN'İN MONİTÖR HİPOTEZİ PERSPEKTİFİNDEN KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME
(Yusuf KIZILTAŞ)
İkinci Dil Edinimindeki İlkokul Öğrencileri: Stephen Krashen'in Monitör Hipotezi Perspektifinden Kuramsal Bir Değerlendirme... 537

DESIGNING SOCIETIES THROUGH EDUCATION: UTOPIA BY THOMAS MORE AND A BRAVE NEW WORLD BY ALDOUS HUXLEY
(Ecevit BEKLER)
Designing Societies through Education: Utopia by Thomas More and A Brave New World by Aldous Huxley..... 551

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLER BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL EDİNİMİ İLE İLGİLİ TEMEL YAKLAŞIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yusuf KIZILTAŞ)
Türkiye'de Yaşayan İki Dilli Öğrenciler Bağlamında İkinci Dil Edinimi ile İlgili Temel Yaklaşımların Değerlendirilmesi 559

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(Recep ABAKAN, Serdal IŞIKTAŞ)
İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 571

ÖĞRETMENLERİN İÇSEL MOTİVASYONLARI İLE İŞE ANGAJE OLMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Ramazan ERTÜRK)
Öğretmenlerin İçsel Motivasyonları ile İşe Angaje Olma Davranışları Arasındaki İlişki 581

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE TUTTUKLARI YANSITICI GÜNLÜKLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
(Gül Nihal KARAGÖZ, Canan CENGİZ)
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Tuttukları Yansıtıcı Günlüklere Yönelik Görüşleri 593

EXAMINING UNIVERSITY PERFORMANCES USING URAP-TR WITH PANEL DATA ANALYSIS
(Hatice İNAL, Serap BÜYÜKKIDIK)
Examining University Performances Using URAP-TR with Panel Data Analysis..... 601

GİZLİ OKUMAZ YAZMAZLIĞIN YÜKSELİŞİ
(Firdevs GÜNEŞ)
Gizli Okumaz Yazmazlığın Yükselişi 611

SINIF İÇİNDE OLUMSUZ DAVRANIŞ GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ VE OKUL KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
(Yıldız Yenen AVCI)
Sınıf İçinde Olumsuz Davranış Gösteren Öğrencilerin Türkçe Dersi ve Okul Kavramına Yönelik Görüşleri 623

EBEVEYN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ALGISI VE BU ALGININ AKADEMİK BAŞARIYI YORDAMA GÜCÜ
(Hüseyin Hüsnü BAHAR)
Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve Bu Algının Akademik Başarıyı Yordama Gücü 635

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİN TIMSS 2015 FEN VE MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ
(Burçin COŞKUN)
Öğretmen Niteliklerinin TIMSS 2015 Fen ve Matematik Başarısına Etkisi 643

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIKLARI ÇEVRE PROJELERİNİN İNCELENMESİ
(Fulya ZORLU, Yusuf ZORLU)
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Çevre Projelerinin İncelenmesi 657

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÜÇ MERKEZİ OLUŞTURMA OYUNLARI DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(Esef Hakan TOYTOK, Mehmet DOĞAN)
Okul Müdürlerinin Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Davranışlarına İlişkin Görüşleri 679

EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN ETİK DEĞERLERE YATKINLIK DÜZEYLERİ

Vicdan ALTINOK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
altinokvicdan@gmail.com

Vicdan ALTINOK
ORCID No: 0000-0002-9189-8068

Öz

İnsan kendini bildiği andan itibaren kendine ve yaptığı her eyleme değer verir ona göre davranır, düşünür, yaşar. Kurumsal temel etik değerler, görev ve prensipler uyarınca nasıl davranılması ya da karar alınması gerektiğini ortaya koyan davranış standartlarıdır. Özellikle eğitim kurumları, bireylere etik değerler kazandırmada önemli bir faktördür. Eğitim kurumlarında bireylere belirli değerlerin kazandırılması mümkün olsa da, bunu davranışa dönüştürebilme ve yaşamlarına aktarabilmeleri önemlidir. Bunun için bu çalışmanın amacı, eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin davranış ve düşüncelerinde etik değerlere yönelik yatkınlık düzeylerini ve bir takım değişkenlere bağlı olarak aralarında farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla İbrahim KAYA tarafından 2015 yılında geliştirilen "Etik Değerlere Yatkınlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile 818(ilkokul + ortaokul +lise) öğrenci ve 161 öğretmenle araştırma gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda etik değerlere eğilim açısından ilköğretim öğrencilerinin sevgi ve adalet faktörleri daha yüksek, işbirliği daha düşüktür. Ortaokul ve lisedeki öğrencilerin ise işbirliği faktörleri açısından etik değerlere yatkınlarının yüksek fakat adalet boyutunda düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenler ise öğrencilerini hem sevgi hem de adalet boyutunda etik değer yatkınlıkları açısından daha düşük değerlendirirken işbirliği boyutunda öğrencileri ile aynı düzeyde değerlendirmiştir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının, işbirliği boyutu dışında eğitim düzeylerinde ilerledikçe öğrencilerin etik değerleri düzeyini olumlu yönde etkilemediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğrenci, Etik, Değer, Yatkınlık

Abstract

From the moment a person knows himself, he values himself and every action he does, act accordingly, think, live. Corporate core values are behavioral standards that reveal how to behave or make decisions in accordance with duties and principles. Especially educational institutions are an important factor in gaining ethical values for individuals. Although it is possible for individuals to gain certain values in educational institutions, it is important for them to be able to transform this into behavior and transfer it to their lives. For this, the purpose of this study is to determine whether there is a difference in the level of inclination towards ethical values in the behaviors and thoughts of the students studying at the educational levels and in which direction this tendency is. For this purpose, the "Ethical Values Scale" developed by İbrahim Kaya in 2015 was used. Descriptive survey method was used in the research. The research was conducted with 818 (primary school + middle school + high school) students and 161 teachers using the purposeful sampling method. As a result of the analysis, the factors of love and justice of primary school students are higher and cooperation is lower in terms of inclination to ethical values. Secondary and high school students, on the other hand, were found to be more prone to ethical values in terms of cooperation factors, but low in justice. Teachers, on the other hand, evaluated their students less in terms of ethical value inclinations in both love and justice dimensions, while they evaluated them at the same level with their students in the dimension of cooperation. These results show that educational institutions do not positively affect the level of ethical values of students as they progress through the educational levels, except for the dimension of cooperation.

Keywords: Education, Students, Ethical, Value, Predisposition

Giriş

Her toplumun bazı dinamikleri vardır. Ortak bir geçmişe sahip olan toplumlarda kazanılan bir dizi öğretiler insanlar tarafından kabul görerek toplumsal yasalara dönüşür. Değerler ise o toplum yaşamının temelini oluşturur. Değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdırlar (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Değerler, insan yaşamına yol gösteren, önem dereceleri farklı olan, soyut, nesnelliği olmayan, duyguya dayalı öznel inançları temsil eden bir kavramdır. Ayrıca neyin

"doğru" neyin "yanlış" olduğuna ilişkin bireysel norm ve tavırların göstergesidir. Değerler eğitimi de duyuşsal alanda yeralan davranışların bireylere kazandırılması ile yakından ilişkilidir (Taşpınar, 2009). Değerler eğitimi ile çocukların erken yaşlardan itibaren bazı değerleri kazanmalarının amaçlanması, toplumsal birlik, insanlar arasında sağlıklı ilişkilerin oluşturulması, aile yapısının korunması, doğruyu, iyiyi, güzeli tercih eden yeni nesillerin yetişmesi ile refah seviyesi yüksek, barışçıl bir dünya düzeninin sağlanması hedeflenmektedir. İnsanda ahlâkî kişiliğin oluşması, belli bir dönemde ve belli bir süreçte gerçekleşebilmektedir. Çocukların gelişimlerine bağlı olarak hangi değerin hangi yaşta çocuk tarafından içselleştirilebileceği değerler eğitiminde programların temeline alınmalıdır. Çocukların temel değerleri kazanabilmelerinde okul ve aile büyük önem taşımaktadır.

MEB ve UNESCO'nun onayladığı ve okullarda kazandırılması desteklenen temel değerler: Barış, saygı, sevgi, sorumluluk, mutluluk, iş birliği, dürüstlük, alçakgönüllülük, hoşgörü samimiyet, uyum, özgürlüktür. İnsani ve vicdani değerler okula sınırlı kalmayan, aile bireylerinin kabul ettiği değerler ve bu değerler doğrultusunda gösterdiği tutum ve davranışlardır. Bu da çocukların kişilik gelişimini ve sahip olduğu değerleri belirleyen unsurlardır. Ailenin içerisinde bulunduğu kültürel özellikler olaylara bakışını, değerlendirme yaparken takınacağı tutumunu, geçmiş yaşantılarını ve etik anlayışını etkiler.

Etikte en önemli ölçü değerdir. Değerler toplumun özgür kaynaklarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bir toplumda kurumların kurumsallaşabilmesi ve toplumsallaştırılmasının temelinde değerlere bağlılık ilkesi yatar (Myyry, L.& Helkama, K.2002). Etik, felsefenin bir alt dalı olarak insanlar arasındaki "değer sorunları" ile uğraşır. Etik; kişinin davranışlarına temel olan ahlak ilkelerinin tümünü ifade etmektedir. Bunun için eğitim sürecinin her kademesinde birbirini tamamlayan toplumsal değerler verilebilmesi önemlidir. Toplumda bireylerin kendi değerleri, inançları, etik yönelimleri ve kişisel özellikleri çeşitli kaynaklardan etkilenerek zaman içerisinde şekillenmektedir (Cranston, Ehrich, &Kimber, 2003). Bir bireyin ahlâki ve etik yönden durumu, onu şekillendiren kişilerin etik seviyeleriyle ilişkilidir. Kişisel etik değerler; sosyal olaylar, önceki iş deneyimleri, inanç ve kültürel etkiler, olarak da belirtilmektedir(Bon&Bigbee, 2011). Etik değerler toplumsal düzenin oluşturulmasında kamu hizmeti sunanlar tarafından dikkate alması gereken ilkelerdir. Aynı zamanda etik değerler bireylerin temel değerler çerçevesinde oluşturulan görev ve prensipler doğrultusunda nasıl davranılması ya da karar alınması gerektiğini belirten davranış standartlarıdır. Toplumsal yapı içerisinde sevgiyi, adaleti ve işbirliğini sağlamada doğru davranışlar kazanmış, toplumsal değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunu için eğitim kurumlarında, ahlaki zorunluluk doğru olan şeyi yapmak, yasal zorunluluk ise yanlış yapmanın yaptırımları olduğu için doğru olanı yapmaktır. Ayrıca öğretimsel anlamda değerlerde algısal zorunluluk, eğitim faaliyetlerinin itibarını korumak veya geliştirmek adına doğru olanı yapmak, faydalılık zorunluluğu ise doğru olanı öğrenci aktiviteleri açısından yararlı olduğu için yapmaktır. Topluma hizmet sunan kamu kurumları görevlerini yerine getirirken etik değerler çerçevesi içinde nasıl davranması ve işini nasıl yapması gerektiğini belirlemelidir. Buna göre toplumda önemli bir kurum olan okullarında toplumun yeni nesillerini yetiştirirken etik değerler çerçevesinde neyi nasıl yapmaları gerektiğini ve toplumsal değerleri kazandırmada nasıl bir tutum içinde olmaları gerektiğini ortaya koymalıdır. Kazandırılacak olan değerler hangi anlayışla verilirse karşımıza çıkacak sonuçta bu çerçevede şekillenecektir. Etik değerlerin yeni kuşağa kazandırılmasında aile ilk faktör olsa da yaşamlarının önemli bir kısmını eğitim süreci içinde geçirdiklerinden okullarında önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Eğitim sürecinin işlevi bireyi belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler, bireyin düşüncelerini, karakterini, davranış ve tutumlarını farklılaştırır. Davranış ve düşünceleri gelişen, birey ise toplumsal yapı üzerinde önemli etkiler oluşturur (Yazıcı, 2006 & Akbaş, 2004). Bu nedenle eğitim kurumları; sadece bilişsel amaçlara yönelik değil, aynı zamanda insanı insan yapan tüm değerlerin, öğrencilere kazandırılmasına yönelik bir etki oluşturur (Yazıcı et al., 2006). Etik ve değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz birer parçasıdır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde kazanılır(Maslovaty, 2003).Toplumda bireyler, kendilerine verilen bilgilerden ve değerlerden aynı düzeyde etkilenip, aynı biçimde algılayıp, benzer davranışlar göstermeyebilirler. Bu farklılaşmanın çeşitli sebepleri olabilir. Bu sebeplerden biri aile ve farklı çevre özellikleri iken bir diğeri de bireyin öğrendiklerine yönelik yeteneği yani yatkınlık düzeyidir.

Yatkınlık, kavramı kullanıldığı alanlara yönelik farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Bunlardan bazıları: Bir öğrenim ve yetiştirme süreci sonunda bireyin ulaşabileceği gelişme düzeyini belirleyen doğal yeti.Ya da bir işte yeteneği ve becerisi olmak, duruş biçimi, tavır. İç ve dış unsurların hep aynı şekilde ortaya çıkması sonucunda bireyde beliren şartlanmış davranış. Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme. Ayrıca yetenek kavramı da bir duruma olan yatkınlık olarak da ifade edilmektedir. Bireylerin belli bir alanda yatkınlık kazanmasında aile ve çevresi olduğu kadar öğretmende önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle de eğitim sürecinin işleyişinde, diğer öğelere anlam kazandırmada ve eğitimin meydana gelip oluşmasında öğretmen etkilidir(Hacıoğlu & Alkan, 1997). Özelliklede yaşam tarzı ile öğrencilere hem ahlaki hem etik yönünden bir model oluşturmaktadır. Yani bir öğretmen, öğrettikleriyle örnek alınan ve yaşayan ideal biri olarak görülmektedir(Pieper, 1999). Bu noktada öğretmenlik mesleği ile etik kavramı görünüşte benzer olmasa da gerçekte birbiri ile ayrılmaz bir bütündür. Çünkü; öğretmen davranışlarıyla, konuşmalarıyla ve hatta jest- mimikleriyle hem öğrenci hem de toplum üzerinde etki sahibidir. Yetiştirdiği her birey topluma bir anlam katacak yani onu şekillendirecek olan kişidir. Bu yüzden eğitim sürecinde bireylerin toplumsal değerleri kazanmış ideal bireyler olarak yetişmesinde dikkate alınması gereken bir konudur. Şimdiye kadar yapılan çalışmaların çoğunda öğretmen ve yönetici davranışları değerlendirilmiştir. Bundan dolayı birazda yeni çağın ailelerinin çocuklarına toplumsal etik değerlerden neyi ne kadar kazandırdıkları hakkında ve eğitim sürecinde de öğretmenlerin verebildiği etik değerleri hangi düzeyde özümseyebildiklerini ortaya koyabilmek için bu araştırmada öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerini belirleyerek bir durum analizi yapmak hedeflenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri;

1-Öğrencilerinin etik değerlere yatkınlık düzeyleri nedir?

2-Öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeylerinde cinsiyete, okulların bağlı olduğu ilçeye ve öğretim kademelerine göre (ilkokul, ortaokul, lise) bir farklılık var mıdır?

3-Öğretmenlerin öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

4-Öğrenci görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin etik değerlere hangi düzeyde sahip olduklarını belirleyebilmektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır(Özmen &Karamustafaoğlu, 2019). Tarama modelleri, bir olayı veya durumu var olunan şekliyle betimlemeyi amaçlar. Bu modelde veriler olduğu gibi yansıtılır. Araştırmada asıl amaç, gözlemlemektir (Karasar, 2012). Tarama araştırmalarının türlerinden biri olan Kesitsel tarama araştırması yapılmıştır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler (tutum, oy verme davranışları, okuduğunu anlama becerileri vb.) bir seferde ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve bir çok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır(Özmen & Karamustafaoğlu et al., 2019). Bu çalışmada öğretim kademelerindeki öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerini hem kendi hem de öğretmenlerinin görüşleri ile ortaya koymak, bu süreçte her eğitim kademesindeki (İlkokul, ortaokul, lise) farklı özelliklere sahip son sınıf öğrencilerinin görüşlerini alarak ilerleyen eğitim basamaklarında etik değer yatkınlıkları açısından bir farklılık gösterip göstermediklerini belirleyerek eğitim sürecinin öğrencilerin etik değer yatkınlıklarına olumlu katkısının olup olmadığını tespit etmektir. Son sınıf öğrencilerin tercih edilmesinin nedeni de öğretim sürecinde belli bir süreyi geçirmiş olmaları ve öğretmenlerinden aldıkları eğitim sonucunda belli bir davranış ve tutum oluşturmuş olabilecekleri beklentisidir.

Katılımcılar

Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme uygulanmıştır. Amaçlı maksimum çeşitlilik yöntemi, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır(Büyüköztürk, 2012). Çalışma grubuna alınacak okulların sosyo- ekonomik açıdan farklılığı bulunan ilçelerden ve özellikle araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim sürecinin öğrencilerin etik değer yatkınlıklarına etkisinin olup olmadığını daha gerçekçi bir sonuçla ortaya koyabilmek için Ankara ili Çankaya (Çukurambar mah.)ve Etimesut(Ayyıldız mah.) ilçelerindeki aynı mahalledeki ilkokul, ortaokul ve lisedeki 818 (314 ilkokul, 260 ortaokul ve 244 lise) 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubu.

	Öğrenci sayısı			Öğretmen sayısı
Okullar	**Erkek**	**Kız**	**Toplam**	
	n	**n**	**n**	**n**
Arjantin ilkokulu	68	64	132	18
Ülkü Akın Ortaokulu	50	45	95	22
Mehmet Emin Resulzade Anadolu lisesi	72	48	120	24
Çankaya ilçesi okulları Toplam	190	157	347	64
Ahievran ilkokulu	98	84	182	31
Ahievran ortaokulu	92	73	165	42
Şehit Ömer Halis Demir Anadolu lisesi	70	54	124	24
Etimesut İlçesi okullarıToplam	260	211	471	97
GENEL TOPLAM	450	368	818	161

*MEB okul verileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam 818 kişiden 450'si (%55,01) erkek; 368'i (%44,98) kızdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada İbrahim Kaya tarafından 2015 yılında geliştirilen "Etik Değerlere Yatkınlık Ölçeği"kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve ölçek maddeleri "1" tamamen katılmıyorum, "2"katılmıyorum, "3" kararsızım, "4" katılıyorum ve "5" tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçek için yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar bu çerçevede değerlendirildiğinde 3 faktör(sevgi, adalet ve işbirliği) altında toplanan 16 maddenin faktör yüklerinin .32'nin üzerinde olduğu ve toplam varyansın %61.93'ünün açıklandığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç geliştirilen ölçeğin faktör yükleri ve açıklanan varyans yüzdesi açısından yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır; Faktör – 1 Sevgi (1- 8. madde), Faktör – 2 Adalet, (9-13. madde), Faktör – 3 İşbirliği (14-16.madde) dir. Bu çalışma için Cronbach's Alpha değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İçerdiği Maddeler ve Cronbach Alfa Değerleri.

Ölçeğe ait alt boyutlar	Maddeler	Cronbach's Alpha Değerleri	
		Öğrencilere ait	öğretmenlere ait
Sevgi	1-2-3-4-5-6-7-8	0.82	0.84
Adalet	9-10-11-12-13	0.88	0.90
İşbirliği	14-15-16	0.72	0.74
Ölçek Geneli		0.89	0.91

$0.80 \leq \alpha < 1.00$

Buna göre sonuçlar istenilen düzeyde güvenilirdir.

Verilerin Toplanması

Okullarda verilerin toplanmasında staj yapan öğrencilerinin desteği alınmıştır. Aynı zamanda staj öğrencilerinin 12 haftalık bir uygulama sürecinde öğrenci davranışlarını da gözlemleyerek toplanan verilerin ne kadar doğru olduğunu tespit etme imkanı da vermiştir. Okul müdürleriyle ölçeğin uygulanabilmesi için görüşülmüş ve gerekli destek kendilerinden alınmıştır. Ölçekler staj öğrencileri tarafından öğrencilere dağıtılmış, ölçeğin kısa olmasının da verdiği avantajla aynı gün toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırma konusu ve ölçeklerin doldurulması ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda SPSS for Windows paket programına kaydedilmiş ve veriler analiz edilmiştir. Hem öğrencilerin kendilerine yönelik hem de öğretmenlerin öğrencilere ilişkin etik değer alt boyutlarına ait etik değer düzeylerini belirlemek için, her maddeye ilişkin; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Ayrıca cinsiyet, ilçe(sosyo-ekonomik çevre), öğretim kademeleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, t testi (Independent Samples T Testi) ve tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) ile analiz edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde ilişkili iki veya daha fazla ölçüme ait ortalamalar karşılaştırılır, iki bağımsız değişken ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için de t testi kullanılır (Büyüköztürk et al., 2012). Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $P<0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin genel yorumlar yer almaktadır

1- Öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeyleri nedir?

Öğrencilerin algılarına göre kendilerine yönelik etik değerlere yatkınlık düzeylerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve düzeyleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.
Öğrencilerin Etik Değerlere Yatkınlık Düzeylerine ilişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.

Madde No	Maddeler	n	x̄	S
Sevgi boyutu				
1	Her yaştaki insana saygı duyarım	818	4.02	0.80
2	Her yaştaki insana sevgi beslerim	818	3.76	0.87
3	İnsan olmanın gereklerini yerine getirmeye gayret ederim.	818	3.94	0.98
4	İnsanların bana güven duymasını isterim.	818	4.39	0.94
5	Devletin malına zarar vermekten kaçınırım.	818	4.22	0.91
6	Yaptığım işlerde şeffaf olmaya çalışırım.	818	4.44	0.84
7	Genel olarak kendimi sabırlı olarak tanımlarım.	818	4.20	0.91
8	İnsanların bana olan güvenlerini kötüye kullanmam.	818	4.29	0.93
Toplam		818	4.16	0.90
Adalet boyutu				
9	Şartlar ne olursa olsun ayrımcılık yapmam.	818	3.59	0.73
10	Şartlar ne olursa olsun tarafsız davranırım.	818	3.70	0.78
11	Şartlar ne olursa olsun adaletli davranırım	818	4.43	0.87
12	Şartlar ne olursa olsun bütün insanlara eşit davranırım	818	4.59	0.74
13	Şartlar ne olursa olsun dürüst davranırım.	818	4.63	0.76
Toplam		818	4.19	0.62
İşbirliği boyutu				
14	Yeni şeyler yapma konusunda girişimciyimdir.	818	4.56	0.77
15	İnsanlara rol model olmaya çalışırım	818	4.34	1.01
16	İnsanlarla işbirliği içerisinde çalışmaktan hoşlanırım.	818	4.62	0.73
Toplam		818	4.51	0.84
Genel		818	4.29	0.79

Öğrencilerin tüm boyutlar içerisinde sırasıyla "Şartlar ne olursa olsun dürüst davranırım" (4.63±0.7), "İnsanlarla işbirliği içinde çalışmaktan hoşlanırım" (4.62±0.7), "Şartlar ne olursa olsun insanlara eşit davranırım" (4.59±0.7), "Yeni şeyler yapma konusunda girişimciyimdir" (4.56±0.7), "yaptığım işlerde şeffaf olmaya çalışırım" (4.44±0.8) ifadelerinden yüksek, "İnsan olmanın gereklerini yerine getirmeye gayret ederim."(3.94±1.0), "Her yaştaki insana sevgi beslerim" (3.76±1.0), "Şartlar ne olursa olsun tarafsız davranırım" (3.70±1.2) ifadelerinden düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ölçeğin alt boyutları açısından yapmış oldukları değerlendirmede "sevgi" boyutunda 4.16 0rtalama, "adalet" boyutunda 4.19 ortalama ve "işbirliği" boyutunda 4.51 ile öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenciler etik değerler açsından ve eğitim yaşamının gerektirdiği ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilecek yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

2- Öğrencilerin cinsiyete, okulların bağlı olduğu ilçeye ve eğitim kademelerin göre (ilkokul, ortaokul, lise) farklılık var mıdır?

Tüm araştırmaların genelinde çeşitli konularda kendilerini değerlendirmeleri istenen kişiler veya gruplar kendilerini her zaman yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durumdan dolayı çıkan sonuçların bir takım değişkenlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki tablolarda öğrencilerin görüşleri cinsiyet, okulların bulunduğu ilçe ve eğitim kademelerine göre analizleri gerçekleştirilmiştir.

a-Öğrencilerin cinsiyete göre etik değerlere yatkınlık düzeyleri

Tablo 4.
Cinsiyete Göre Etik Değerlere Yatkınlık.

Etik Değer alt boyutları	Cinsiyet	n	x̄	S	sd	t	p
Sevgi	Erkek	450	4.13	0.57	816	2.073	0.020*
	Kız	368	4.32	0.56	816		
Adalet	Erkek	450	4.21	0.41	816	2.558	0.011*
	Kız	368	4.10	0.35	816		
İşbirliği	Erkek	450	4.39	0.58	816	0.380	0.704
	Kız	368	4.41	0.59	816		

*p<0.05

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlere göre etik değerlere yatkınlıklarına ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde "sevgi" alt boyutunda cinsiyete göre 0.05 kızlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, t değeri 2,073, p <0.020 Kız öğrencilerin sevgi boyutunda etik değer yatkınlıkları (Ortalama=4.32), erkek öğrencilere (Ortalama=4,1397) göre daha yüksektir. Bu bulgu, "sevgi" boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, 816 serbestlik derecesi ve 0,05 anlamlılık düzeyinde, hesaplanan t değeri öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre; "adalet" alt boyutuna ait etik değer düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). "Adalet" alt boyutuna ait, 4,21 ortalama ile erkek öğrencilerin etik değer düzeyleri, 4.10 ortalama ile kız öğrencilerin etik değer düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin "İşbirliği" alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. "Sevgi" boyutunda kız öğrencilerin "Adalet" boyutunda ise erkek öğrencilerin etik değerlerinin daha yüksek çıkmış olması ailenin kız çocukları üzerinde oluşturduğu kültürel etkinin bir sonucu olduğu, "adalet" boyutunda ise erkeklere göre kız öğrencilerin diğer insanlara yönelik algılarında biraz daha taraflı ve ayrımcı oldukları söylenebilir.

b-Okulların bağlı olduğu ilçeye göre öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeyleri

Okulların bulunduğu ilçeler bazında yapılan değerlendirme sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerinin ölçeğin "sevgi" ve "İşbirliği" alt boyutlarında farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 5.
İlçelere Göre Öğrencilerin Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri.

Etik Değer alt boyutları	İlçeler	n	x̄	S	sd	t	p
Sevgi	Çankaya	347	4.01	0.31	816	2.482	0.010*
	Etimesut	461	4.22	0.45	816		
Adalet	Çankaya	347	4.39	0.58	816	0.380	0.704
	Etimesut	461	4.41	0.59	816		
İşbirliği	Çankaya	347	4.32	0.58	816	2.073	0.020*
	Etimesut	461	4.04	0.55	816		

*p<0.05

Ölçeğin "sevgi" alt boyutunda Etimesut ilçesindeki öğrencilerin 4.22 ortalama ve 0.45 standart sapma ile Çankaya ilçesindeki öğrencilerden etik değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum sosyo ekonomik düzeyi düşük olan Etimesut ilçesindeki okulda okuyan öğrenciler lehine sonuçlandığını ortaya koymuştur. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde insanlara karşı daha kontrollü davranmaya, kendilerine güvenilmesini istedikleri, mümkün olduğunca her konuda açık oldukları ve içinde bulundukları koşullara karşıda sabır gösterdikleri tespit edilmiştir. Çankaya ilçesine bağlı okullarda okuyan öğrencilerin ise kişisel olarak daha rahat davranış içinde oldukları, insanlara yönelik olmaktan çok kendilerine yönelik duygularının daha yüksek olduğu kendilerini daha çok önemsedikleri görülmüştür. Bu durumda aile ve çevre yaşam koşullarının bir etkisi olarak değerlendirilebilir. " Adalet "algısı konusunda ise her iki ilçede de öğrenciler aynı düzeyde etik değerlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin içinde bulundukları çevre değişkenleri ve okuldaki çalışanların tutumlarının sonucunda benzer algılar oluşturdukları düşünülmektedir. İlçelere göre "işbirliği" alt boyutunda t değeri 2.073 ve p<0.020 ile anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık da "sevgi" alt boyutunun tam tersine Çankaya ilçesine bağlı okullarda daha yüksek çıkmıştır. Öğrenciler, yeni girişimlerde bulunma, çevresine model olmayı ve çeşitli konularda işbirliği yapmaya önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu yatkınlığın 4.32 ortalama ile Çankaya ilçesindeki öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

c-Öğretim kademelerine göre öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeyleri

Tablo 6.
Eğitim Kademelerine Göre Öğrencilerin Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri.

Alt boyutlar	İlçeler	Öğretim kademesi		sd	KT	KO	F	p
Sevgi	Çankaya	İlkokul	Gruplararası	2	6.206	3.103	7.684	0.001*
		Ortaokul	Grup içi	815	138.108	0.404		
		lise	Toplam	817	144.314			
	Etimesut	İlkokul	Gruplararası	2	0.314	0.157	0.9	0.407
		Ortaokul	Grup içi	815	59.608	0.174		
		Lise	Toplam	817	59.922			
Adalet	Çankaya	İlkokul	Gruplararası	2	1.207	0.603	1.643	0.195
		Ortaokul	Grup içi	815	125.614	0.367		
		Lise	Toplam	817	126.82			

Tablo 6.
Eğitim Kademelerine Göre Öğrencilerin Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri. (Devamı)

Alt boyutlar	İlçeler	Öğretim kademesi		sd	KT	KO	F	p
	Etimesut	İlkokul	Gruplararası	2	2.337	1.169	3.21	0.042*
		Ortaokul	Grup içi	815	124.413	0.364		
		Lise	Toplam	817	16.82	59.922		
İşbirliği	Çankaya	İlkokul	Gruplararası	2	24.175	12.088	34.41	0.000*
		Ortaokul	Grup içi	815	120.138	0.351		
		Lise	Toplam	817	144.314			
	Etimesut	İlkokul	Gruplararası	2	6.767	3.384	10.121	0.000*
		Ortaokul	Grup içi	815	114.335	0.334		
		Lise	Toplam	817	121.103			

*p<0.05

Tablo 6'ya göre; öğrencinin eğitim kademesi değişkenine göre, 2–815 serbestlik derecesi ve 0,05 anlamlılık düzeyinde, Çankaya ilçesindeki eğitim kademeleri arasında "sevgi" alt boyutuna ait etik değerlere yatkınlık düzeyinde p<0,05 anlamlı bir fark vardır. Etimesut ilçesindeki okullardaki kademeler arasında ise bir farkın bulunmadığı, aynı zamanda "adalet alt boyutunda da Çankaya ilçesindeki okul kademeleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat "adalet boyutunda Etimesut ilçesindeki okullar arasında fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin "işbirliği" alt boyutuna ilişkin noktada her iki ilçedeki okular da eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bize eğitim sürecinin öğrencilerin etik değerleri üzerinde "işbirliği" alt boyutunda her iki ilçede de bir değişime sebep olurken, "sevgi" ve "adalet" alt boyutlarında ilçeye göre öğretim kademelerinin etik değerler üzerindeki etkisinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu etkinin ve değişimin hangi gruplar arasında ve ne yönde olduğunu ortaya koymak için Post Hoc Tukey HSD testi uygulanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 7.
Çankaya İlçesi Öğrencilerin Eğitim Kademe Değişkenine Göre "Sevgi" Alt Boyutuna Ait Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri Arasındaki Farklar için Tukey Testi Sonuçları.

X̄	Eğitim kademeleri	İlkokul	ortaokul	lise
4.86	İlkokul			
4.49	Ortaokul	x		
4.44	Lise	x		

Tablo 7'ye göre Çankaya ilçesindeki öğrencilerin bulundukları eğitim kademe değişkenine göre "sevgi" alt boyutuna ait etik değer yatkınlık düzeyleri arasındaki farkın ortaokul ve lise öğrencileri ile ilkokul öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Eğitim kademesi ilkokul olan öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeyleri, eğitim kademesi ortaokul ve lise olan öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ilkokul düzeyindeki öğrencilerin "sevgi" boyutunda değer algılarının yüksek, ortaokul ve lisedeki öğrencilerin de her kademede azalma gösterdiği görülmektedir. Bu durum çalışma grubunun aynı ilçe ve mahalle de bulunmasından dolayı öğrenciler eğitim kademelerinde ilerledikçe değer yatkınlık düzeylerinin düştüğü yani eğitim sürecinin "sevgi" boyutunda öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Basic düzeyde yapılan bu araştırma ile aslında öğrencilerin eğitiminde toplumsal ve insani değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere ve okulda görevli

olanların tutum ve davranışlarının değerlendirilip geliştirilmesi uygun olacaktır. Eğitim kademeleri arasındaki diğer bir fark ise "adalet" boyutundadır. Bununla ilgili tukey testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 8.

Etimesut İlçesi öğrencilerin Eğitim kademe Değişkenine Göre "Adalet" Alt Boyutuna Ait Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi Sonuçları.

X̄	Eğitim kademeleri	İlkokul	ortaokul	lise
4.89	İlkokul			
4.80	Ortaokul			
A4.47	Lise	x		

Tablo 8 incelendiğinde, İlk, orta ve lise de bulunan öğrencilerin "adalet" alt boyutuna ait etik değer yatkınlık düzeyleri arasındaki farkın lise ve ilkokul arasında olduğu görülmektedir."Adalet" alt boyutuna ait, okulların ilkokul ve ortaokulda bulunan öğrencilerin etik değer düzeyleri, lisede bulunan öğrencilerin etik değer düzeyinden yüksek çıkmıştır. İlkokulda ve ortaokulda bulunan öğrencilerin bulundukları sosyo- ekonomik çevrenin bir takım olumsuzluklarına rağmen diğer arkadaşları ile aynı ortamda ve birbirine benzer koşullar altında yaşıyor olmalarına bağlı olarak her şartta açık ve dürüst davranış sergilediklerini ifade etmiş olabilirler. Lise öğrencilerinin de "adalet" alt boyutuna ilişkin etik değer yatkınlıklarının düşük olması da öğrencilerin ilerleyen eğitim sürecinde yaşadıkları ve gözlemledikleri çeşitli olayların sonucunda "adalet" algı ve düşüncelerinde olan değişikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzey açısından farklılık gösteren iki ilçe arasında sosyo ekonomik düzeyi düşük olan Etimesut ilçesindeki okul kademeleri arasında fark çıkması aslında bireylerin zaman içerisinde bazı durumlarda açıklık, dürüstlük, eşitlik kavramlarının duruma göre kullanılması gerektiğine ilişkin bir olgu geliştirmelerinden kaynaklandığı belirtilebilir. Çankaya ilçesindeki öğrencilerin okul kademeleri arasında belirgin bir farkın olmaması da ilkokuldan itibaren "adalet" kavramına ilişkin başta veliler olmak üzere eğitim sürecinde de neyin ne kadar yapılmasının gerektiğine ilişkin bir kazanımlarının olmasıdır denebilir. Yani velilerin çocuklarına verdiği adalet algısı ile eğitim sürecinde öğretmenlerin yansıttıkları tutum ve davranışların birbiriyle tutarlı olması var olan etik değer yatkınlık düzeylerinde farklılık oluşmamasına neden olmuş olabilir. Buradaki sonuçta eğitim sürecinin öğrencilerde "adalet" değerlerinin geliştirilmesi yönünde bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Kısaca öğrenciler eğitim kademesinde ilerledikçe "adalet" değer algılarında düşüş gözlenmektedir. Diğer bir farklılık ise ölçeğin "işbirliği" boyutuna ilişkin her iki ilçedeki okullardaki eğitim kademeleri arasındadır. Buna ilişkin sonuçlarda aşağıdaki tablodadır.

Tablo 9.

Çankaya ve Etimesut İlçeleri Öğrencilerinin Eğitim Kademe Değişkenine Göre "İşbirliği" Alt Boyutuna Ait Etik Değer Yatkınlık Düzeyleri Arasındaki Farklar için Tukey Testi Sonuçları.

X̄	İlçeler	Eğitim kademeleri	İlkokul	ortaokul	lise
4.05	Çankaya	İlkokul			
4.71		Ortaokul	X		
4.99		Lise	X	X	
4.32	Etimesut	İlkokul			
4.58		Ortaokul	X		
4.84		Lise	X		

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim kademeleri değişkenine göre "işbirliği" alt boyutuna etik değer yatkınlık düzeyleri farklılaşmak da olup, Çankaya ve Etimesut ilçesindeki lise öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeyleri yüksek, ilkokulda ise düşük ortalamalar elde edilmiştir. Bu durum ilkokul öğrencilerinin yaşları itibariyle girişimci

ve rol model olma noktasında genellikle kararsızım ve katılıyorum biçiminde kendilerini ifade etmelerinin bir sonucudur. İlkokulda öğrencilerin "işbirliği" alt boyutundaki etik değer yatkınlıklarının düşük olması ailelerinin çocuklarını daha çok bireyci yetiştirmesi, sosyalleşme kavramının bulunmadığı ve teknolojinin etkisi altında yetişmiş olmalarıdır denebilir. Eğitim süreci içinde öğrencilerin zamanın önemli bir kısmını okulda geçirdikleri için yeni arkadaşlıklar yoluyla insanlarla birlikte işbirliği yapma eğilimlerinin arttığını söyleyebiliriz. Ayrıca teknolojiyi de etkin kullanabilmelerinden eğitim basamaklarında ilerlerken girişimcilik ve kendilerine ait bir rollerinin olması, otorite ve kural tanımamazlık, istedikleri doğrultuda direniş gösteren yapıda olmaları ve haklı oldukları konuda grup halinde hareket ediyor olmaları gibi sebeplerden dolayı kendilerinin etik değer yatkınlık düzeylerini "işbirliği" alt boyutunda daha yüksek değerlendirmiş olabilirler. Bu Z kuşağının özelliklerini ifade etmektedir. Tablo da bir de lise ile ortaokul öğrencileri arasında da belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Yine Lise düzeyindeki öğrencilerin ortaokul öğrencilerinden "işbirliği" alt boyutunda etik değerlere yatkınlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da Etimesut ilçesindeki eğitim kademeleri arasında da yine Çankaya ilçesindeki eğitim kademeleri arasındaki ilişkiye benzer bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu da farklı ilçelerde okuyan okullarda öğrencilerin "işbirliği" alt boyutunda etik değerlere yatkınlık düzeyinde benzer farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani tablo incelendiğinde, ilk, orta ve lise değişkenine göre "işbirliği" alt boyutuna ait farkın ortaokul, lise ile ilkokul arasında olduğu görülmektedir. Ortaokul ve lisede bulunan öğrencilerin etik değer düzeyleri, ilkokulda bulunan öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Lise ve ortaokul bulunan öğrenciler eğitim sürecinde gözlemledikleri farklı olay ve olgular karşısında ne yapmak ve nasıl davranmak istediklerine karar vererek, diğer bireylerle işbirliği yapma yatkınlık düzeylerinin ilkokul öğrencilerinden daha yüksek olmasına neden olduğu belirtilebilir. Bu durum da ortaokul ve lise öğrencilerin etik değer düzeylerinin yükselmesine neden olmuştur denebilir.

3-Öğretmenlerin öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmen ve öğrenci görüşleri

Araştırmada daha gerçekçi bir sonuç elde edebilmek için aynı okullarda öğrencilerin öğretmenlerine de ölçekteki ifadelerin sadece yüklemlerinde küçük bir değişiklik yapılarak uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin kendilerini değerlendirme düzeyleri ile öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirme düzeyleri arasında bir karşılaştırama fırsatı vermiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Etik Değerlere Yatkınlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrencilerin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.

Madde No	Maddeler	Öğretmen			Öğrenci		
Sevgi		n	x̄	ss	n	x̄	ss
1	Her yaştaki insana saygı duyarlar	161	2.38	1.11	818	4.02	0.80
2	Her yaştaki insana sevgi gösterirler	161	1.62	0.96	818	3.76	0.87
3	İnsan olmanın gereklerini yerine getirmeye gayret ederler.	161	2.24	1.01	818	3.94	0.98
4	İnsanların kendilerine güven duymalarını isterler.	161	1.79	0.97	818	4.39	0.94
5	Okul malına zarar vermekten kaçınırlar.	161	3.40	0.64	818	4.22	0.91
6	Yaptıkları işlerde şeffaf olmaya çalışırlar.	161	1.87	0.94	818	4.44	0.84
7	Genel olarak sabırlıdırlar.	161	2.01	0.98	818	4.20	0.91
8	İnsanların güvenlerini kötüye kullanmazlar.	161	2.04	0.99	818	4.29	0.93

Tablo 10.
Öğrencilerin Etik Değerlere Yatkınlık Düzeylerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrencilerin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları. (Devamı)

Madde No	Maddeler	Öğretmen			Öğrenci		
Toplam		161	**2.17**	0.97	818	**4.16**	0.65
Adalet							
9	Şartlar ne olursa olsun ayrımcılık yapmazlar.	161	2.90	0.89	818	3.59	0.73
10	Şartlar ne olursa olsun tarafsız davranırlar.	161	3.61	0.74	818	3.70	0.78
11	Şartlar ne olursa olsun adaletli davranırlar	161	2.93	0.93	818	4.43	0.87
12	Şartlar ne olursa olsun bütün insanlara eşit davranırlar	161	3.39	0.95	818	4.59	0.74
13	Şartlar ne olursa olsun dürüst davranırlar.	161	3.48	0.74	818	4.63	0.76
Toplam		161	**3.26**	0.96	818	**4.19**	0.61
İşbirliği							
14	Yeni şeyler yapma konusunda girişimcidirler.	161	4.10	0.88	818	4.56	0.77
15	İnsanlara rol model olmaya çalışırlar	161	4.16	0.95	818	4.34	1.01
16	İnsanlarla işbirliği içerisinde çalışmaktan hoşlanırlar.	161	4.74	1.23	818	4.62	0.73
Toplam		161	**4.26**	0.92	818	**4.82**	0.50
GENEL		161	**3.25**	0.94	818	**4.29**	0.79

Tablo 10'da öğretmenlerin algılarına göre öğrencilerin "sevgi" alt boyutu açısından etik değerlere uyma düzeylerine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama değerinin 2.17 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu, öğrencileri "sevgi" alt boyutu açısından oluşan etik değerlerden "okul malına zarar vermekten kaçınırlar" ifadesi en yüksek ortalamaya, en düşük de 1.62 ortalama ile"her yaştaki insana sevgi gösterirler" ifadesi olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ortaya çıkan bulgu, öğretmenlerin algılarına göre, öğrencilerin etik değerler açısından "sevgi" alt boyutundaki yatkınlık düzeylerinin orta düzeyin altında bir seviyede olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgu, etik değerler açısından öğrencilerden beklenilen yatkınlık düzeyi noktasında yetersizliklerinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan ilgili boyuta ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4.16 ve standart sapma sonucu 0.90'dır. Bu bulgu, öğrencilerin "sevgi" alt boyutunda kendilerinden beklenilen etik değerlere yatkınlıkları noktasında öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 11.
Etik Değerlere Yatkınlık Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t-Testi.

Alt boyutlar	Çalışma Grupları	Grup Sayıları	X	ss	sd	t-değeri	P değeri
Sevgi	Öğrenci	818	4.16	0.65	977	3.86*	.000*
	Öğretmen	161	2.17	0.97	977		
Adalet	Öğrenci	818	4.19	0.61	977	3.65*	.000*
	Öğretmen	161	3.26	0.96	977		
İşbirliği	Öğrenci	818	4.82	0.50	977	2.82*	.005*
	Öğretmen	161	4.26	0.92	977		

Öğrenci ve öğretmenlerin etik değerlere yatkınlığa ilişkin görüşleri arasındaki farkı bulmak amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 11) öğrenci ve öğretmenler öğrencilerin etik değerlere yatkınlıklarına ilişkin farklı düşündükleri anlaşılmaktadır. Anket maddelerinin tamamına yakınında öğrenci görüşleri ile öğretmen görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeyleri "adalet" alt boyutunda ele alındığında öğretmenler "şartlar ne olursa olsun tarafsız davranırlar" ifadesine 3.61 ortalama ile en yüksek puanı vermişlerdir. Buna karşı öğrenciler bu alt boyutta 4.63 ortalama ile "şartlar ne olursa olsun dürüst davranırım" ifadesini ön plana çıkarmışlardır. Bu boyutta öğretmenler 2.90 ortalama ve 0.89 standart sapma ile en düşük "şartlar ne olursa olsun ayrımcılık yapmazlar" demiştir. Öğrencilerde aynı şekilde 3.59'la aynı ifadeye en düşük puanı vermişlerdir. Bu ifadede öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinde bir ortaklık bulunduğu söylenebilir. Bu sonuç bize aslında öğrencilerin koşullar ne olursa olsun kendilerine öncelik vererek diğer öğrencilerin yaşadıkları durumları aynı kategoride değerlendirip benzer mesafede davrandıklarını ortaya koymaktadır. Kısaca öğretmenler öğrencileri "adalet" alt boyutuna ilişkin etik değer yatkınlık düzeylerini 3.26 ortalama ile ortalamanın çok az üstünde değerlendirmişlerdir. Bu alt boyuta ilişkin öğrenciler yine kendilerini 4.19 ortalama ile üst düzeyde ifade etmişlerdir.

Ölçeğin son alt boyutu olan "işbirliği" ne ait öğretmenlerin görüşleri de öğrenci görüşleri ile birbirine yakın bir sonuç ortaya koymuştur. Bu alt boyutta öğretmenler öğrencilerin etik değer yatkınlık düzeylerini 4.33 ortalama ile öğrenciler de kendilerini 4.51 ortalama ile daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Her iki görüşte de "insanlarla işbirliği içerisinde çalışmaktan hoşlanır " ifadesinin yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanların etik değer davranışlarını etkileyen unsurlar vardır. Bunlar, kişisel ahlak özellikleri, kişinin yaşadığı sosyal çevre ve eğitim aldığı kurumun özellikleridir. İnsanlar yaşadıkları süre içinde genetik olarak getirdikleri özelliklerinin dışında birçok farklı olaylara ve davranışlara maruz kalırlar. Bu da onlarda nasıl hissedip, nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin kararlarını şekillendirir. İnsanlar dünyaya geldiği andan itibaren önce ailesi ile daha sonrada bulunduğu çevre ve eğitim aldığı okulların etkisi altında kalırlar. Yaşadıkları, gözlemledikleri ve öğrendikleri her şeyi değerlendirerek içinde bulundukları toplumsal değerlere ilişkin davranışlarını biçimlendirirler. Bu nedenle insanların etik değerlere karşı yatkınlık düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Her eylemin temelinde bir değer vardır. Doğru olanı ve verilmesi gerekeni uygun bir şekilde davranışlarla gösterebilirse çocukların ve gençlerin istenilen düzeyde etik değerlere sahip olmasına katkıda bulunulabilir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin etik değerlere yatkınlıkları konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendikleri görülmektedir. Fakat öğretmenleri tarafından aynı düzeyde değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır. Etik ve değerler konusu geçmişten günümüze sağlık, eğitim, sosyoloji, ekonomi gibi pek çok alanda önem kazanan ve tüm dünyada tartışılan kavramlardır (Bolat, 2016 & Aydın, 2012 & Cihan, 2014 & Güçlü,2015). İnsanların ve toplumun değişim ve dönüşümünü hızlandıran bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte bir yandan etik ve değerler geleneksel, modası geçmiş sıfatlar olarak görülürken, diğer yandan da her toplumda insanların üzerinde konuştuğu, tartıştığı ve görüşlerini ortaya koyduğu önemli bir konu olmaya devam etmektedir(Cihan, 2014).

Bu doğrultuda araştırmanın amacına göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin etik değerlere yatkınlık düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Öğrenciler tüm ölçek ve alt ölçeklerden ortalamanın üzerinde puan almışlardır. Çalışma bulgularına göre; öğrencilerin okul kademeleri yükseldikçe sevgi ve adalet yatkınlıkları düşerken işbirliği yatkınlıkları artmaktadır. Gülmez vd, (2016). öğrencilerin etik duyarlılığa bakış açılarının bulundukları sınıflara göre kıyaslandığı çalışmalarında, lisans öğrencilerinin 3. ve 4. sınıfta olanların 1. ve 2. Sınıfta olanlara göre daha duyarlı oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Buna göre, sevgi ve adalet boyutunda üniversite düzeyinde sınıf yükseldikçe olumlu bir etki ortaya çıkarken, bu araştırmada okul kademesi yükseldikçe azalmaktadır. Bu sonuç, üniversite eğitiminde derslerin ve öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının da öğrencilerin etik değerlere

yatkınlık durumlarında etkili olduğu, edindikleri bilgiler doğrultusunda etik değerlerinin arttığı söylenirken, etik değer ve ilkelerin öğrenildiği ilk yer olan aileden sonra okullarda ders müfredatlarının içerisinde yer alan derslerin ve eğitim kademelerindeki eğitmen ve ortamın öğrencilerin etik değer düzeylerini artırmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Gülmez ve diğerlerinin yaptığı çalışmadan elde edilen diğer bulgulara göre öğrencilerin; cinsiyet, yaş grupları, okuduğu bölüm, okul yaşamından memnuniyet durumu ve okurken çalışma durumunun etik değerleri etkilemediği belirlenmiştir. Bu çalışmada cinsiyete, öğretim kademelerine ve ilçelere göre farklılıklar bulunmuştur.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; sosyo-demografik özelliklerden, yaş, okunulan bölüm, cinsiyet, eğitim, gelir durumu, kişinin yaşadığı yer ile etik değerler arasında anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir. (Özyer, vd. 2010 & Sakarya, vd. 2010 & Alkan, 2015). Bu bulgular çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir. Dolayısıyla gelenekler ve kültürün, toplumdan topluma değişiklik gösterdiği ve farklı biçimlerde uygulandığı düşünüldüğünde, insanlar arasında sevgi, saygı, güvenilir bir kişi olma, yardımseverlik, dürüst olabilme gibi değerlerin toplumumuzda öne çıkan değerler olduğu ve küçük yaşlarda kazanılarak değişmediği söylenebilir. Fakat üniversite öğrencileri ile yapılan diğer çalışmalarda, bu çalışmalardan farklı olarak, cinsiyet ile etik değerler arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu, kadınların erkeklere göre etik konularda çok daha fazla duyarlılık gösterdiği ifade edilmiştir (Üzüm, vd, 2018 & Daştan, vd, 2015 & Yıldırım, vd, 2012 &Yücenurşen vd, 2017). Bu araştırmalarda, etik değerlerin evrensel olduğu, cinsiyete göre farklılık göstermemesi gerektiği ancak bu sonuçlardaki farklılığın kadınların hoşgörülü, özverili ve duygusal olan cinsiyet rollerinden, toplumsal ve kültürel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada etik değerlere yatkınlık durumu tüm üniversite öğrencileri için belirlenmeye çalışılmış ayrıca gruplar incelenerek her meslek için etik değerler önemli olduğu ancak bu mesleklere sahip olacak öğrencilerin okullarda aldıkları eğitim-öğretim sürecinde etik değerlere yatkınlık kazanmaları daha fazla önem taşıdığı gözden kaçırılmamalıdır. Etik bireyin davranışındaki temel ahlak kurallarının tümünü içerdiği için toplum içerisinde çeşitli konumlarda yer alacak olan bu öğrencilerin toplumda görevlerini yerine getirirken özellikle önem taşımaktadır. Okullardaki öğrencilerin problemler karşısında en doğru kararları alabilmesi için etik davranışlarının gelişmiş olması ve etik değerleri bilmesi ve benimsemiş olması gerekmektedir. Gözütok (2000), araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarını tespit etmek ve bu davranışların düzeyini belirleme noktasında, öğretmenlerin etik davranma düzeylerinin düşük olduğu sonucunu tespit etmiştir. Yeşilyurt ve Kılıç (2014), araştırmasında öğretmenlerin mesleki etik seviyelerinin beklenilenin altında olduğunu ve etik ilkeler konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Yıldırım ve Yattıkalmaz'ın (2011) yaptıkları ilköğretim öğrencilerin etik değerlere ilişkin duygu ve düşünceleri isimli araştırma analiz sonuçlarına göre saygı, adalet, yardımlaşma, güvenirlik, dürüstlük değerler kategorisinde kazanılması gereken değer olarak en yüksek frekansla saygıyı, en düşük frekansla da dürüstlük değerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da en yüksek şeffaflık yani dürüstlük kavramı iken en düşük sevgi kavramı olduğu görülmektedir.

Yaman ve diğerleri (2009) 'nin yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerinin öğrenci etiğini tanımlamada vurguladıkları unsurlar; kimseye rahatsızlık vermemek, verilen sözü tutmak, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, iyimserlik, güler yüzlü olmak, iyilik yapmak, yalan söylememek, çete kurmamak, huzuru bozmamak, kopya çekmemek, ödevleri yapmak, dersi dinlemek, öğretmeni üzmemek, öğretmene karşı gelmemek, inatlaşmamak, kıyafete özen göstermek ve özellikle saygılı olmak gibi etiğin temel konularına vurgu yapmaları, olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir(Yaman, 2009). Ayrıca öğrenciler, öğretmene saygı göstermeme, söz almadan konuşma, öğretmeni dinlememe, öğretmenin iyi niyetini kötüye kullanma, yalan söyleme gibi -istenmeyen öğrenci davranışlarının gösterilmesini- etik dışı davranışların okullarda öğrenciler tarafından sıkça yapıldığına dikkat çekmektedir. Buna karşın Ataman (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin, öğretmene karşı olumsuz tavır takındıkları bulgusuna ulaşmıştır. Diğer yandan Memişoğlu (2005), araştırmasında öğrencilerin notla tehdit edilmesi, öğrencileri arasında ayrım yapılması, öğrencilere bağırıp çağırılması gibi öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma sonuçları da öğrencilerin etik değer kazanmada öğretmen davranışlarının ne kadar önemli olduğunu bize

göstermektedir. Gordon (2001) ise olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini; toplumsal şiddet, medyadaki cinayet görüntüleri, hoşgörüye dayalı toplumsal anlayışın zayıflaması, evde çocuklara uygun yaşam ortamlarının oluşturulmaması ve öğrenci karekterindeki farklılıklarla açıklamaktadır. Dolayısıyla istenmeyen öğrenci davranışlarının sorumlusu olarak yalnızca öğretmenleri görmek gerçekçi bir yaklaşım olmayacağını belirtmiştir. Yapılan tüm araştırmalarda öğretmenler kendilerini, öğrencilerde kendilerini etik değerler açısından yeterli görürken bazı noktalarda birbirlerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler. İnsan davranışlarını etkileyen ve şekillendiren birçok değişken olduğu unutulmamalıdır. Önemli olan bu değişkenlerin olumsuzluklarını en aza düşürebilecek ortak bir bakış açısına ilişkin standartlar geliştirmek ve taraflara kendilerine yönelik objektif öz-değerlendirme yapabilme cesaretini kazandırmaktır. Bu noktada aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1-Öncelikle, öğretmen ve öğrenciler kendi öz değerlendirmelerini dürüstçe objektif bir biçimde yapmaları gerekmektedir. Öncelikle bireyler kendilerini olmadıkları bir şekilde değil gerçekçi bir şekilde ele alarak analiz etmelidir.

2-Öğrenciler okulda bulunmalarının sebebini iyi anlamış olmaları gerekiyor. Bunu sağlayacak olanda öğrencilerin okula geliş nedenini, okulun işlevinin ne olduğunu, etik değerlerin kazandırılmasında öğretmenler kadar velilere de görev düştüğünü anlamaları sağlamalıdır. Bunun içinde okul yönetimi ve öğretmenlerin bu noktalara ilişkin hedefleri net bir şekilde ortaya koymalıdır.

3-Amaç, öğrencilerin okul kademeleri arttıkça etik değer algılarının gelişmesini sağlayarak bir birini destekleyen etik değerler oluşturmak olmalıdır. Bu da ancak ülke geneline yönelik belirlenmiş ortak toplumsal etik değerlerin öğretim kademesine uygun davranış zincirlerini tanımlayarak öncelikle öğretmen davranışları ile yansıtılması uygun olacaktır.

4-Belirlenmiş etik davranışlar çerçevesinde okul kurallarının yapılandırılması ve uygun davranmayanların neden böyle davranmaları gerektiği açıklanarak, ikna edilmeleri ve böylece olumlu etik değer algısı kazandırarak davranışa dönüştürmesini sağlamak gerekir.

5-Bölge, okul kademeleri ve öğretmen farklılıkları öğrencilerin etik değer yatkınlıklarını farklı şekillerde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Tabi ki her nokta da benzer unsurların aynı şekilde görülmesi ve algılanması söz konusu olmayabilir. Fakat insanlık adına ortak olan bazı değerler asla değişmez. Saygı, sevgi, adalet, dürüstlük, diğer insanlara zarar vermemek, yardım etmek, vb. gibi değerler tüm dünyada kabul edilmektedir. En azından çocukları yetiştirilen başta anne ve babalar, öğretmenler ve okul yöneticileri, ülke yönetiminde bulunanalar yeni nesle örnek olacak şekilde davranışlarını ortaya koymaları öğrencilerin etik değer yatkınlıklarını artıracaktır.

6-Ayrıca öğrencilerin sevgi, adalet işbirliği boyutundaki etik değerlere yatkınlık düzeyleri üzerinde teknoloji çağının beraberinde getirdiği etkilerinin de olduğu unutulmamalıdır. Bu teknolojilerden yararlanırken de öğrencilerin etik değer kazanmalarını sağlayacak şekilde yazılım programlarının düzenlenmesi gerekir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alkan, G. İ. (2015). Muhasebe Eğitiminde Etik: Ön Lisans Öğrencilerinin Etik Algılarına Yönelik Bir Araştırma, *Business and Economics Research Journal*, 6(2), 119-121.

Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 281-292.

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem Akademi, Beşinci Baskı, 40

Bolat, Y. (2016), Sosyal Değerleri Ve Değerler Eğitimini Anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 4(29), 322-348.

Bon, S. & Bibee, A. J. (2011). Special education leadership: Integrating professional and personal codes of ethics to serve the bests interests of the child. *Journal of School Leadership*, 21(3), 324-359.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* PEGEM Yayıncılık, 11.baskı, 14-80-90.

Cihan, Nazlı (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Journal of Turkish Studies.* 9(2), .429-436.

Cranston, N., Ehrich, L. & Kimber, M.(2003). The 'right' decisions? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.

Daştan, A., Bellikli, U. & Bayraktar, Y. (2015), Muhasebe Eğitiminde Etik İkilem Ve Etik Karar Alma Konularına Yönelik Ktü-İibf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ekonomik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 11(1), 75-92.

Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, içerik ve işlev. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88

Erkan Y., Çetinkaya,M. E. & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel Bir Araştırma*, Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 7, No. 17, Haziran, 93-108.

Gordon, D.G. (2001). Classroom management problems and solutions: A few basic guidelines for classroom management can improve student behavior and re-duce stress on the music educator. *Music Educators Journal*, 88, 17-23.

Gözütok, F. (2000). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 83-99.

Güçlü, Mustafa (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan Araştırmalar*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(38), 720- 732.

Gülmez, C., Kıllı, M. & Öz, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin muhasebe meslek etiğine bakış açılarının incelenmesi: OKÜ öğrencileri örneği. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*. 2(3), 98-114.

Hacıoğlu, F & C, Alkan (1997). *Öğretmenlik uygulamaları: Öğretim teknolojisi*. Alkım Yayınevi. İstanbul.

Karasar, N.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, NobelYayın Dağıtım.

Kaya, İbrahim (2015). Etik değerlere yatkınlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 8(41), 968- 974.

Maslovaty, N. (2003). The placement of moral contents: Priorities and structures of the belief system of theachers and high school students. *Educational Reseach and Evaluation*, 9(1), 109-134.

McDaniel, C. (2004). Organizational ethics. Research and ethical environments. Burlington, VT: August 2006 *American Journal of Bioethics* 6 (4), 77-78 Ashgate Publishing Company.

Memişoğlu, A. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 323, 32-39.

Myyry, L.& Helkama, K. (2002). The Role of Value priorities and Proffessional Ethics Training in Moral Sensitivity. *Journal of Moral Education,* V.31, N.1, 35-50

Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, 140-142.

Özyer, K. & Azizoğlu, Ö.(2010), Demografik Değişkenlerin Kişilerin Etik Tutumları Üzerindeki Etkileri, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6(2), 59-84.

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*, (çev. Veysel Atayman,Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, yayın no:265, 149

Sakarya, Ş. & Kara, S. (2010). Türkiye'de muhasebe meslek etiğine yönelik düzenlemeler ve meslek mensupları tarafından algılanması üzerine bir alan araştırması, *KMÜ Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.* 12(18), 57-72.

Taşpınar, M. (2009). Eğitimde örtük program ve değerler eğitimi. 1. İyilik Sempozyumu, Elazığ: Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, 25-30

Üzüm, B. & Özkurt, S. S. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin etik değerlere yatkınlık düzeyleri (Kocaeli Myo Örneği). *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 3 (1), Ibad. 378859, 243-251.

Yaman E., Çetinkaya E. & Mutlugil M. S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, cilt 7, no17, haziran, 93-108

Yeşilyurt, E. & Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60, 471-486.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları [TÜBAR],* 19, 499-522. 13 haziran 2020 tarihinde Https://Docplayer.Biz.Tr/2460078- adresinden alınmıştır.

Yücenurşen, M., Duman, H. & Polat, Y. (2017). Muhasebe eğitimi alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin etik davranışlarının tespiti üzerine bir araştırma: Ortaköy MYO örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 20(2), 96- 110.

Yıldırım, Mehmet, H. & Uğuz, Şerife (2012). İş etiği ve üniversite öğrencilerinin etik algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi.* 4(1), 177-187.

Yıldırım, D. & Yattıkalkmaz, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin temel etik değerlere ilişkin Duygu ve düşünceleri. Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Ekim, Eskişehir, 18 temmuz 2020 tarihinde https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=126776 adresinden alınmıştır.

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME DERSİ İÇİN BİR PROGRAM TASARISI ÖRNEĞİ

Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
gelisli@gazi.edu.tr
Yeliz ABBAK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
yelizabbak@erciyes.edu.tr

Yücel GELİŞLİ
ORCID No: 0000-0003-2816-3621

Yeliz ABBAK
ORCID No: 0000-0002-0718-7432

Öz

Yaşam boyu öğrenme kavramının topluma sağlayacağı yarar tüm dünyada ve ülkemizde gün geçtikçe daha fazla dile getirilir hale gelmiştir. Bu bağlamda toplumlar eğitimde kaliteyi arttırmak, girişimci, yaratıcı, problem çözebilen, yenilikçi ve hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirebilmek için çaba sarf etmektedir. Bu noktada okulların toplumun gelişiminde yüksek bir potansiyele sahip olduğu düşünüldüğünde, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin de, değişimin odağında olması nedeniyle, toplumun gelişimi için çok önemli rolleri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple çağın gerektirdiği bir yaşama uyum sağlayabilecek ve toplumu daha ileriye götürebilecek bireylerin yetişebilmesi için yaşam boyu öğrenme dersinin eğitim kademelerinde var olması ihtiyaç haline gelmiş ve eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi programlarında "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi seçmeli ders olarak yerini almıştır. Bu sebeplerden ötürü araştırmada "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi ile ilgili lisans öğrencilerine yönelik bir program tasarısı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Bloom taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili hedefler yazılmış ayrıca uzman görüşü alınmıştır. Örnek program tasarısı için dokuz ünite belirlenerek belirtke tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca etkinlik temelli eğitim durumları oluşturularak örnek bir günlük plan örneğine araştırmada yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, program tasarısı, yetişkin eğitimi.

Abstract

The benefit that the concept of lifelong learning will provide to society has become more pronounced all over the world and in our country. In this context, societies make an effort to increase the quality of education, to raise entrepreneurial, creative, problem solving, innovative and lifelong learners. At this point, considering that schools have a high potential in the development of society, it is an undeniable fact that teachers, who will be the implementers of education, have a very important role in the development of society, as they are at the center of change. For this reason, it has become a necessity for the lifelong learning course to be available at the education levels in order to raise individuals who can adapt to a life required by the age and can take the society further, and the "Adult Education and Lifelong Learning" course has taken its place as an elective course in teacher education programs in education faculties. For these reasons, it was aimed to develop a curriculum for undergraduate students related to the "Adult Education and Lifelong Learning" course. In the research, one of the qualitative research methods, the case pattern was used. According to Bloom's taxonomy, targets related to cognitive, affective and psychomotor domain were written and expert opinion was taken. For the sample program design, nine units were determined and specification tables were created. In addition, activity-based training situations were created and a sample daily plan was included in the research.

Keywords: Lifelong learning, program design, adult education.

Giriş

Modern dünyada yaşanan dinamik değişimler, yenilikçi teknolojilerin hızlı gelişimi, sürekli artan bilgi, yüzyıllardır devam eden klasik son eğitimin yerine, yetişkin eğitimi bağlamı içerisinde ilk kez 1929 yılında Basil Yeaxle tarafından hayat boyu eğitim kavramı kullanılmıştır. UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğünde ise eğitimin örgün eğitimle sınırlandırılamayacağı vurgulanarak, öğrenmenin planlı, programlı, kasıtlı ya da kasıtlı olmayan tüm etkinlikleri kapsaması ve küreselleşme ile birlikte eğitimin bir sektör haline getirilme çabası nedeniyle, hayat boyu eğitim kavramı yerini hayat boyu öğrenme kavramına bırakmıştır (Kaya, 2016).

Eğitimin belirli bir zaman ve mekânla sınırlandırılamayacağı fark edilmiş, bireylerin öğrenme ihtiyacını karşılayarak değişimi takip edebileceği, toplumun tamamını kapsamayı amaçlayan; tüm dünyada ve ülkemizde tarihsel geçmişi Plato'ya, Aristo'ya kadar uzanan (Bosco, 2007) hayat boyu öğrenme kavramının topluma sağlayacağı yarar gün geçtikçe daha fazla dile getirilir hale gelmiştir. Hayat boyu öğrenme kavramı uzun yıllar

yetişkin eğitimi içerisinde kullanıla gelen bir kavram olmuştur. Öyle ki yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramları birlikte kullanılmakta hatta yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Karagöz, 2019). Her iki kavramın ortaya çıkma nedenleri aynı olmakla birlikte, benzer amaç ve işlevleri de kapsadığı görülmektedir (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2006). Ancak bütün bunlarla birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitimini kapsıyor olsa da sadece yetişkin eğitimi ile sınırlı değildir. Çünkü yaşam boyu öğrenme beşikten mezara devam eden hayata yayılan formal ve informal tüm eğitimi kapsamaktadır (Karaman, 2012).

Bilmeyi, yapmayı, birlikte yaşamayı ve olmayı öğrenme şeklinde dört temel dayanağı olan yaşam boyu öğrenme kavramı (Delors, 1996, aktaran Yaman, 2014) bu temel dayanaklar dahilinde oldukça fazla tanımlamada yer almıştır. Kulich (1982) yaşam boyu öğrenme kavramını eğitimin bireyin tüm ömrüne dağıtılması, White (1982) bireylerin yaşamlarının zenginlik kazanması için katıldığı tüm faaliyetler olarak tanımlamıştır. Nitekim, Avrupa Komisyonu (2002) tarafından ise, kişinin hayatı boyunca sahip olduğu bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini bireysel, sosyal ya da meslek hayatı içerisinde geliştirmeyi hedeflediği bütün etkinliklere katılması şeklinde tanımlanmıştır. Hayat boyu öğrenme kavramı, birçok ülkede slogan haline gelmiş, hatta 1996 yılını UNESCO "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" ilan ederek (Göğebakan Yıldız, 2017), üye ülkelerde yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirecek strateji ve ilkeler belirleyerek, fırsat ve imkân eşitliği sağlayarak, rekabet ve istihdam ortamı oluşturarak, değişen bilgi ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme kavramı Avrupa ülkelerinin kalkınma ve stratejik planlarında, geleceğe yönelik politikalarında üzerinde önemle durulan bir husus olarak yer almıştır.

21. yüzyılda bireylerden; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi, kişisel alan ile iş ve topluma açık alanlarda bireysel sorumluluğu ve esnekliği yerine getirmesi, farklı biçim ve ortamlardaki bilgiyi çözümleme, kullanma, uyarlama, değerlendirme ve bilgiye erişme becerisine sahip olması, problemleri belirleme, inceleme ve çözme yeteneği kazanması, sadece fikirler geliştirmek, uygulamak ve başkaları ile paylaşmak değil ayrıca yeni ve farklı görüşlere açık ve istekli olması beklenmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Bu noktada bilimsel anlamda yapılan çalışmalar, bilgi çağındaki toplumların yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, kendilerini geliştirebilmek için sürekli çabalayan, nasıl öğreneceğini bilen bireylere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (Atkin 2000; Ekiz, 2006; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken 2010). Bu bağlamda günümüzde yaşama, öğrenme, çalışma biçimleri ve nitelikleri sürekli değiştiği için öğrenmeyi sürdürme ve yeniliği takip edebilme bireylerde olması gereken nitelikler olarak görülmektedir. Daha iyi nitelikte iş gücü, toplumun tamamını içine alan demokratik bir yaşam ve bireylere talep edilecek daha iyi bir hayat, yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kişilere bilgilerini güncelleyebilmeleri için sunulan bir imkan olarak görülmektedir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005).

Yaşam boyu öğrenme neden gereklidir diye düşünüldüğünde ise; küreselleşen dünyada sürekli rekabet içerisinde olan toplumların geride kalmamaları, refah düzeyini artırmaları için sürekli öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Bosco, 2007). Çünkü öğrenme, insanoğlunun hayatı devam ettiği sürece hayata uyum sağlayabilmesi için ihtiyaç duyduğu en önemli konulardan biridir (Güçlü, 2019). Nitekim bu konuda Soni'de (2012) öğrenmenin artık bilgi edinmek veya edinilen bilgiyi uygulamak için herhangi bir yer ve zaman ayrımına gerek kalmadığını vurgulamış, yaşam boyu öğrenmenin toplumların geleceğini icat etmede zorunlu bir mücadele haline geldiğini ve insanın kazanması gereken zihinsel bir alışkanlık olduğunu belirterek yaşam boyu öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğunu ifade etmiştir.

Yetişkin eğitiminin potansiyel sağlayıcıları arasında, özellikle de yaşam boyu öğrenmenin hedeflerini gerçekleştirebilecek olan üniversiteler, bu konuda anahtar oyuncu rolünde görülmektedir (Milic, 2013). Toplumdaki bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılabilmesi için üniversitelere çok büyük görevler düşmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Köksal ve Çöğmen (2013) üniversitelerin sadece öğrenenlerin akademik gelişimlerini artıran kurumlar olmadığını aynı zamanda yaşam boyu öğrenenler olarak onların kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen kurumlar olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda 2001 Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesine göre (URL-1) yaşam boyu öğrenme;

Avrupa yükseköğretim alanının temel parçası olarak tanımlanmış geleceğin, bilgi odaklı toplum ve ekonomi üzerine kurulu Avrupa'sında sosyal uyumu, fırsat eşitliğini ve yaşam kalitesini arttırmak için yaşam boyu öğrenme stratejilerinin önemine dikkat çekilmiştir. Öte yandan, üniversiteler için dönüm noktası olan Bologna Süreci'nin de, yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmede, yükseköğretim faaliyetinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Diker Coşkun, 2009).

Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren yaşamlarının her döneminde yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimde planlanan uygulamaların istenilen yönde hayat bulması için öğretmenler odak noktasıdır (Yıldızlı, 2019). Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda geliştirilen eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olma rollerini başarıyla gerçekleştirmeleri, onların yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilişkili görülmektedir (Gencel, 2013). Öyle ki Fenwick (2001) özellikle 1990'lı yıllardan itibaren, öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi ve bireysel öğretme yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla kapsamlı hale getirilmesi olmak üzere öğretmen eğitiminde etkili olan ve öne çıkan iki eğilimden söz etmektedir. Böylelikle bu eğilimle öğretmen eğitiminde, yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum kavramlarının ilişkisi ve önemi de ortaya konmaktadır. Bu bağlamda, Chapman vd. (2005), yaşam boyu öğrenen toplumlara ulaşabilmek için öğretmen eğitiminin önemine değinerek öğretmen adaylarının eğitiminde yaşam boyu öğrenme ve uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Küreselleşen dünyada, bilgi toplumlarında değişimin doğurabileceği sonuçlara karşı önlem alarak, bireyleri değişimle baş edebilecek şekilde birer yaşam boyu öğrenenler olarak geleceğe hazırlamak için öncelikle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen olmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (The World Bank, 2003; Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015). Bu noktada okulların toplumun gelişiminde yüksek bir potansiyele sahip olduğu düşünüldüğünde, eğitimin uygulayıcısı olacak olan öğretmenlerin de değişimin odağında olması nedeniyle toplumun gelişimi için çok önemli rolleri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple çağın gerektirdiği bir yaşama uyum sağlayabilecek ve toplumu daha ileriye götürebilecek bireylerin yetişebilmesi için yaşam boyu öğrenme dersinin eğitim kademelerinde var olması ihtiyaç haline gelmiştir. Nitekim yükseköğretim kurumları 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarını ve ders içeriklerini güncellemiştir. Güncellenen programa meslek eğitimi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri ile ilgili birçok seçmeli ders eklenmiştir. "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi de eklenen bu derslerden biridir. İçinde yaşadığımız çağdaki bilgi toplumları bireylerde yaşam boyu öğrenme becerilerini olmasını istediği en önemli gereksinim olarak gördüğünden (Erdamar Koç, 2011) toplumun yaşam boyu öğrenen ve 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlayan bireylerden oluşabilmesi ancak öğretmenlerle mümkün olacaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde hayat boyu öğrenme dersini almaları, onların mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmelerinin gerekliliğini anlamaları açısından da oldukça önemlidir. Söz konusu tüm bu sebeplerden ötürü araştırmada eğitim fakültelerinin lisans programlarında meslek bilgisi seçmeli dersleri içerisinde yer alan "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi ile ilgili, lisans öğrencilerine yönelik bir programı tasarısı hazırlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinliğine betimlenmesi ve incelenmesi olup bir araştırmanın nihai ürünü olarak tek bir varlığın, olgunun ya da sosyal birimin derinlemesine analizini içerir (Creswell, 2007). Ayrıca amaçlarına göre betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirici olarak durum çalışmaları sınıflandırılır (Merriam, 1998). Bu kapsamda ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanan söz konusu program tasarısı, amacına göre betimleyici durum çalışması ile desenlenmiştir.

Katılımcılar

Program tasarısı hazırlanırken birbirini takip eden belirli aşamalardan geçilmiştir. Bu bağlamda, programın eğitim ihtiyacını belirleme süreci, eğitim ihtiyacı esas alınarak belirlenen hedefleri takip etmiş sonrasında ise belirlenen hedefler; eğitim programları ve öğretim, ölçme değerlendirme, eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi alanında (uzman akademisyen) uzman, hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmaları olan akademisyenlerle değerlendirilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde ölçüt örneklem tekniği kullanılmış ve belirlenen 10 akademisyen ile görüşülmüştür.

Tablo 1.
Kapsam Geçerlik İndeksi için Görüşü Alınan Uzman Grubunun Demografik Bilgileri.

Özellik	Sayı
Cinsiyet	
Kadın	3
erkek	7
Eğitim düzeyi	
Yüksek lisans	1
Doktora	9
Uzmanlık alanları	
EPÖ	6
Ölçme değerlendirme	2
Eğitim felsefesi ve psikolojisi	2
Toplam	**10**

Program tasarısı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme temel öğelerini içermektedir. Program tasarısı öğeleri arasında karşılıklı etkileşim olduğundan, birisinde var olan aksaklık veya eksiklik diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu nedenle, tasarının bir elemanı ile ilgili karar verilirken, diğer öğeler ile ilişkisi düşünülmeli ve o elemandan önceki öğeler karar verme ve kontrol etme ölçütü olarak kullanılmalıdır (Erden, 1995). Bu bağlamda program tasarısı hazırlanırken sonraki adımları etkileyebileceği düşünüldüğü için öncelikle programın hedefleri konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Hedefler oluşturulduktan sonra hedeflere dayalı olarak oluşturulan içerik, hedef içerik ilişkisi, eğitim durumları ve değerlendirme süreci ile program tasarısı örneği çalışılmıştır. Ayrıca "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Programı Tasarısı" hazırlanırken etkinlik temelli model ve program tasarısı yaklaşımlarından ise çocuk merkezli yaklaşım benimsenmiştir.

Veri Toplama Araçları

"Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Program Tasarısı" ile ilgili Bloom taksonomisine göre lisans öğrencilerine yönelik oluşturulan hedeflerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımını kapsaması açısından uygunluğunu belirleyebilmek için, Davis Tekniği kullanılarak bilişsel (on beş) duyuşsal (sekiz) ve psikomotor (altı) alan ile ilgili 29 hedefin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Davis tekniğine göre dörtlü derecelendirme seçenekleri bulunan bu form alanında uzman 10 kişiye araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Alanında uzman kişilere ulaştırılan kapsam geçerliğini belirlemek için oluşturulan formdaki uzman görüşleri, Davis tekniğinde yer alan dörtlü dereceleme anahtarına göre puanlanmıştır. Kapsam geçerlik indeksini belirleyebilmek için uzmanların belirttikleri görüşler doğrultusunda, formlardaki her bir hedef için A ve B puanları alınıp toplanarak uzman sayısına bölünmüş ve KGİ puanları elde edilmiştir. Bu kapsamda KGİ'i 0.80 'den düşük olan maddeler tekrardan düzeltilmiş veya hedefler içerisinden çıkarılmıştır.

Bulgular

"Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme dersi program tasarısı" ile ilgili Bloom taksonomisine göre lisans öğrencilerine yönelik oluşturulan hedeflerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımını kapsaması açısından uygunluğunu belirleyebilmek için, Davis Tekniği kullanılarak bilişsel (on beş) duyuşsal (sekiz) ve psikomotor (altı) alan ile ilgili 29 hedefin yer aldığı bir form oluşturulduktan sonra uzman kişilere ulaştırılmıştır. Alanında uzman kişilere ulaştırılan formdaki uzman görüşleri, Davis tekniğinde yer alan dörtlü dereceleme anahtarına göre puanlanmıştır. Aşağıdaki tablolarda Bloom taksonomisine göre oluşturulan hedeflerin kapsam geçerlik indeksi puanları yer almaktadır.

Tablo 2.
Hayat Boyu Öğrenme Program Tasarısı Bilişsel Alan Hedefleri KGİ Puanları.

BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİ	KGİ
1) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili kavramlar bilgisi.	1.00
2) Yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkışı ile ilgili tarihi olgular bilgisi.	.80
3) Yetişkin eğitimiyle ilgili kavramlar bilgisi	.90
4) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili strateji ve ilkeleri söyleyebilme.	.90
5) Yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılmasıyla ilgili belirlenen stratejileri açıklayabilme.	1.00
6) Yaşam boyu öğrenmenin amacını açıklayabilme.	1.00
7) Yaşam boyu öğrenmenin önemini gerekçeleri ile açıklayabilme.	1.00
8) Yaşam boyu öğrenme programlarını sınıflayabilme.	.90
9) Yaşam boyu öğrenme programlarının önemini açıklayabilme.	.90
10) Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme gelişim sürecini kavrayabilme.	.90
11) Yaşam boyu öğrenme ile yetişkin eğitimi arasındaki ilişkileri ortaya koyabilme.	.80
12) 21.Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri içindeki yerini analiz edebilme.	**.70***
13) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili lisans düzeyinde bir program tasarısı hazırlayabilme.	.80
14)Lisans düzeyinde hazırlanmış olan bir yaşam boyu öğrenme dersi program tasarısını değerlendirebilme.	.90
15) Türkiye'de yaşam boyu öğrenme de karşılaşılan sorunları açıklayabilme.	.90

Tablo 2 incelendiğinde hayat boyu öğrenme ile ilgili bilişsel alana ait 15 hedefin yer aldığı görülmektedir. Bu hedefler uzman 10 akademisyene Davis tekniği ile oluşturulan bir form ile ulaştırılmış ve doldurulan formlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 12 numaralı "21.Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri içindeki yerini analiz edebilme" hedefinin KGİ puanı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda hedef, program tasarısı içerisinden çıkarılmıştır.

Tablo 3.
Hayat Boyu Öğrenme Program Tasarısı Duyuşsal Alan Hedefleri KGİ Puanları.

DUYUŞSAL ALAN HEDEFLERİ	KGİ
1) Yaşam boyu öğrenmenin öneminin farkında oluş**.**	.90
2) Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel süreç içindeki gelişiminin farkında oluş	**.70***
3) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili grup çalışmasına katılmaya razı oluş.	.90
4) Toplumun gelişimi için yaşam boyu öğrenmenin önemini takdir ediş.	1.00
5) Yaşam boyu öğrenme programlarını (Erasmus, Grundtvig…) çevresine anlatmayı kendine iş ediniş.	.80

Tablo 3.
Hayat Boyu Öğrenme Program Tasarısı Duyuşsal Alan Hedefleri KGİ Puanları.

DUYUŞSAL ALAN HEDEFLERİ	KGİ
6) Yaşam boyu öğrenme için strateji geliştirmede kararlı oluş.	**.70***
7) Türk Eğitim sisteminde yaşam boyu öğrenmeden kaynaklı eksiklikleri gidermede kararlı oluş.	**.70***
8) Toplumsal ilerlemenin yaşam boyu eğitimle iç içe olduğunu savunan bir görüşe sahip oluş.	.80

Tablo 3 incelendiğinde duyuşsal alana ait 8 hedefin bulunduğu ve uzmanların görüşü alınarak yapılan analizler sonucunda tabloda (h.2, h.6, h.7) üç hedefin KGİ puanlarının 0.80'den düşük olduğu tespit edilmiştir. Uzman görüşleri ve önerileri dahilinde 2. ve 6.hedef düzeltilmiş 7.hedef ise duyuşsal alan hedefleri arasından çıkarılmıştır.

Tablo 4.
Hayat Boyu Öğrenme Program Tasarısı Devinişsel Alan Hedefleri KGİ Puanları.

DEVİNİŞSEL ALAN HEDEFLERİ	KGİ
1) Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kapsamında öğrenmeye yardımcı teknolojik araçları duyu organları ile tanıyabilme.	**0.70**
2) Yaşam boyu öğrenme dersinde dijital yeterlikler için öğretmen yardımı ile bilgisayar klavyesini kullanabilme.	0.80
3) Yaşam boyu öğrenme dersinde öğrenmenin önemi ile ilgili drama etkinliğinde verilen rolü niteliklerine uygun olarak yapabilme.	0.90
4) Yaşam boyu öğrenmenin önemini belirten bir skeci elde ettiği drama becerileri ile küçük bir topluluğa sergileyebilme.	0.90
5) Yaşam boyu öğrenme yeterliklerini anlatan bir oyunu drama tekniği ile ortaya koyabilme.	0.90
6) Yaşam boyu öğrenmenin önemini anlatan özgün bir poster hazırlayabilme.	0.90

Tablo 4 incelendiğinde devinişsel alan ile ilgili altı tane hedeften bir tanesinin KGİ puanının (h.1=KGİ 0.70) düşük olduğu tespit edilmiştir. Uzman önerileri ve görüşleri doğrultusunda söz konusu hedef düzeltilerek diğer hedeflere dahil edilmiştir.

Program tasarısı hazırlanırken hedeflerin yaşam boyu öğrenme ile ilişkisini ve hedeflerin uygunluğunu belirlemek için uzmanlardan gelen Davis tekniği ile hazırlanan formdaki puanları toplanmış ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. KGİ'i puanları 0.80'den düşük olan hedefler düzeltilmiş veya program tasarısından çıkarılmıştır. Program tasarısının bir sonraki aşaması ise Bloom taksonomisi dahilinde oluşturulan hedeflere dayalı içerik belirlemek olmuştur.

Hazırlanan program tasarısının hedefleri ile ilgili uzman görüşü alındıktan sonra bilişsel alana ait 14, duyuşsal alana ait 7 ve psikomotor alana ait 6 hedef olmak üzere toplam 27 hedef program tasarısı içerisinde yer almıştır. Hayat boyu öğrenme program tasarısı içerisinde 9 ünite yer almaktadır. Üniteler ile hedeflerin ilişkisi kurularak her bir alanla ilgili belirtke tabloları oluşturulmuştur. Program tasarısı içerisinde yer alan üniteler tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Program Tasarısı Örneği İçerisinde Yer Alan Üniteler.

ÜNİTELER
1) Kavramsal ve kuramsal boyutları ile yaşam boyu öğrenme
2) Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi
3) Yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkeleri
4) Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve önemi
5) Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi
6) Yaşam boyu öğrenme programları ve yolları
7) Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri
8) Türkiye'nin yaşam boyu öğrenmede mevcut durumu
9) Yaşam boyu öğrenme ile ilgili program geliştirme çalışması

Program tasarısının bir sonraki aşaması ise programın eğitim durumları boyutudur. Programın eğitim durumları süreci, daha çok öğrenciyi öğrenmenin içine katan ve öğrenmelerini öğrencilerin yapılandırdığı etkinlik temelli uygulamalar içermektedir. Etkinlik temelli uygulamalar öğrenenin ilgisini çekebilecek aktif öğrenme yöntemleri ile faklı öğrenme-öğretme yöntemleri, teknikleri içermektedir. Aşağıda program tasarısı içerisinde yer alan, aynı zamanda araştırmacılar tarafından hedefler ve davranışlar dahilinde belirtke tabloları da temel alınarak günlük ders planı şeklinde hazırlanan etkinliklerden birisine örnek olarak verilmiştir.

YETİŞKİN EĞİTİMİ VE HAYAT BOYU ÖĞRENME DERSİ GÜNLÜK DERS PLANI ÖRNEĞİ

Dersin adı: Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi

Sınıf: Lisans 2.sınıf

Ünitenin Adı: Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi

Süre: 2 ders saati

Konu: Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin toplumsal gelişim içindeki yeri

Öğrenme öğretme strateji, yöntem ve tekniği: Buluş yoluyla öğretme stratejisi, örnek olay yöntemi, çember tekniği.

Ünite veya Konunun Örüntüsü

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili kavram bilgisini öğrendikten sonra iki kavram arasındaki ilişkiye yer verilir. Yetişkin eğitiminin ve hayat boyu öğrenmenin toplumsal gelişim üzerindeki etkisi sınıf içerisinde uygun öğrenme öğretme yöntemi ve teknikleri ile aktarılır.

Hedef 1: Yaşam boyu öğrenme ile yetişkin eğitimi arasındaki ilişkileri ortaya koyabilme.

Davranışlar:

*Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi arasındaki bağıntıları belirleyip yazma.

*Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi arasındaki benzerlikleri yazma.

*Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi arasındaki farkı söyleme.

Hedef 2: Toplumun gelişimi için yaşam boyu öğrenmenin önemini takdir ediş.

Davranışlar:

*Toplumsal gelişim açısından yaşam boyu öğrenme konulu konuşmalar yapma.

*Yaşam boyu öğrenme ile ilgili sürekli okumalar yapma.

B) Giriş Bölümü

1. Dikkat Çekme: Öğretmen derse elinde bir gazete manşeti ile gelir. Gazete manşetini tahtaya asar. Gazete manşetinde "EMEKLİ FAKAT ÜRETİMDEN EMEKLİ OLMAYAN TOPLUM" yazmaktadır. Öğretmen tüm sınıfın görebileceği büyüklükte hazırlamış olduğu manşeti herkesin görebileceği bir yere asar. Daha sonra tüm sınıfın bu manşet üzerinde 2 dk. düşünmesini ister. Düşünme süresi bittikten sonra söz hakkı vererek öğrencilerin gazete manşeti ile ilgili düşüncelerini alır. Öğretmen ortaya çıkan fikirlerle ilgili yanlış veya doğru gibi yorumlarda bulunmaz.

2. Güdüleme: Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili kavramları daha önceki derslerimizde öğrendiniz. Dersin sonunda her iki kavram arasındaki ilişkiyi öğrenerek toplum için bu kavramların önemini açıklayabileceksiniz. Yetişkin olarak sizde birer yaşam boyu öğrenen olma yolunda çaba sarf edeceksiniz.

3. Gözden geçirme: Bu derste yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak toplum için önemini anlayacaksınız.

4. Derse Geçiş: Öğretmen derse girişte dağıttığı gazete manşetine tekrar değinir ve yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin toplum için önemli olduğundan bahseder ve derse geçer.

C) Geliştirme Bölümü

ETKİNLİK 1: Öğretmen derse başladıktan sonra öğrencilere daha önceki derste yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarını öğrendiklerini söyler ve gönüllü öğrencilerden iki kavramla ilgili hatırlatıcı bir kaç cümle ister. Öğretmen bu derste örnek bir olay ile iki kavram arasındaki ilişkiyi kavrayabileceklerini söyler.

Daha sonra yaşam boyu öğrenme ile ilgili örnek bir olay videosunu akıllı tahtadan açar. Video kısa bir kamu spotu şeklindedir. Örnek video da iki farklı toplum karşılaştırılmaktadır. Birisinde yetişkinlerin günlük hayatlarında kendi ilgileri dahilinde çeşitli kurslara gittiği görülmekte ve bu kurslarla birlikte kimisinin ahşap oyuncaklar ürettiği, kimisinin sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalıştığı, kimisinin organik tarımla tarımsal üretim yaptığı dikkat çekmektedir. Diğer toplum ise bankamatiklerden maaşını alıp çeşitli kahvehanelerde, veya parklarda oturan sonra eve giden üretime ve ekonomiye katkı sunmayıp pasif bir toplum görünümündedir. Birinci toplum damlayarak büyüyen mavi bir göl ile temsil edilmiş diğer toplum ise bir kenarından yenilmeye başlanmış sürekli oyukları olan yaşlı bir ağaç ile temsil edilmiştir. Öğretmen daha önceden hazırlamış olduğu şu soruları öğrencilere yöneltir:

1) Birinci toplumun bireyleri sizce hangi yaygın eğitim kapsamında öğrenmektedirler?

2) Bu toplum yetişkin eğitimini hangi yaklaşım dahilinde almaya devam etmektedir?

3) İkinci toplumun bireyleri de yetişkindir fakat neden pasif bir toplum görünümündedir?

4) Birinci toplum eğitim sisteminde hangi görüşü benimsemiştir?

5) Videoda izlediğiniz hangi örnekler size yetişkin eğitimini hatırlattı?

6) İzlediğiniz toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin olduğunu veya olmadığını hangi durumlardan çıkarabilirsiniz?

6) Siz de toplum içerisinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine örnekler veriniz.

7) Yaşadığınız toplum içinde yaşam boyu öğrenme çalışmalarından yetişkin eğitimi ile ilgili olanlara örnekler veriniz

8) Birinci toplum neden mavi bir göle, ikinci toplum ise oyukları gittikçe büyüyen bir ağaçla temsil edilmiş olabilir?

9) Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ilişkisini iki veya üç cümle ile açıklayınız.

ETKİNLİK 2: Öğretmen gönüllü öğrencilerden oluşan 15 öğrenciyi çember şeklinde oturtur ve içlerinden birini lider ve bir tanesini de görüşleri belirleyip yazacak sekreter olarak seçer. Daha sonra toplumun gelişimi için yaşam boyu öğrenme ile ilgili öğretmenin hazırlamış olduğu (Yaşam boyu öğrenme toplumun gelişimi için neden önemlidir?, yaşam boyu öğrenme olmazsa toplum nasıl olur?.vb.) sorular öğrencilere sorulur. Her öğrenciye bir iki dakikalık süre verilir. Öğrenciler görüşlerini belirtir. Tartışmanın sonunda sekreterin not aldığı yerler okunur konu ile ilgili ana noktalar vurgulanır.

D) Sonuç Bölümü

Son Özet: Öğretmen dersin sonunda toplumun gelişimi için yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin önemine değinerek iki kavram arasındaki ilişkiyi de özetler.

Tekrar Güdüleme: Öğretmen "arkadaşlar gördüğünüz gibi refah içinde yaşayan bir toplum olmak istiyorsak öğrenmenin devam etmesi gereken bir süreç olduğunu anlamalı ve genç yetişkin herkesin bu yönde çabalaması gerekmektedir" der.

Kapanış: Öğretmen dersin başında sınıfa getirdiği gazete manşetini tekrardan tahtaya asar ve öğrencilerden tekrardan manşeti birkaç cümle ile yorumlamalarını ister.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerden yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin toplum için önemini anlatan bir kompozisyon yazmalarını ister.

Program tasarısının son aşaması ise değerlendirme boyutudur. Sınama durumları ile ilgili teknikler oluşturulurken eğitim durumları dikkate alınmıştır. Program tasarısı oluşturulurken belirtke tablolarında programın değerlendirme boyutuna da ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Etkinlik temelli, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleri fazla olduğu için değerlendirme boyutunda da genellikle kontrol listeleri, akran değerlendirme formları, rubrikler gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin öğrencilerin gelişimi üzerindeki önemini gösteren birçok araştırma bulgusu, 1980'li yıllardan bu yana pek çok dünya ülkesinde öğretmenlerin yeterliklerine, mesleki gelişim ve performanslarına odaklanılmasına neden olmuştur (TED, 2009). Öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmemesi ve edinilen bilgilerin zamanla değişmesinden dolayı hayat boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin önemini hizmet öncesi eğitimde anlayarak bu bilinçle öğretmen yetiştirmek toplumun geleceği için oldukça mühimdir. Nitekim öğretmen yetiştirme programlarında çağın gerektirdiği yenilikler kapsamında bir takım değişikliğe gidilerek "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersi Türkiye'de eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarında meslek eğitimi dersleri içerisinde seçmeli ders olarak yerini almıştır. Söz konusu araştırmada, bu kapsamda örnek bir program tasarısı hazırlanmak istenmiştir. Bir program tasarısı içerisinde yer alan programın tüm öğeleri dikkate alınarak taslak bir program oluşturulmaya çalışılmıştır. Örnek program tasarısı ile ilgili sadece hedefler boyutunda uzman görüşü alınmıştır. Program tasarısı örneği hazırlanmış fakat bazı sınırlılıklardan (pandemi süreci vb.) dolayı uygulama aşamasına geçilememiştir. Program tasarısı uygulandıktan sonra programı değerlendirme süreci devam edecek ve programda düzenlemeler ve geliştirmeler yapılabilecektir.

Bundan sonraki çalışmalarda geliştirilen programların uygulanması ile birlikte geri dönütler dahilinde uygun programlar geliştirilerek alana katkı sağlanabilir. Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir. Ayrıca hayat boyu öğrenme gelişim ve yenilikle ilişkili olduğu için sadece öğretmenler için değil özellikle hizmet sektöründe çalışan tüm personele yönelik bu alanda eğitim verilebilir.

Kaynakça

Akbaş, O., Özdemir S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. 04.10. 2020 tarihinde **http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm adresinden alınmıştır.**

Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: A study using bourdieu's perspective of habitus. *Int. J. Lifelong Education, 19*(3), 253-265.

Avrupa Komisyonu (2002). *European report on qualıty indicators of life long learning. Fifteen quality indicators.* European commission report, directorate- general for educationand culture, Brussels. 11. 12. 2019 tarihinde, http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf adresinden alınmıştır.

Bosco, J. (2007). *Life long learning: what? why? how?* (p.1-8). 07. 12. 2019 tarihinde, https://docplayer.net/32167539-Lifelong-learning-what-why-how.html Erişim adresinden alınmıştır.

Chapman, J., Gaff, J., Toomey,R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning ın Australia. *International Journal of Lifelong Education,* 24(2), 99-122.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications.

Diker Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Erdamar Koç, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (5. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erden, Münire (1995). *Eğitimde program değerlendirme* (2.Bs.)**.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Educationand Science, 38*(170), 237-252.

Göğebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam boyu öğrenme. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* içinde (ss.198-224). Pegem Akademi, Ankara.

Güçlü, M. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve temel özellikleri. Güçlü, M. (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (ss.124-131). Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, H.E (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karagöz, S. (2019). Yetişkin eğitiminin Türkiye'de tarihsel gelişimi. Güçlü, M. (Ed.) *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (ss.40-61). Ankara: Pegem Akademi.

Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Koç, M., Taş, S., Özkan, H. H. & Yılmaz, E. (2009). *Türkiye'de yetişkin ve yaşam boyu eğitimine yönelik lisans programı önerisi.* I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Köksal, N. & Çöğmen, S. (2013). Yaşam boyu öğrenenler olarak öğretmen adayları: mesleki gelişimi desteklemede üniversite olanakları. *Eurasian Journal of Educational Research, (53)*, 21-40.

Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education (1)*, 123–142.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Milic, S. (2013). The twenty-first century university and the concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning, (53)* 151-170.

Partnership for 21st Century Skills. (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. 20. 10. 2017 tarihinde, http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf adresinden alınmıştır.

Soni, S. (2012). Lifelong Learning – Education and Training. Proceedings at the *FIG working week,* (pp.1-14). Italy: Rome.

Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı Hacettepe Üniversitesi örneği. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, (30)*, 201-210.

Şahin, M., Akbaşlı ,S. & Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research And Review, 5 (*10), 545-556.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Aydın, Ö, (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11*) 2.

TED (2009). *Teacher qualifications summary report*. Türk Eğitim Derneği, Ankara: TED

URL-1: 12.10.2020 tarihinde, https://nkilkenny.wordpress.com/2007/11/28/lifelong-learning-is-important-for-21st-century-living adresinden alınmıştır.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği),* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yıldızlı, H. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. Güçlü, M. (Ed.) *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (ss.108-12*0).* Ankara: Pegem Akademi.

White, J.P. (1982) *The aims of education re-stated.* London: Routledge & Kegan Paul.

World Bank. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for devoloping countries. 11.12.2019 http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf adresinden alınmıştır.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEM KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ İNCELENMESİ

Ali ÇETİN, Siirt Üniversitesi, Türkiye
alicetin@siirt.edu.tr

Ali ÇETİN
ORCID No: 0000-0002-1174-6997

Öz

Bu çalışmanın amacı Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla sınıf öğretmen adaylarının STEM kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarına Fen ve Teknoloji Öğretimi dersi kapsamında 3 haftada toplam 18 ders saati STEM etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmaya Siirt Üniversitesi sınıf öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 38 öğretmen adayı katılmıştır. KİT içerisinde STEM kavramı tek bir kavram olarak sorulmuş ve öğretmen adaylarından STEM ile ilişkili olduğunu düşündükleri 5 kelimeyi sıra ile yazmaları ve sonrasında bu kelimelerden biri veya bazılarını kullanarak anlamlı cümle oluşturmaları istenmiştir. Veri analizi kısmında öğretmen adaylarından toplanan veri kullanılarak bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Ayrıca STEM kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının oluşturdukları cümleler analiz edilmiş, anlam ve sahip oldukları özelliklere göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının STEM kavramını toplamda 52 farklı kelime ile bilişsel olarak şekillendirdikleri, sırasıyla matematik, fen, mühendislik, teknoloji, yaratıcılık, işbirliği, çözüm kavramlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları cevaplar sınıflandırıldığında STEM yaklaşımının disiplinler arası oluşu, işbirliği, yaratıcılık, özverili çalışma gibi becerileri geliştirdiği ve hayatın içinden problemlere çözüm arayışının etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının gerek kavram ağlarında gerekse kurdukları ilgili cümlelerde STEM tanımı içerisinde yer alan fen bilimleri, matematik, mühendislik ve teknoloji kavramlarını çok fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca tanım içerisinde yer bulan kavramlardan sonra yaratıcılık, işbirliği ve problem çözme gibi kavramlar ile STEM yaklaşımını bilişsel yapı içerisinde şekillendirdikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM kavramı, kelime ilişkilendirme testi, öğretmen adayları, bilişsel yapı, kavram ağı

Abstract

The aim of this study is to investigate the cognitive structures of pre-service teachers regarding the concept of STEM with Word Association Test (WAT). STEM activities was applied in a total of 18 hours in 3 weeks in Science and Technology Teaching course. 38 pre-service teachers who studied at the 3rd grade of Siirt University elementary education department were participated. It was asked as a single concept related to STEM in the WAT, they were asked to write 5 words sequentially and create a meaningful sentence with at least one of these words including. For the data analysis, a frequency table was constructed. In addition, the sentences which was created by pre-service teachers for the STEM concept were classified according to their meaning and reasons. According to the findings obtained, it was found that pre-service teachers define STEM concept with 52 different words by mostly using mathematics, science, engineering, technology, creativity, collaboration and solution words. When the sentences were classified, it was found out that STEM approach developed interdisciplinary skills, collaboration, creativity, devotion skills, and the search for solutions to problems in life was effective. It has been seen that pre-service teachers use the concepts of science, mathematics, engineering and technology that are included in the definition of STEM too much both in the concept networks and in the related sentences they have established. In addition, after the concepts in the definition, creativity, cooperation and problem solving concepts and STEM approach were formed in their cognitive structure.

Keywords: STEM concept, word association test, pre-service teachers, cognitive structure, concept network

Giriş

STEM dünyadaki eğitim sistemlerine bilim ve teknoloji kavramlarının entegre edilmesi sonucu ortaya çıkmış bir eğitim yaklaşımıdır (Karakaya, Ünal, Çimen & Yılmaz, 2018). Bu yaklaşım İngilizce Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuştur (Gonzalez & Kuenzi, 2012; Moomaw, 2013; Yıldırım & Selvi, 2015). Yaklaşımdaki temel amaçta bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin STEM kelimesinin oluşumunda olduğu gibi bir araya getirilmesidir. STEM, bu

disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından benimsenerek, öğrencilere yeni durumlarda problem çözme becerileri kazandırmayı (Buyruk & Korkmaz,2016; Bybee,2010; Dugger, 2010; Karakaya & Avgın, 2016; Rogers & Porstmore, 2004) ve bu disiplinlere yönelik hazır bulunuşlarını artırmayı (Thomasian, 2011) hedeflemektedir. Dört farklı disiplinin bir araya gelmesi disiplinler arası bir entegrasyonu sağladığı için aynı zamanda öğrencilerde yaratıcı problem çözme becerisini de artırmaktadır(Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014).

STEM yaklaşımı için bir diğer önemli noktada teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu ve nitelikli bilginin üretilerek STEM disiplinlerine olan ilginin artırılmasıdır (Lacey & Wright, 2009). Teknolojinin eğitim içine entegrasyonu gelişen ve değişen dünyada ülkelerin söz sahibi olabilmesi için göz ardı edilemez unsurlardan biridir (Çorlu, Capraro & Capraro (2014). Bireylerin STEM alanlarını etkili bir şekilde kullanmaları doğrultusunda yeni buluşların ortaya çıkabileceği düşüncesi ile eğitimci ve politikacılar mühendis, bilim insanı ve matematikçilerin gelişiminde STEM eğitiminin önemli rol oynadığını belirtmektedirler (Şahin, 2019). Bununla birlikte günümüzde teknolojik gelişmişlik açısından içerisinde bulunduğumuz durum aslında fen, matematik ve mühendislik alanlarındaki ilerleyişin ve gelişimin bir sonucudur (Şen, 2018). İlk olarak Amerika'daki Ulusal Bilim Topluluğu (The National Science Foundation) tarafından ortaya atılan STEM yaklaşımının (NFS, 2001),günümüzde ülkemizde popülerlik kazanmasının (Karataş, 2018) ve birçok ülke tarafından eğitim sistemlerine dâhil edilmeye çalışılmasının (Karakaya, Ünal, Çimen & Yılmaz, 2018) temel nedeni budur.

21. yüzyıl becerilerinden yenilikçi ve yaratıcı düşünme ile inovasyon yapabilme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi STEM eğitimi ile mümkün olabilir (Bybee, 2010). Bunun nedeni STEM eğitiminin öğrencilerde Problem çözme becerisinin gelişmesini, fen, matematik ve mühendislik alanlarına ilginin artmasını, anlamlı ve derinlemesine öğrenmeyi, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla bağlantısının kurulmasını ve akademik başarının artmasını sağlamasıdır (Yıldırım, 2018). STEM eğitim yaklaşımı sayesinde 21.Yüzyıl becerilerine sahip olacak bireylerde eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği yapabilme, yeni gelişen durumlara uyum sağlayabilme, girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim kurabilme, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme, merak ve yaratıcılık gibi beceriler gelişir (Wagner, 2008).

STEM üzerine yapılan alan yazın çalışmalarda öğretmen adaylarına fırsatlar sağlanması ve eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce deneyim kazanmaları gerektiği ifade edilmektedir ve hatta STEM kültürünün yerleşmesi için eğitim sürecinin en alt seviyesinden itibaren bu eğitimin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Elmalı & Kıyıcı, 2017). Öğretmen adaylarına yapılacak bir çalışma sonucunda onların bilişsel yapılarında STEM kavramını nasıl şekillendirdiklerine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının STEM kavramına ilişkin bilişsel yapılarının nasıl şekillendiğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma sırasında nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması sosyal olguları tekil bir olayın ayrıntılı çözümlenmesini yaparak araştıran bir yöntemdir ve tek bir olayı çeşitli olgularla ilişkilendirerek, araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandırır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışmaya 2019-2020 güz döneminde Siirt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören ve Fen ve Teknoloji Öğretimi dersi almakta olan 38 öğretmen adayı (18 Erkek 20 Kız) katılmıştır. Katılımcıların araştırmacı tarafından verilen dersten, zaman, para ve koşullara bağlı olarak elverişlilik durumuna uygun olarak seçilmesi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

Süreç

Uygulama sürecince katılımcılara Fen ve Teknoloji Öğretimi dersi kapsamında 3 hafta (18 ders saati) boyunca aşağıdaki etkinlikler sırasıyla uygulanmıştır:

- STEM Nedir ve neden önemlidir? (1 ders saati)
- S.O.S. (Arduino ile sinyal gönderme) (5 ders saati)
- Çizgi İzleyen Robot (Fischertechnik) (6 ders saati)
- Kamp Yapıyorum (Atık Malzemeler) (6 ders saati)

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak üzere çalışmanın sonunda Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Bu test ile katılımcılardan STEM kavramını ilişkilendirdikleri 5 kelimeyi yazmaları ve bu kelimelerden biri veya birkaçını kullanarak anlamlı bir cümle oluşturmaları istenmiştir.

Bilişsel Yapı

Bireylerin öğrenme sonucunda oluşan bilişsel yapılarını açıklamak oldukça zor olup, bu yapı ancak anahtar kavramlar hakkında düşüncelerini ortaya çıkararak bu yönde oldukça önemli veriler sağlanabilir ve bireylerin bilişsel yapıları ortaya konulabilir (Gilbert, Boulter & Rutherford, 1998).

Veri Analizi

Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmiştir (Lichtman, 2010; Bilgin, 2006).Bu çerçevede öğretmen adaylarından toplanan Kelime İlişkilendirme Testlerine içerik analizi aşağıda belirtilen maddeler (Ekici & Kurt, 2014) halinde uygulanmıştır:

1) Kâğıtların incelenme aşaması,

2) Uygun olmayan kâğıtları eleme aşaması

3) Tekrar derleme aşaması

4) Katılımcıların cevap kâğıtlarının 1'den 38'e kadar numaralandırılması aşaması

5) Kategori geliştirme aşaması

6) Kavramların incelenerek kategorilere dağılımının belirlenmesi aşaması

7) Geçerlik ve güvenirliğin sağlanma aşaması

8) Elde edilen kavramların frekanslarının hesaplanması aşaması

9) Verilerin yorumlanması aşamasıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacı ile aşağıdaki üç yola başvurulmuştur:

1) Kavramsal kategoriye ve temalara nasıl ulaşıldığı ile ilgili süreçte verilerin kodlanması ve analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka, Schwartz, St. John, Picone-Decaro, Jenkins & Carey, 2004).

2) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerini en iyi temsil ettiği varsayılan örnek cümlelerine bulgular kısmında yer verilmiştir (Roberts & Priest, 2006).

3) Yorumlarda ilgili araştırmalara yer verilerek benzer ve farklı bulgular ile çalışmanın bulguları arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Ratcliff, 1995).

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için ise, ölçme-değerlendirme ve fen eğitimi alanında iki uzmandan yardım alınmıştır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacılar arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen güvenirlik analizi uygulanmıştır. [Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Araştırma sırasında 51 kod toplam 190 sefer (38 katılımcı x 5) kullanılmıştır. Bu kodlardan 3 tanesi her iki uzman ve araştırmacı tarafından hiçbir kategoriye yerleştirilmediğinden çıkarılmıştır. Kalan 48 kodun ikisi arasında görüş farklılığı oluşmuştur. Buna göre güvenirlik [46/(46+2)]x100] %96 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testine vermiş oldukları cevaplara göre oluşturulan kod, kategori ve temalara yer verilmiştir. Daha sonra bu kod kategori ve temalarla öğretmen adaylarının bilişsel yapıları ortaya çıkarılmış son olarak da öğretmen adaylarının oluşturulan kavramsal kategorileri en iyi temsil ettiği görülen örnek cümlelerine yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının STEM kavramına ilişkin bilişsel yapılarına ait kelime ilişkilendirme testi kullanılarak elde edilen 190 kelimenin 51 farklı kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlardan 3 tanesi [Beceri (f:1), Eğlence (f:3), Emek (f:2)] uzman ve araştırmacıların ortak görüşü olarak hiçbir kategoriye yerleştirilemediği için çıkarılmıştır. Çalışmada kullanılan 184 kod toplam oluşturulan kodların %96,84 üne karşılık gelmektedir. 48 kod 7 kategori ve 4 tema altında Tablo 1'de gösterildiği şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmen Adayları Tarafından Oluşturulan Kodların Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

TEMA	KATEGORİ	KOD	f	Toplam	%	%
STEM ALANLARI	Temel Alanlar	Matematik	22	82	43,16	45,79
		Fen	20			
		Mühendislik	20			
		Teknoloji	20			
	Diğer Alanlar	Fizik	1	5	2,63	
		Geometri	1			
		Bilim	3			

21. YY Becerileri	YARATICILIK / ÜRÜN GELİŞTİRME	Yaratıcılık	19	25	13,16	38,42
		İnovasyon	1			
		Tasarım	3			
		Yenilik	2			
		Ürün	3	12	6,32	
		Üretim	1			
		Düşünme	3			
		Eleştirel Düşünme	1			
		Kullanışlılık	2			
		Proje	1			
		Uygunluk	1			
	İŞBİRLİĞİ VE İLETİŞİM	İşbirliği	10	18	9,47	
		Birlik	3			
		Tartışma	1			
		Grup Çalışması	2			
		Whatsapp	1			
		Takım	1			
	PROBLEM ÇÖZME	Araştırma	3	18	9,47	
		Sorun	3			
		Mantık	1			
		Deney	1			
		Plan	1			
		Çözüm	7			
		Bütüncül bakış açısı	1			
		İlişkilendirme	1			
EĞİTİM YAKLAŞIMI	EĞİTİM YAKLAŞIMI	Rehber öğretmen	2	18	9,47	9,47
		İskelet	1			
		Hayat Temelli	4			
		Öğrenci merkezli	4			
		Öğrenme	1			
		Etkinlik	1			
		Süreç	1			
		Uygulama	1			
		Değerlendirme	1			
		Aktif Katılım	2			
BİREYSEL ÖZELLİKLERE KATKI	KARAKTER ÖZELLİKLERİNE KATKI	Özgüven	1	6	3,16	3,16
		Kaynaşma	1			
		Merak	1			
		Özveri	1			
		Rahatlık	1			
		Özgürlük	1			
Toplam				184	96,84	

Birinci tema STEM alanları altında temel alanlar ve diğer alanlar olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Temel alanlar kategorisi çalışmada (f:82) %43,16 oranı ile en fazla tekrarlanan kategori olmuştur. Diğer alanlar kategorisi ise (f:5) %2,63 ile en az gözlemlenen kategoridir.

İkinci tema 21 yy becerileri teması altında bu becerileri oluşturan "yaratıcılık ve ürün geliştirme", "işbirliği ve iletişim" ve "problem çözme becerileri" kategorileri yer almaktadır. Yaratıcılık ve ürün yerleştirme kategorisi (f: 37) %18,48, işbirliği ve iletişim (f:18) %9,47 ve problem çözme becerileri (f:18) %9,47 oranındadır.

Üçüncü tema "eğitim yaklaşımları" gene aynı kategori altında (f:18) %9,47 oranında yer almaktadır. Son tema "bireysel özelliklere katkı" teması da kişisel özelliklere katkı kategorisi altında (f:6) %3,16 oranındadır.

Tablo 1'de gösterilen tema ve kategorilere ek olarak aşağıda öğretmen adaylarının STEM kavramı ile ilişkili açıklamalarına ait cümlelere yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının bazı tema ve kategorilere ait az sayıda cümle oluşturdukları, en fazla cümleyi STEM alanları teması altında oluşturdukları gözlenmiştir. Katılımcıların oluşturulan temalara göre sınıflandırılmış cümleleri aşağıda listelenmiştir:

STEM alanları temasına ait örnek cümleler

Ö19: "STEM de matematik, fen, teknoloji ve mühendislik kavramları harmanlanarak yeni bir icat ortaya çıkmaktadır."

Ö31: "STEM'de matematik, mühendislik, fen ve teknolojinin her birinin ayrı bir rolü vardır."

Ö26: "STEM içerisinde birçok bilim dalını barındırır."

21. yy becerileri temasına ait örnek cümleler

Yaratıcılık ve Ürün Geliştirme

Ö8: "STEM de tüm yaratıcılığımızı kullanarak bambaşka bir proje inşa ediyoruz."

Ö21: "STEM bilgi kapısının ardındaki ürünü ortaya çıkarır."

İşbirliği ve İletişim

Ö5: "STEM etkinliklerinde işbirliği, birlik ve beraberlik duyguları ön-plandadır."

Ö18: "STEM de işbölümü vardır ve herkes işini en iyi şekilde yapmaya çalışır."

Problem Çözme

Ö13: "STEM de herkes probleme çözüm bulmak için uğraşır."

Eğitim Yaklaşımı temasına ait örnek cümleler

Ö3: "STEM süreci içerisinde değerlendirme önemli bir parçadır."

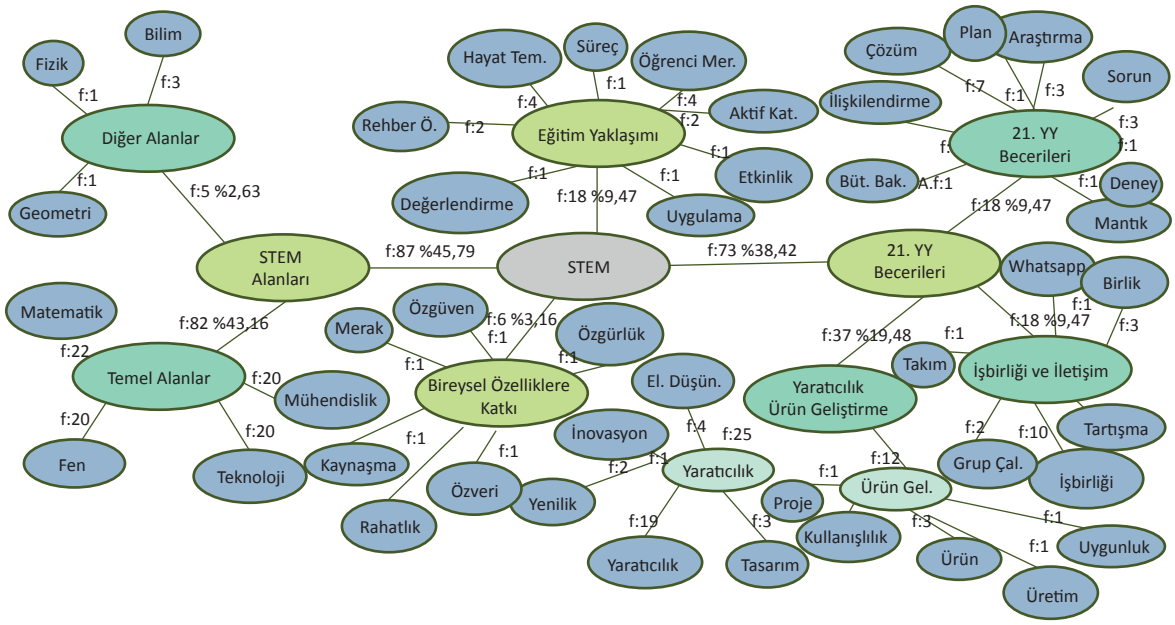
Ö11: "STEM'de öğrenciler merak ettikleri için yeni şeyler yapmaya ilgi duyarlar."

Ö36: "STEM öğrenci merkezli bir yaklaşımdır."

Bireysel Özelliklere Katkı temasına ait örnek cümleler

Ö33: STEM deki basamakların her biri seni zirveye götürür.

Öğretmen adayları tarafından oluşturulan tema, kategori ve kodlara göre Şekil 1 de bilişsel yapıları oluşturulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının STEM kavramına yönelik bilişsel yapıları

Şekil 1 de öğretmen adaylarının STEM kavramına ilişkin bilişsel yapılarının dört tema, yedi kategori ve 48 kod ile gösterimi yapılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi ile bilişsel yapılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının STEM kavramını 4 tema altında oluşturdukları görülmüştür; STEM alanları, 21. yy becerileri, eğitim yaklaşımı ve bireysel özelliklere katkı. STEM alanları teması çalışmada en fazla karşılaşılan tema olmuş ve öğretmen adaylarının STEM kavramını öncelikli olarak STEM'i oluşturan alanlar ile bağdaştırdıklarını göstermiştir. Bu alanda iki kategori ve yedi kod üretmişlerdir (Kategoriler: temel alanlar, diğer alanlar; Kodlar: Matematik, Fen, Mühendislik, Teknoloji, Fizik, Geometri, Bilim). Benzer şekilde Gülen ve Yaman (2018) de STEM için tasarlanmış etkinliklerin, STEM'i oluşturan disiplinlerin aktif şekilde kullanımından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışma sırasında da öğrenciler ile yapılan etkinliklerin STEM disiplinlerinin aktif kullanımını gerektiriyor olması nedeni ile bu sonuç kaçınılmaz ve beklenen bir sonuçtur.

Çalışmada ikinci olarak 21 yy becerileri teması altında bu becerileri oluşturan üç kategori yer almıştır. Yaratıcılık ve ürün geliştirme kategorisi altında on bir kod (yaratıcılık, inovasyon, tasarım, yenilik, ürün, üretim düşünme, eleştirel düşünme, kullanışlılık, proje, uygunluk), işbirliği ve iletişim kategorisi altında altı kod (işbirliği, birlik, tartışma, grup çalışması, whatsapp, takım) ve problem çözme kategorisi altında sekiz kod (araştırma, sorun, mantık, deney, plan, çözüm, bütüncül bakış açısı, ilişkilendirme) yer almıştır. Alan yazında 21 yy becerileri öğrenme ve yenilik, yaşam ve kariyer ve bilgi, medya ve teknoloji olmak üzere üç ana beceriden oluşmaktadır (partnership for 21st century learning (P21), 2007). Bu çalışma sırasında öğretmen adaylarının belirttiği beceriler öğrenme ve yenilik becerisi alanındadır. 21 yy becerilerini oluşturan diğer alanlarda kod veya kategoriler oluşmamıştır.

21 yy becerileri arasında ilk olarak oluşturulan yaratıcılık alan-yazında yeni bir şeyler inşa etme, olağandışı veya alışılmadık durumları kullanarak ilginç bir durum oluşturmak şeklinde tanımlanmaktadır (Brookhart, 2010). Bu beceriye sahip bireylerin yeni fikirler geliştirme ve onları en üst düzeye çıkarmak için kendi fikirlerini ayrıntılı bir şekilde inceleme, analiz etme ve değerlendirme gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Partnership

for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009). Bu çalışma sırasında uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarında STEM alanlarından sonra en başta yaratıcılık ve ürün geliştirme kategorisinin oluşması, öğretmen adaylarının STEM yaklaşımını yaratıcılık anlamında önemsediklerini ve bu şekilde bir çıkarım yaptıklarını göstermektedir. Bu noktadan hareketle STEM etkinlikleri oluşturmanın yaratıcı bireyler geliştirmek adına önemli katkısı olacağı söylenebilir.

21 yy becerileri arasında oluşturulan diğer kategori ise işbirliği ve iletişimdir. İşbirliği becerisi çeşitli gruplarla etkili ve saygılı bir şekilde çalışabilme becerisini göstermek olarak tanımlanırken iletişim becerisi sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerini çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda etkin şekilde kullanmayı ifade etmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015; Trilling ve Fadel, 2009). İşbirliği ve iletişim becerisine sahip bireylerin toplumdaki kendi gibi düşünmeyen veya davranmayan kişilere karşı daha anlayışlı ve saygılı olacakları kesindir. Bu şekilde STEM etkinlikleri ile yetiştirilecek bireyler ile toplumda birbirine saygılı insanların sayısının artacağı öngörülebilir.

Öğretmen adayları tarafından 21 yy becerileri arasında en son ifade edilen beceri problem çözme becerisidir. Problem çözme bir hedefin gerçekleştirilmesi veya bir sorunun aşılması için gerekli olan zihinsel basamaklar olarak tanımlanabilir (Haladyna, 1997). Bu beceriye sahip bireyler yenilikçi yollar kullanarak problemlere çözüm bulabilir, farklı bakış açılarını bir arada kullanır ve yeni çözüm yolları için farklı sorular sorabilirler. STEM etkinlikleri sırasında öğretmen adaylarının yeni bir durum karşısında geliştirdikleri çözümler onların ileride karşılaşacakları yaşam temelli sorunlara da çözüm üretebileceklerini göstermektedir. Benzer şekilde STEM eğitimi aracılığı ile öğrencilerin yaratıcılıklarının, problem çözme becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve STEM alanlarına yönelik tutumların pozitif yönde artırılmasının amaçlandığı çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner & Özdemir, 2015; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Yalçın, 2018; Yıldırım, 2018).

Çalışmada üçüncü olarak eğitim yaklaşımı teması altında aynı isimle bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori altında on kod (rehber öğretmen, iskelet, hayat temelli, öğrenci merkezli, öğrenme, etkinlik, süreç, uygulama, değerlendirme, aktif katılım) yer almıştır. Öğretmen adayları STEM eğitimi bir eğitim yaklaşımı olarak görmüşler, bu yaklaşımın öğrenci merkezli ve hayat temelli olduğunu belirtmişlerdir. Çepni (2018) e göre STEM eğitimi bazı kaynaklara göre fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin harmanlanması ile oluşturulan uygulamalar şeklinde tanımlanırken bazı kaynaklara göre de bu alanların harmanlanması ile oluşturulmuş öğretim programları ve öğrenme aktiviteleri şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışma sırasında ortaya çıkan STEM alanları ve eğitim yaklaşımı teması bu şekilde desteklenebilir.

Son olarak öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine katkı teması altında kişilik özelliklerine katkı kategorisi oluşmuştur. Bu kategori altında altı kod (özgüven, kaynaşma, merak, özveri, rahatlık, özgürlük) yer almıştır. Ancak alan yazın taramasında STEM eğitiminin bireylerin kişilik özelliklerine katkı sağladığı şeklinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum yeni yapılacak çalışmalara araştırma konusu olarak önerilebilir.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?.* 09 Eylül 2020 tarihinde, http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu2015.pdf adresinden alınmıştır.

Bilgin, N. (2006). *Content analysis techniques and case studies in social sciences.* Ankara: Siyasal Publications.

Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 13*(2), 61-76.

Bybee, R.W. (2010). What is STEM education? *Science, 329,* 996. doi:10.1126/science.1194998

Çepni, S. (2018). *STEM+A+E Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Çorlu, M. S., Capraro, R.M. & Capraro, M.M. (2014). Introducing STEM education: Implications for education our teachers for the age of innovation. *Education and Science, 39*(171), 74-85.

Dugger, W.E. (2010). *Evolution of STEM in the United States.* Paper presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research Gold Coast, Queensland, Australia. Retrieved from http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının "AIDS" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: Bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(3), 267-306.

Elmalı, Ş. ve Balkan Kıyıcı, F. (2017). Türkiye'de yayınlanmış FeTeMM eğitimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(3), 684-696.

Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(3), 43-67.

Gilbert, J.K., Boulter, C. and Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 1, Horses for courses? *International Journal of Science Education, 20*, 83-97.

Gonzalez, H.B. & Kuenzi, J.J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer.* Congressional Research Service, Library of Congress.

Gülen, S. & Yaman, S. (2018). Fen bilimleri dersinde argumantasyon süreci ve STEM disiplinlerinin kullanımı; odak grup görüşmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1184-1211.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking.* United States: Allyn and Bacon.

Hruschka, D.J., Schwartz, D., St. John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A. & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open ended data: Lessons learned from HIV behavioural research. *Field Methods, 16* (3), 307-331.

Karakaya, F. & Avgın, S.S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4188-4198. doi:10.14687/jhs.v13i3.4104

Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 124-138.

Karataş, F. Ö. (2018). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir s(i)tem. S. ÇEPNİ (Ed.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi* (s. 53-68). Ankara: Pegem Akademi.

Lacey, T. A. & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review,* 82-109.

Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education.* Los Angeles: Sage Publications.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics.* Yorkton Court: Red leaf.

NFS. (2001). *NSF Initiates Massive Effort to Rebuild Teaching Leadership in Science and Mathematics. Office of Legislative and Public Affairs.* 03 Eylül 2020 tarihinde https://www.nsf.gov/od/lpa/news/press/01/pr0180.htm adresinden alınmıştır.

Özmen, H. & Karamustafaoğlu O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PEGEM Akademi.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning.* 03 Eylül 2020 tarihinde http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alınmıştır.

Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions.* 03 Eylül 2020 tarihinde http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alınmıştır.

Ratcliff, D. (1995). *Validity and reliability in qualitative research.* 03 Eylül 2020 Tarihinde http://qualitativeresearch.ratcliffs.net/Validity.pdf adresinden alınmıştır.

Roberts, P. and Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20*, 41-45.

Rogers, C. & Portsmore, M. (2004). Bringing engineering to elementary school. *Journal of STEM Education, 5*(3), 17-28.

Şahin, A., Ayar, M.C. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 297-322.

Şahin, B. (2019). *STEM etkinliklerinin fen öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları, tutumları ve görüşleri üzerine etkisinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Türkiye.

Şen, C. (2018). *Öğretmen adaylarının entegre fetemm öğretimine yönelimlerinin ve teknolojiye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Thomasian, J. (2011). *Building a science, technology, engineering and math education agenda.* United States: National Governors Association.

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* Francisco: Jossey-Bass.

Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership, 66*(2), 20–24.

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi: uygulama kitabı.* Ankara: Nobel Akademi.

Yıldırım, B. & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies, 10*(3), 1107- 1120.

İLKÖĞRETİM II. KADEME 5,6,7,8. SINIFLARDA (ORTAOKUL) GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ESTETİK BİLİNÇLENME VE SANATTA FARKINDALIK BİLİNCİNİN OLUŞMASINA YÖNELİK PROGRAM ÖNERİSİ

Erol KILIÇ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
ekilic@fsm.edu.tr

Erol KILIÇ
ORCID No: 0000-0001-7347-8505

Öz

Her geçen gün küreselleşen dünyada yaratıcı bireyin önemi daha da öne çıkmakta, sanat eğitiminin bireyin algılarının ve yaratıcılığının gelişimindeki önemi artmaktadır. Dijital teknolojinin eğitimde kullanılması bireyin görsel eğitimini de kolaylaştırmaktadır. Geçmişten günümüze ilk ve ortaöğretimde sanat eğitimi müfredat programlarına baktığımızda, dersin verilişi ile ilgili teknik ve yöntemlerin günün gelişimlerine uygun olarak bir dizi değişikliklere uğradığını ve üzerinde sürekli tartışıldığına tanık olmaktayız. Sanat eğitiminin okullarda nasıl verileceği yöntemi her zaman tartışılagelen bir sorun olmuştur. Son yıllarda dersin adı Görsel Sanatlar Dersi olarak değiştirilmiştir. Dersin adının değiştirilmesi ile müfredat programları da yeniden düzenlenmiştir. Hali hazırda verilmekte olan Görsel Sanatlar Dersinin müfredat programlarına baktığımızda, estetik bilinçlenme ile ilgili sorunun çözümlenemeyeceğini gözlemliyoruz. Estetik bilinçlenme önemli ölçüde sanat tarihi ve bilimdeki gelişmelere bağlı olarak verilmesi gereken bir süreci kapsamaktadır. Görsel Sanatlar dersi müfredatı 5,6,7 ve 8. sınıflarda sanat tarihi bilgilendirmenin ağırlıklı olduğu müfredat olarak düzenlenmesi estetik bilinçlenmeyi hızlandıracaktır. Sanatın tarihsel gelişimi ile ilgili bilgilerin verilebileceği en uygun sınıflar ise 5,6,7 ve 8. sınıflardır. Çünkü bu dönem öğrencilerin artistik gelişimlerinin başladığı dönemlerdir. Bu çalışmada, Görsel Sanatlar Eğitimi dersi içinde estetik bilinçlenmeyi oluşturan sanat tarihi kuramsal bilgilerinin uygulama içinde nasıl verilebileceği yöntemi amaçlanmış ve bir öneri niteliğinde sunulmuştur. Bu çalışma, Görsel Sanatlar Eğitimi vermekte olan öğretmenlerle ve 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Şurası Zümre Öğretmenler Toplantısında araştırmacı tarafından sunulan seminerler sonucunda görüşmeler ve literatür taraması yöntemi ile elde edilen veriler ışığında hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Öneri niteliğinde sunulan örnek ders verme yöntemi ile estetik bilinçlenme ve uygulamanın bir arada yapılabileceği ve bu yöntemle aynı zamanda çoklu zekâ tabanlı öğrenmenin de gerçekleştirilebileceği sonucuna gidilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, görsel sanatlar dersi müfredat programları, ilk ve ortaöğretimde sanat uygulamaları, estetik bilinçlenme, sanatta farkındalık.

Abstract

In a globalized world each passing day, the importance of the creative individual is becoming more apparent and the importance of art education is increasing in the development of the individual's perceptions and creativity. The use of digital technology in education facilitates individual visual education. When we look at the curriculum of art education in primary and secondary education from past to present, we witness that the techniques and methods related to the delivery of the course have undergone a series of changes in accordance with the developments of the day and are constantly discussed. The method of how art education is given in schools has always been a debated issue. In recent years, the name of the course has been changed to Visual Arts course. With the change of the course name, the curriculum programs were also reorganized. When we look at the curriculum of the Visual Arts course that is currently being given, we observe that the problem of aesthetic consciousness cannot be solved. Aesthetic awareness covers a process that must be given to a significant extent depending on developments in art history and science. However, when we look at the curriculum of the Visual Arts course, we observe that the problem of aesthetic consciousness cannot be solved. Aesthetic awareness and awareness in art can be realized by giving the developments in art in the Visual Arts course in a regular and systematic way in the current program. Visual arts course curriculum 5-8 classes of art history as a curriculum that is weighted to inform the formation of aesthetic awareness will accelerate. The most appropriate classes are 5,6,7 and 8th, where information about the historical development of art can be given. Because this period is the period when students ' artistic development begins. In this paper, the method of how to give theoretical knowledge of art history which constitutes aesthetic awareness in Visual Arts Education course was aimed and presented as a proposal. This study visual arts education teachers and teachers who provide the Ministry of National Education Education Council in 2016 ' meeting presented by the researcher, interviews and literature review as a result of the seminars prepared in light of the data obtained

with the method of a qualitative study. An attempt was made to conclude that aesthetic awareness and practice can be done together with the sample lecture method presented as a proposal, and that multiple intelligence-based learning can also be realized with the method.

Keywords: Visual arts education, , visual arts course curriculum programs, art applications in primary and secondary education, aesthetic awareness, awareness in art.

Giriş

2010 yılından önce ilk ve ortaöğretimde sanat eğitimini kapsayan dersin adı resim, resim-iş eğitimi gibi isimlerle verilmekteyken, 2010 yılına gelindiğinde dersin adı Görsel Sanat Eğitimi olarak değiştirilmiş ve dersin içeriği amaçları ve ders çıktıları kapsamlı şekilde yeniden düzenlenmiştir. Son yirmi beş yılda Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde verilmekte olan sanat eğitimi dersinin nasıl verileceği ile ilgili gerek akademik gerekse kurumlar düzeyinde kapsamlı araştırmaların ve yoğun tartışmaların yapıldığını, konu ile ilgili sayısız sempozyum ve kongrelerin düzenlendiğini biliyoruz. Tüm bu araştırma ve çalışmalar sonucunda 2014'den itibaren Görsel Sanatlar Eğitimi müfredatı okullarımıza yerleşmiş ve müfredatın gelişmesi bu süreç içinde devam etmiştir. Bu süreç içerisinde sadece ülkemizde değil Avrupa ve Amerika'da da okullardaki sanat eğitimi üzerinde değişimlere gidildiğini görüyoruz. Tüm bu değişim ve dönüşümler günün koşullarına, teknolojideki gelişmelere göre yeniden şekillenmektedir. Günün koşullarına ve teknolojinin imkânlarına göre okullardaki sanat eğitiminin nasıl verileceği konusu gelecekte de tartışılmaya devam edecek gibi. Sanat eğitiminin nasıl verileceği konusu tartışılırken esas sorunun yöntem sorunu olduğu da görülmektedir.

Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Erbay, 1995). Görsel sanatlar eğitimi alanında kullanılan öğretim yöntemleri diğer alanlarda olduğu gibi konu alanlarının neler olabileceği, öğrenilmesi gerekli bilginin nasıl aktarılacağı, kullanılacak eğitim teknolojilerinin nasıl yapılandırılacağını içermektedir. Bu konu cumhuriyetin ilk dönemlerinde de bahse konu olmuştur. "Baltacıoğlu'nun da (1938) belirttiği gibi, özellikle teknik özelliklere göre uygulanan yöntemlere baktığımızda, derste kullanılacak malzemenin öğrenci önünde uygulayarak, yaparak öğrenme, söylev şeklinde sunma, konuyu ve olayı örneklerle gösterme biçiminde değişik yöntemlerle oluşturulması" önerilmektedir. O tarihten bugüne baktığımızda görsel sanat eğitiminde yine teknolojinin kullanımından bahsedilmektedir. Ayrıca bu konuda bilgisayar destekli eğitim modelinden faydalanılabileceği vurgulanmaktadır (Erbay, 1995). Bunun için, görsel sanatlar eğitimi araştırmacıları gelişmelerden doğan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendini yenileme çabası içerisine girmiştir. Amerika' da araştırmaların büyük bir bölümü Uluslararası Sanat Yoluyla Eğitim Kurumu (INSEA) tarafından yapılan kongreler, araştırma ve sempozyum gibi etkinliklerle olmuştur. Türkiye'deki görsel sanatlar eğitimcileri de onları takip etmekte geri kalmamıştır. Görsel Sanatlar Eğitimi Kurumunun 7.Avrupa Bölgesel Kongresi, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği (GÖRSED) ve Gazi Üniversitesi işbirliği ile 1-7 Temmuz 2004 tarihleri arasında Türkiye'de gerçekleştirilmiştir. Pek çok ülke görsel sanat eğitimcisinin bir araya geldiği kongrede alanda yaşanan sorunlarının farklılıkları dikkat çekmiştir (Aykut, 2004). Türkiye'de Görsel Sanatlar Eğitiminde "yaratıcılık ve özgür anlatım" ın halen yöntem olarak izlendiğini görebiliriz (Özsoy, 2003).

Yöntem

Bu çalışma, 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Şurası Zümre Öğretmenler Toplantısı'nda Görsel Sanatlar Eğitimi vermekte olan öğretmenlerle araştırmacı tarafından sunulan seminerler sonucunda görüşmeler, tartışmalar ve literatür taraması yöntemi ile elde edilen veriler ışığında hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Seminerde sürekliliği olan sanat tarihi, estetik bilinçlenmenin olgunlaşması ve pratik çalışma ile yaratıcılıktaki farkındalığın oluşması konusunda mağara dönemi resimlerden başlayarak farklı dönemlerden günümüze kadar

ortaokullarda Görsel Sanat Dersinin nasıl verileceği konusunda seminerler verilmiştir. Seminerlere katılan öğretmenlerin olumlu tepkileri sonucu, onların da görüşleri ışığında ve orta öğretimde Görsel Sanatlar Dersi veren öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Uygulanmakta Olan Görsel Sanatlar Dersi

İlköğretim ve ortaöğretimde sanat eğitimi Görsel Sanatlar Dersi olarak yerini almıştır. Görsel Sanatlar Dersi ilköğretim programlılarında bir ders saati olarak zorunlu, iki ders saati de seçmeli olarak 5,6,7,8. sınıflarda verilmektedir. Lise programlarında ise Görsel Sanatlar Dersi iki ders saati seçmeli ders olarak yer almaktadır.

2018 yılından itibaren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı hem ilköğretimde (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar), hem de Liselerde (9,10,11,12. sınıflar) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmiş ve uygulamaya konulmuştur. Dersin amaç ve ilkeleri, kazanımları, ders çıktıları, yetkinlikleri bu programda belirtilmiştir. Bu programa bağlı kalarak öğretmenler müfredatlarını oluşturmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılından itibaren uygulamaya koyduğu Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı yıllarca tartışılmakta olan sanat eğitiminin amaçları ile ilgili birçok konuları da çözdüğü görülmektedir. Uygulamaya konulan bu programla dört disiplinin (sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama) öğretimin, sanatın önemi ve gerekliliğinin anlaşılmasına, sanatla ulaşılan güçlü düşüncelerin araştırılmasına önemli ölçüde katkıda bulunacağı açıktır. Ayrıca çocukların sadece sanatsal yaratıcılıklarının zenginleşip geliştirilmesiyle yetinilmemiş, aynı zamanda görsel sanatların çeşitli kültürel ve tarihi çevreyle olan ilişkinin kavratılmasına yönelik yeteneklerin de yapılandırılmasının sağlanması gerçekleştirilmiş olacaktır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yönteminin başlangıçtaki eksiklikleri veya yetersizlikleri olarak görülen "müze eğitimi" ve "kültürler arası" yönler de bu yeni program çalışmalarıyla büyük ölçüde giderilmiştir. Özellikle son yirmi yılda okullarımızda verilmekte olan görsel sanat eğitimindeki gelişmeler son derece olumludur.

Ancak şu an uygulanmakta olan Görsel Sanatlar Dersinde hangi konuların, hangi haftalarda nasıl verileceğine ilişkin ortak bir müfredat programı bulunmamakla birlikte, bu konuda akademisyenlerce tavsiye niteliğinde kitaplar yayınlanmıştır. Görsel Sanatlar Eğitimi ile ilgili hazırlanmış olan bu kitaplar içerik bakımından çok zengin konuları içermektedir. Müfredata göre ders konularının, malzeme ve tekniğin belirlenmesi tamamen dersi veren öğretmenlere bırakıldığını gözlemliyoruz. Bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle belli bir tecrübe edinmemiş öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları da gözlemlenmektedir. Görsel Sanatlar Eğitimi ile ilgili hazırlanmış olan bu kaynak kitaplar özellikle ilköğretim birinci kademe 1,2,3 ve 4. sınıflarda çok faydalı olabilecek kaynak kitaplardır.

Bu çalışma, ilköğretim 5,6,7 ve 8. sınıflarda verilmekte olan zorunlu Görsel Sanatlar Dersi müfredat programları ile ilgili olarak sınırlandırılmıştır. Mevcut programlara baktığımızda; 5,6,7 ve 8. sınıflarda verilen konular İlköğretimin birinci kademesindeki konuların tekrarı niteliğinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu dönemde öğrenciler hayal ettiğini değil gördüğünü çizme çabası içinde olurlar. Yani artistik dönemlerinin başladığı dönemdir. Bu yüzden de ilköğretim birinci kademe (1,2,3 ve 4. sınıflar) öğrencilerinden ayrılırlar.

Artistik Dönem (Gerçekçi, Mantıklı Dönem)

On iki yaş sonrası dönem çocukların ergenlik (kararlılık) dönemlerinin başladığı **dönemdir. Bu** dönemde çocukla**rın** fiziksel, görsel algılama ve diğer duyuşsal, bilişsel olarak gelişmeye evrildiği ruhen de olgunlaşmaya başladığı dönemdir. Önceki yaş dönemlerine göre, çizgilerinin daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın olduğu söylenebilir (Uskan, 2012). Nesneleri ve doğayı algılamaları daha gerçekçidir. Bu yüzden hayal g**üçleri** de azalmaya başlamıştır. Kavrayış gerçekçidir. **Çocuğun yaratıcılığı 13 yaş civarında doruk noktaya çıkar, bu yaştan sonra ise ya olduğu gibi kalır ya da düşmeye başlar (Fitzgerald, Hattie).** Bu yaş dönemlerinde resim yapmaya karşı ilgisi olmayan öğrenciler resim yapmaktan sıkılırlar. Bu yaş dönemlerinde bütün öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi öğretimi sadece uygulamaya yönelik olmamalıdır. Resim yapmaya eğilimi olmayan öğrenciler için ders son derece sıkıcı gelebilir. Ortaokullardaki mevcut zorunlu görsel Sanatlar Dersi sanatı anlama ve algılama bakımından fırsata

çevrilebilir. Aynı zamanda sanat tarihi ve estetik bilinçlenme ve sanatta farkındalık eğitimi ile birlikte adeta bir oyuna dönüştürülerek keyifli hale getirilebilir ve bütün öğrencilerin odaklandığı ortam da hazırlanmış olur. Son yıllara kadar ilk, orta ve lise dönemlerinde verilen sanat eğitimi öğretimi ile öğrencilerin hayatları boyunca bir galeri ya da müzeye gitme alışkanlıklarının oluşmadığını gözlemliyoruz. Bunun nedeni ise, onların sanatı anlayabilecek, onlarda farkındalık oluşturabilecek sürekliliği olan bir sanat eğitimi programı alamadıklarından kaynaklandığı herkesçe bilinen ve kabul edilen bir gerçektir.

Peki, bu nasıl olmalı? Nasıl bir metotla öğrenciye bu kazanımlar verilebilir? Sanatın tarihsel gelişimi ile ilgili bilgilerin verilebileceği en uygun sınıflar ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflardır. Çünkü bu dönem öğrencilerin artistik (gerçekçi ve mantıklı) gelişimlerinin başladığı dönemlerdir. Yukarda bahsettiğimiz sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama bir arada verilebilir. Sanat tarihi bilgisi Görsel Sanat Dersi içinde üst kademelerde program içerisinde yer verildiğini de görüyoruz. 5, 6,7 ve 8. sınıflarda sürekliliği olan sanat tarihi bilgisi verildiği taktirde üst sınıflarda verilen sanat tarihi bilgisine de gerek kalmayacaktır. Tek başına verilen sanat tarihi dersinin de öğrenciler için son derece sıkıcı olduğu gözlemleniyor. Sanatın tarihsel süreç içinde geçirdiği aşamalar, sanattaki yaratıcılığın ve tasarım düşüncesinin, sanattaki teknik, üslup ve özgünleşmenin günümüze kadar geçirdiği evreler ancak düzenli bir şekilde sanatın mağara devrinden günümüze kadar geçirdiği süreçler konusunda bilinçlenmekle mümkün olacaktır. Bu sebepten dolayı günümüz güzel sanatlar eğitim sisteminde, kaynağı sanat olan sanat tarihi büyük rol oynamaktadır. Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik gibi disiplinler arası sanatı daha etkili ve iyi öğretmek için başvurulması zorunlu önemli bir alandır (Özsoy, 2003).

Sadece sanat tarihi bilgisi de estetik bilinçlenmenin oluşmasında tek başına yeterli değildir. Eğer böyle olsaydı bütün sanat tarihçilerinde sanatın tüketimine yönelik bir ilgi ve algı oluşurdu. Burada amaç, öğrencilerin estetik bilinç ve sanat eserlerine, sanatçıya olan duyarlılığını geliştirmek yaratıcı düşüncenin oluşmasına zemin hazırlamaktır. Bu anlayışı da ancak zorunlu Görsel Sanatlar Dersinde (özellikle 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) gerçekleştirebiliriz.

Aykut (2006), Gökay (2003), ve Serra'nın da (2016) belirttikleri gibi; sanat tarihi öğrenirken öğrenciler tarihsel konularla da bağlantı kurarlar. Sanat tarihi birçok farklı kültürün özelliklerini, eserlerini, inanç ve değerlerini anlamamızda etkilidir. Farklı kültürlerin varoluş nedenlerini, sosyolojik, coğrafik ve hatta psikolojik olarak farklı bakış açıları da bu derste öğretebilir.

Önerilen Metot ve Dersin Uygulanışı

Önerilen metot 5,6,7 ve 8. sınıflarda zorunlu Görsel Sanatlar Dersinde; tarihi seyri içinde mağara döneminde mağaralara çizilen duvar resimlerinden günümüze kadar sanatın ve tasarımın nasıl bir dönüşüm ve gelişim gösterdiği dört yıllık program içinde uygulamalı olarak verilmesini kapsamaktadır.

Dersin uygulanışı: Zorunlu Görsel Sanatlar Dersi 50 dakikadır. 50 dakikalık bir ders saatinin 15 dakikası konunun sanat tarihi kısmına ayrılır. Bu süre içerisinde konu hakkında önceden hazırlanmış görsellerle birlikte sanat tarihi bilgileri verilir. 10 dakikalık bölümde öğrencilere konu üzerinde beyin jimnastiği yaptırılır. Görseller üzerinden açıklamalar yapılır, hazır çizilmiş materyallerin boyanması ile ilgili bilgiler verilir. Kalan 25 dakikalık süre ise uygulamada kullanılır. Dersin başında öğrenciye verilen sanat tarihi bilgilerinin pekişmesi sağlanırken diğer taraftan verilen döneme ait resmin teknik ve üslup özellikleri de kavratılmaya çalışılır. Dönemler arasında tasarım ve boyama tekniğinin değişimlerdeki üslup farklılıkları konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılır. Zorunlu Görsel Sanatlar dersini bütün öğrenciler alacağından her öğrencinin resme karşı ilgisi olmayacağı ve yaşları gereği yaratıcılık özelliklerinin kaybola bilineceği göz önünde tutulur. Bu yöntemle öğrencilere ilgilerini çekebilecek farklı çizim ve boyama seçenekleri sunulur. Bir oyun haline dönüştürülerek ders keyifli hale getirilerek uygulama çalışması tamamlanır.

Bu Yönteme İhtiyaç Duyulmasının Gerekçesi

1. Zorunlu Görsel Sanatlar Dersinin yıllara göre hazırlanmış müfredat programlarının bulunmaması.

2. Müfredat programları amaç ve ilkelere göre dersi veren öğretmene bırakılmış olması.

3.Ders müfredatlarında çoğu zaman tekrara düşülmesi.

4. Hâlihazırda uygulanan programla sanat tarihi bilgilerinin öğrenilmesinde sürekliliğin sağlanamaması ve estetik bilinçlenmenin oluşmasında kopukluklar yaşanması.

5. 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Şurası Zümre Öğretmenler Toplantısında Görsel Sanatlar Eğitimi vermekte olan öğretmenlere tarafımdan sunulan bu yöntemin bütün öğretmenler tarafından kabul görmesi.

Örnek Uygulama

Konu: Romantizm

Sanatçı: Jean-Antoine Watteau.

Eser adı: Gilles (Pierrot) 1718-19.

Sınıf: 7

Toplam Süre: (Bir ders saati) : 50 dakika.

Sanat Tarihi ve estetik bilgilendirme: 15 dakika.

Eserin plastik çözümlemesi ve müze bilgisi: 10 dakika.

Uygulama: 25dakika.

Teknik: Serbest.

Konunun Derste Veriliş Düzeni

1. Sanat tarihi ve estetik bilgilendirme: Romantizm döneminin sanat özellikleri, dönemin siyasal, sosyal ve ekonomik şartları ve bu şartların dönemin sanatına etkilerinden söz eden hazır video akıllı tahtada öğrencilere izlettirilir. Burada dönemin şartlarının sanatı nasıl yönlendirdiği vurgulanarak sanat ve toplum ilişkisinde farkındalık kazandırılır (Bu bölüm önceden hazırlanmış video ve görsellerle verilir).

2. Eserin plastik çözümlemesi ve müze bilgisi: Jean-Antonie Watteau'nun sanatı, Gilles tablosunun özellikleri ve tablonun kısa bir analizi yapılır. Bu tablonun ve Watteau'nun diğer resimlerinin üslup özellikleri ile Romantizm sanatını üslup özelliklerinin benzerlik ve farklılıklarından bahsedilerek sanatta üslup kavramı içselleştirilmeye çalışılır. Romantizm üslubunun kendinden önceki üsluplardan farkı verilerek sanattaki dönüşümlerin anlaşılması sağlanır. Eserin bulunduğu müze tanıtılarak müze bilgilendirmesi yapılır. Watteau'nun resimlerinde figürlerdeki kostümler ve günün modası ile ilgili bilgiler verilerek, kostümler üzerinden sanatçının yaşamı ve psikolojisini yönlendiren etkenler arasında ilişki kurulmaya çalışarak farkındalık oluşturulur (Bu bölüm önceden hazırlanmış video ve görsellerle verilir).

3. Uygulama: Kalan sürede dersin uygulama kısmına geçilir. Bitmeyen çalışmaların ödev şeklinde devam etmesi sağlanır.

Uygulama Çalışması

Öğrencilerin bulundukları yaş düzeyleri ve resim yapmaya ilgi-yetenek farklılıkları göz önünde tutularak öğrencilere birden fazlı seçenek sunulur. İsteyen öğrencilerin tüm seçenekleri ya da istedikleri birkaç seçeneği yapmaları istenir. Böyle bir seçeneğin öğrencilere verilmesi onlara daha özgür resim yapma imkânları verecektir. Resim yapmaya ilgi ve yeteneği olan öğrenciler daha yaratıcı seçenekleri seçme şansı

Resim 1. Jean-Antonie Watteau, Gilles, 1718-19, T.Ü.Y.B, 185x15o cm. Louvre Müzesi

elde ederken, resim yapmaya ilgisi ve yeteneği olmayan öğrencilere de sıkılmadan resim yapma şansı verilmiş olacaktır. Böylece tüm öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânları da kendiliğinden sağlanmış olmanın yanında resim yapmak daha keyifli ve eğlenceli hale gelecektir. Burada şunu unutmamak gerekir ki, bu ders zorunlu bir derstir. Seçmeli Görsel sanatlar dersi değil. Burada amaç; öğrencilere resim yaptırmak değil, resim yoluyla öğrendiği bilgilerin içselleşmesini ve estetik bilinçlenmenin olgunlaşmasını

Resim 1'deki Jean-Antonie Watteau'a Gilles (Pierrot) adlı tablosundan üzgün bir palyaço figürü figürün içi boşaltılmıştır. Görünürde sınırları çizilmiş boyama resimler gibi durmaktadırlar. Amaç burada resimlerin içini boyayla doldurtmak değil, bu figürler üzerinden zorlanmaksızın kendilerini ifade etmelerini sağlamaktır. İçi boşaltılmış olan bu figürler önceden resim kâğıtlarına basılmış olarak öğrencilere verilirler.

Resim 2'deki figürler için şunlar öğrencilerden boyamaları istenir.

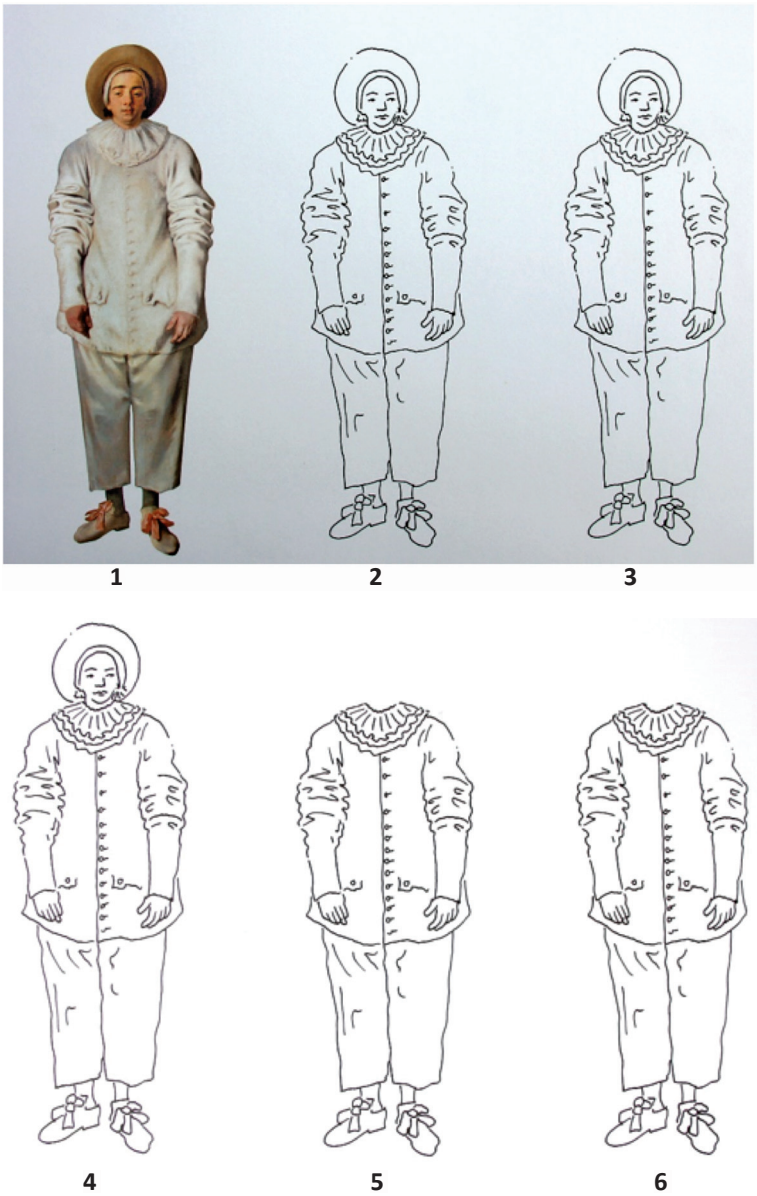
Resim 2.1. *Günümüz modasına göre elbiseyi boyayın.*

Resim 2.2. *Zebra renklerinde tasarlayarak boyayın.*

Resim 2.3. *Uçuk renklerde kıyafeti boyayın.*

Resim 2.4. *Hiç sevmediğiniz birinin portresini çizerek kıyafeti boyayın.*

Resim 2.5. *Çok sevdiğiniz annenizin portresini çizerek kıyafeti boyayın.*



Resim 2.6. Kendinizi çizerek kendi moda kıyafetinizi kendiniz tasarlayarak boyayın

Birinci çizimde; **"günümüz modasına göre elbiseyi boyayın"** şeklinde öğrencilere öneride bulunurken buradaki amaç, figür çizme kabiliyeti olmayan öğrencilere yapabilecekleri, başarabilecekleri bir seçenek vererek boya tasarımındaki yeteneklerini ortaya çıkarmalarını ve sınırları çizilmiş olan figür üzerinden keyifle resim yapmalarını sağlamak. Geçmiş kültürlerdeki moda kıyafetleri ile günümüz moda kıyafetlerini karşılaştırmalarını ve dönemler arasındaki kültürel farklılıklardaki geçişlerin farkına varmalarını sağlamak.

İkinci çizimde; **"zebra renklerinde tasarlayarak boyayın"** önerisindeki amaç, öğrencilerin dikkat ve algılarını doğaya çevirmelerin, aslında bütün tasarım öğelerinin doğada var olduklarının farkına varmalarını sağlamak. Doğadaki tasarımlardan hareket ederek analitik düşünmelerini sağlamak.

Üçüncü çizimde; **"uçuk renklerde kıyafeti boyayın"** önerisindeki amaç, figür çizme yeteneği olmayan öğrencilerin yaratıcılığını sınırlamadan kendilerini daha özgürce ifade etmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda dışavurumcu yeteneklerini ortaya çıkarmalarına fırsat tanımaktır. Bazı öğrenciler bunu tercih edebilir ve burada başarılı olabilirler.

Dördüncü çizimde; **"hiç sevmediğiniz birinin portresini çizerek kıyafeti boyayın"**. Buradaki amaç, biraz daha yaratıcılığı ön plana çıkarmak. Çünkü burada öğrencinin bir portre çizmesi gerekiyor. Portre çizmeye yeteneği olan öğrencilerin tercih edebilecekleri bir seçenek. Bazı öğrencilere 1, 2 ve 3. çizimlerdeki seçenekler basit gibi görünebilir ve bu durum onlara sıkıcı gelebilir. Bu tip öğrenciler yeteneğini göstermek isteyebilirler. Varsa sevmedikleri biri, onlar için daha eğlenceli bir durum olabilir. Burada kendi sözcük ve deneyimlerini kullanabilirler.

Beşinci çizimde; **"Çok sevdiğiniz annenizin portresini çizerek kıyafeti boyayın"**. Bu çizimdeki amaç, dördüncü çizimde olduğu gibi portre çizme yeteneği olan öğrencilere tercih şansı vermek, yeteneklerini ortaya koymalarına fırsat tanımaktır. Çok sevdikleri annelerinin portresini yaparken, onları daha gerçekçi çizmeyi deneyeceklerdir. Bu bakımdan çevrelerini daha dikkatli ve ayrıntılı inceleyeceklerdir. Özellikle dış gerçeklik algıları ile karakteri oluşturan ayrıntıların farkına varacak ve yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Söz konusu anneleri olunca daha bir özenli çalışacak ve sanatta disiplinli çalışma davranışının oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Altıncı çizimde **"kendinizi çizerek kendi moda kıyafetinizi kendiniz tasarlayarak boyayın"**. Bu çizimdeki amaç, bazı öğrenciler figür çizmede çok yetenekliler ve resim yapmaya eğilimliler. Yaratıcılıkları olağanüstü durumda olan bu tip öğrenciler için bir seçenek olarak hazırlanmıştır. Böyle bir seçenekle resme karşı yeteneği olan öğrencilerin kalıplaşmış hazır açıklamalardan kaçınılarak düşünme ve bireysel anlatım yeteneklerini geliştirmelerine fırsat tanınır. İsteyen öğrenci kendilerine sunulan tüm seçenekleri değerlendirebileceği gibi kendilerini başarılı hissedebilecekleri birkaç seçeneği de tercih edebilirler.

Örnek uygulamada görüldüğü gibi, ilköğretim ikinci kademesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bu modelle hazırlanacak müfredat programıyla zorunlu Görsel Sanatlar Dersinde bütün öğrencilerin katılımları sağlanacağı gibi bütün öğrencilerin keyif alacakları bir çalışma yapmaları sağlanmış olunur.

Konunun daha iyi anlaşılması bakımından aşağıda farklı dönemlere ait görseller verilmiştir.

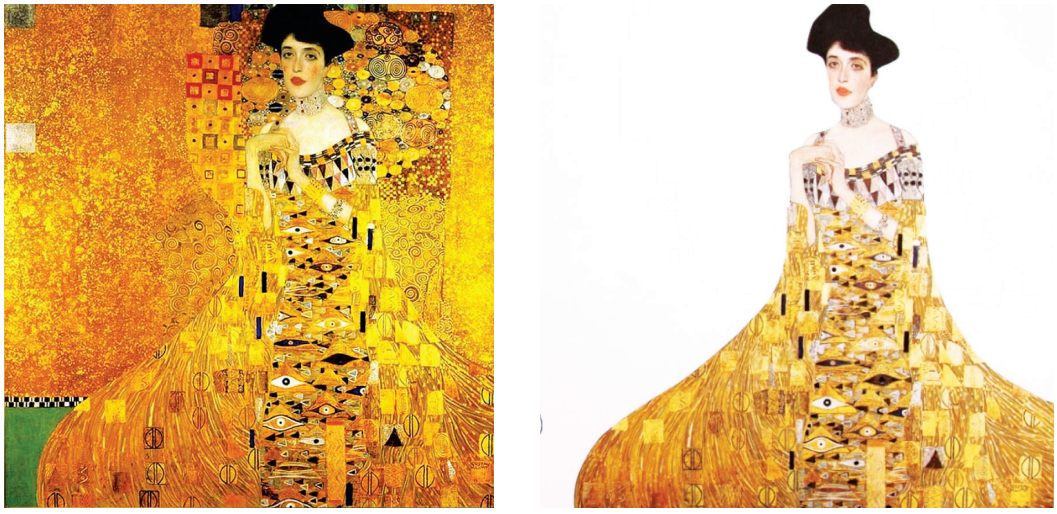
Resim 3'de Antik Mısır Dönemi'ne ait bir görsel verilmiştir. Benzer yöntemlerle resimdeki görselin dönemine ait sanat tarihi bilgilendirmeleri yapılır. Uygulama kısmında öğrencilerden boş bırakılan figürleri resmin boyama tekniğine sadık kalarak boyamaları istenebilir.

Resim 4'de 20.yüz yılın başlarında sembolist ressamlardan Avusturyalı meşhur ressam Gustav Klimt'a ait bir görsel verilmiştir. Gustav Klimt'ın Adele Bloch Bauer adlı bilinen bu eseri üzerinden modern resmin ilk bilgileri verilir. Sembolizmden örneklerle kavram olarak sembolizm tanıtılır. Doğu resmi ile ilişkileri kurulur. Dekoratif ve yüzeysel boyama ile alışılmış Batı Resim Geleneğinden kopuşun nedenler üzerinde durulur. Kendinden yaklaşık iki yüz yıl önce yapılmış Resim 5'deki Levni'ye ait resimle karşılaştırması yapılarak kültürlerarası sanat geçişkenlikleri konusunda farkındalık kazandırılır. Uygulama kısmında birinci görselde arka fonu boyamaları istenir. Boyama serbest bırakılabilir. 2, 3 ve 4 numaralı yarım bırakılan görsellerin tamamlanmasında Resim 1'deki yol takip edilebilir.

Resim 5'de 18. yüzyıla ait son dönem nakkaşlarından Levni mahlası ile bilinen Abdülcelil Çelebi'ye ait 1710 ile 1720 yılları arasında saray için resmedilmiş olan kırk sekiz kadın ve erkeği tasvir eden kıyafet albümünü içeren bir kadın minyatürü verilmiştir. Geleneksel Türk Sanatlarından farklı dönemlere ait minyatür, hat (kaligrafi) gibi örnek görseller üzerinden sanat tarihi bilgileri verilerek Geleneksel Türk sanatları konusunda estetik bilinçlenme sağlanabilir. Uygulama kısmında figürün içi boşaltılarak verilmiş. Kıyafetin boyanmasında öğrenciler özgür bırakılarak kıyafeti kendilerinin tasarlamaları ya da tamamen kendi tasarımları olan minyatür tarzında bir resim yapmaları istenebilir.

Resim 6'da 18. yüzyılın en önemli hattatı olan Mustafa Rakım Efendiye atfedilen hayvan tasvirli bir görsel verilmiştir. Bu görsel üzerinden Osmanlı Dönemi'ne ait hayvan tasvirli yazı örneklerinden bilgilendirmeler yapılır. Uygulama kısmında öğrencilerden kendi isimlerinden oluşan bir hayvan çizmeleri istenebilir.

Resim 3. Antik Mısır Duvar Resimleri



1

Resim 4. Gustav Klimt (1862-1918) Adele Bloch Bauer Portresi, (1908), 138 x 138 cm. Neue Galerie, New York, ABD. Sembolist Resim

2 **3** **4**

Resim 5. *Levni, kıyafet albümü, 18. Yüzyıl*

Resim 6. *Mustafa Rakım Efendi 18. Y*üzyıl

Bulgular

İlköğretim ve ortaöğretimde verilen Görsel Sanatlar Eğitimi amaçlı verilen zorunlu Görsel Sanatlar Dersinde amacın öğrenciyi ressam ya da tasarımcı yetiştirmek olmadığı, sanat eğitimi konusunda araştırma uzmanlar ve sanat eğitimi veren eğitimciler tarafından bilinmekte ve üzerinde sıklıkla vurgular yapılmaktadır. Bu dersin amacının öğrencilerin görsel algılarının, estetik bilinçlerinin geliştirilmesi, yaratıcılıklarının geliştirilmesi, yaratıcı düşünceyi kavramada farkındalık oluşturulması, sanat eserleri ve müzelerin önemi konusunda bilinç düzeyleri gelişmiş bireyler yetiştirmek olduğu konusunda bir fikir çatışmasının olmadığı gözlemlenmektedir. Söz konusu olan bilinçlenmenin de Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde sanatçı ve eserleri üzerinden sürekliliği olan sanat tarihi bilgilerinin verilmesinden geçtiği yine araştırmacılar ve uzman sanat eğitimcileri tarafından sıklıkla tekrarlandığı tespit ettiğimiz bir gerçekliktir.

Türk resmi ve sanat konusunda bir hayli yazı ve tahlilleri bulunan Sezer Tansuğ 1980'li yıllarda kaleme aldığı eserinde; günümüz güzel sanatlar eğitiminde hedef, insanın algısal yeteneğini geliştirmek, düşüncelerini görsel biçimlere dönüşmelerine yardım etmek ve sanat dilini öğreterek kültürler ve sanat eserleri arasındaki ilişkileri değerlendirmektir (Tansuğ, 1988) tespitlerinde kültürler ve sanat eserleri arasındaki ilişkilerin kavranmasına vurgu yapmaktadır. Sanat eğitimi konusunda sayısız makaleleri ve kitapları bulunan İnci San'da Görsel Sanatlar Dersi amacının eğitimle sadece sanat yapan uygulayıcılar değil, sanattan zevk alan, sanatı çözümleyebilen bireyleri de yetiştirmek amaçlanır (San, 1985) tespitleriyle sanattan anlayan, sanattan haz duyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığını ifade etmektedir. Son 25 yılda sanat eğitimi verilmekte olan görsel sanatlar eğitimi konusunda ilk ve orta öğretimde verilmekte olan sanat eğitimi konusunda büyük katkıları olan Özsoy'da sanat tarihi bilgilerinin Görsel Sanatlar Eğitimi derslerinde verilmesinin estetik bilinçlenmede önemine değinmektedir (Özsoy, 2003).

Güzel sanatlar eğitiminde sanat tarihinin yeri ve önemi konusu ile ilgili araştırma makalesinde Serra Erdem'in de belirttiği gibi, sanat tarihi öğretimi sadece geçmiş görsel kültürü öğretmekten ziyade, öğrencilere günümüz görsel kültürünü anlamalarını geliştirir (Erdem, 2016). Bu durumda farklı yöntemler öğrencilere uygulanabilir. Bunlardan ilki esere dönük yöntem olarak adlandırılabilir. Bu yöntem, sanat eserinin kendisinde bulunan ipuçları üzerinde odaklanır ve bir sanat eserinin konu ve teması, oluşumu, anlatım özellikleri ve eserin boyutları ile kullanılan malzemelerin tarihini tahmin etmek ve çözümlemek gibi fiziksel durumu ve teknik özelliklerini kapsar. Öğretmen ve öğrenciler, sanat eserinde asıl neyin gözlemlenmesi gerektiğini sorarlar (Yolcu, 2004; Erdem,2016).

Hâlihazırda İlköğretim 1-8. sınıflar ve liselerde verilmekte olan zorunlu Görsel Sanatlar Dersi ve seçmeli Görsel Sanatlar Dersi müfredatlarının hazırlanmasında görev alan katkıları bulunan Levent Mercin, editörlüğünü Ali Osman Alakuş'la birlikte yaptığı Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi kitabında Görsel sanat eğitimiyle ulaşılmak istenilen üç hedefi şu şekilde açıklamaktadırlar.

1. Görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler; farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz ederek, bunları içerik olarak anlayarak öğrenmektedirler. Öğrencilerden istenen, inceledikleri sanat eserlerinden ne anladıklarını ifade ederken özellikle kendi sözcük ve deneyimlerini kullanmalarıdır. Böylece kalıplaşmış hazır açıklamalardan kaçınılarak düşünme ve bireysel anlatım yetenekleri geliştirilmektedir.

2. Öğrenciler görsel sanat eserlerini incelerken, onlara analitik ve eleştirel düşüncelerle yaklaşmayı, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlamları tanımlamayı öğreneceklerdir.

3. Son olarak öğrencilerin sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir (Alakuş, Mercin, 2020). Verdiğimiz örnek uygulama tüm bu hedeflerin gerçekleştirilmesine de uygundur.

Bu çalışmada sunulan önerinin uygulanabilmesi Tablo 1' de de görüleceği üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 de programa aldığı Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı amaçlarına ve ders kazanımlarına da uygundur (MEB. ,2018).

Tablo 1.

9, 10, 11, 12. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Alana Özgü kazanımlar.

Algılama	Analiz Etme
Bilişim Teknolojilerini Kullanma	Değerlendirme
Çok Yönlü Düşünme	Eleştirel düşünme
El-Göz-Beyin Koordinasyonunu Sağlam	Estetik Duyarlık
Görsel Okuryazarlık	Kültürel Miras

Tablo 1.
9, 10, 11, 12. Sınıflarda Görsel Sanatlar Dersi Alana Özgü kazanımlar.(Devamı)

Sanatsal Ttik	Öz Farkındalık
Tasarım	Medya Okuryazarlığı
Gözlem Yapma	Malzeme Kullanma
Sentez	Yaratıcı Düşünme

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görsel sanatlar eğitimi konusunda bugüne kadar çok farklı yöntemlerin denendiğini, dersin adının zaman zaman değişikliklere uğradığını, ders saatlerinin zaman zaman artırıldığını, düşürüldüğünü, bazen seçmeli ders olarak verildiğini, kimi zaman ders uygulamasının sadece resim yaptırmaktan ibaret bir anlayışla pratikte verildiği herkes tarafından bilinen bir gerçekliktir. Geçmişten bugüne ilköğretim ve ortaöğretimde sanat eğitimi dersinin nasıl verileceği, uygulamadaki sanat eğitimi derslerinin eksikleri üzerinde sayısız makaleler yazılmış, sürekli bir tartışma konusu yapılmıştır. Özellikle teknolojinin eğitim hayatına girmesiyle, teknolojinin pratik hayatta uygulanması ile eğitimde yeni ders verme yöntemlerini başlatmıştır. Son 30 yılda gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde sanat eğitimi ve sanat eğitimi yöntemleri ile ilgili çok sayıda platformalar düzenlenmiş, bu platformlarda eğitim bakanlıklarına da tavsiye niteliğinde karalar alınmış, alınan bu karaların birçoğunun uygulamaya konulduğunu biliyoruz. İstanbul Kültür Sanat Vakfı'nın kültür politikaları çalışmaları kapsamında 2014 Aralık'ta hazırladığı "Türkiye'de Sanat E**ğitimini (yenide**n) D**üşünmek" adlı raporu sanat eğitiminin önemini vurgulayan kayda değer önemli bir rapordur (İKSV, 2014). Ülkemizdeki son yıllarda akademik ve sivil platformlarda yapılan çalışmalar ışığında Milli Eğitim Bakanlığı da ilköğretim ve ortaöğretimde verilen sanat eğitimi derslerinde yenden bir yapılanmaya gitmiş, sanat eğitimi Görsel Sanatlar Dersi olarak uygulamada yerini almıştır. Dersin içerik ve amaçları yenden düzenlenmiş, dersin amaç ve kazanımları yeniden şekillenmiştir. Dersin amaç ve kazanımlarına yönelik akademik eğitimciler tarafından kaynak niteliğinde kitaplar da hazırlanmıştır. Buraya kadar olan kısmı sanat eğitimi adına çok olumlu gelişmelerdir. Burada sorun şu: Milli Eğitim Bakanlığının 2018'de uygulamaya koyduğu** müfredat programı, Görsel sanatlar dersinin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmeye uygun mu? Müfredatın içeriğine baktığımızda ilköğretimin I. kademesi 1-4. sınıflar için son derece uygun görünüyor. Ancak II. kademe 5-8. Sınıflar için tekrardan ibaret ve sanat tarihi bilgilerinin sürekliliği bakımından eksik görünüyor. Diğer bir soru şu: Mevcut bu programla yetişmiş öğrencilerimiz bir galeri ya da müzeye gittiklerinde eserler ve dönemleri hakkında bir kanaatleri oluşabilecek mi. Eserle bir empati kurabilecekler mi? Sanattaki yaratıcılığın tarihsel süreç içinde dönüşümleri konusunda bir birikime sahip olabilecekler mi? Güncel sanatla olan empatilerinde birikimleri yeterli olacak m**ı? Geçmiş ve bugün arasındaki dönüşümlerin farkında olabilecek**ler mi? Kısacası sanattan anlayan ve sanatı tüketen bir birey yetişebilecek mi? Ülkemizdeki sanatın tüketimi ile ilgili en önemli sorunun da sanatın algılanamayışındaki eksiklikler değil mi?

İlköğretim II. kademe 5, 6, 7, 8. sınıflarda (ortaokul) Görsel Sanatlar Dersinde estetik bilinçlenme ve sanatta farkındalık bilincinin oluşmasına yönelik yukarda sunulan program önerisi tüm bu sorulara da yanıt vermesi bakımından ele alınmış ve kapsayıcı **nitelikte olduğu düşünülmektedir. Üzerinde durulan diğer bir** husus ise, 12-15 yaş dönemlerinde öğrencileri nesneleri gerçekçi olarak kavramaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, özellikle gerçekçi resimler çizmeye eğilim ve yetenekleri olmayan öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi çok sıkıcı olmaktadır. Zorunlu ders olduğu için de dersi almak zorundad**ırlar. Seçmeli Görsel Sanatlar D**ersi için böyle bir durum söz konusu değil, çünkü bu dersi ilgisi olan öğrenciler seçmiştir. Zorunlu Görsel sanatlar Dersi için sunulan öneri program bu sorunu da ortadan kaldıracaktır. Öğrencilere sunulan çoklu tercih t**üm öğrencilerin derse katılımlarını** sağlayabilecektir.

Sonuç olarak;

1. Böyle bir programın uygulanması Milli Eğitim Bakanlığının 2018 de programa aldığı Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı amaçlarına ve ders kazanımlarına da uygundur.

2. Bu müfredat programının uygulanması ile 12-15 yaş ortaokul dönemi öğrencilerinde ders sıkıcı ve tekrardan ibaret olmayacaktır.

3. GSD dersi uygulaması öğrenci için daha eğlenceli bir duruma dönüşecektir. Bilgi ve beceri birlikte kazandırılmış olunacaktır.

4. GSD dersinde amaçlara uygun sanat tarihi bilgisi, estetik bilinçlenme ve yaratıcı düşüncenin süreçleri kavratılmış olacak.

5. Öğrencilerin sanat konusunda bilinçlenmeleri, sanat eserine bakışındaki algıları ve seçicilikleri geliştirilmiş olacak.

6. Sanat eseri ve müzeler konusunda bilinçlenmeleri sağlanmış olacaktır.

7. Dersi veren öğretmenlere de müfredatı hazırlamalarında kolaylıklar sağlayacaktır.

8. Öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra görsel sanatların farklı kültürel, tarihi çevreyle olan ilişkilerini kavrama yönüyle de yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

9. Önerilen bu yöntemle; sanat eserini anlama, betimleme, çözümleme, yorumlama ve eleştirebilme yetkinliği kazandırılabileceği varsayılmaktadır.

5-8. sınıflarda Görsel Sanatlar Dersinde bu yöntemle verilmesi önerilen müfredatın bir proje ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilecek bir komisyonla görsel videoların, kitap ve materyallerin hazırlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Alakuş, A.O. Mercin, L. (2020*). Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 4.Baskı.

Baltacıoğlu, İ.H. (1938). *Toplu Tedris*. İstanbul: Sebat Basımevi.

Erbay, M. (1995).*Yükseköğretim düzeyinde sanat eğitimi programlarının uluslararası bağlamda incelenmesi. Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aykut, A. (2006*). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler.* Sosyal bilimler enstitüsü dergisi, sayı: 21, (ss.33-42).

Erdem, S. (Ağustos 2016). Güzel sanatlar eğitiminde sanat tarihinin yeri ve önemi, *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, SC.5, S.3, (ss.304-307).

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Kulture, Cirriculum, Aesthetic and the Social Life of Art*. New York/ USA: Teachers Colloge Press.

Fitzgerald, D. & Hattie, A.J. (1983). *An evulation of your style of learning thinking ınventory,* Br.J. Educ. Psychoogy. Wiley Blackwell. 15 Nisan 2012 tarihinde, https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1097751-an-evaluation-of-the-'your-style-of-learning-and-thinking'-inventory adresinden alınmıştır.

Gökay, M. (2003). *Görsel Sanat Eğitiminin Genel Eğitim Düzeyine Etkisi*, Eğitime Yeni Bakışlar. Ankara: Mikro Yayınları.

İKSV, (2014). *Türkiye'de sanat eğitimini (yeniden) düşünmek*. 20 Ağustos 2020 tarihinde, http://cdn.iksv.org/media/content/files/TurkiyedeSanatEgitiminiYenidenDusunmek.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (9,10,11,12.sınıflar) görsel sanatlar dersi öğretim programı. 16 Temmuz 2020 tarihinde,http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204014821gorsel%20sanatlar%20dop%20(2).pdfğadresinden adresinden alınmıştır.

Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel Ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Pegem Yayınları. 3. Baskı.

San, İ. (1985). *Sanat Ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.

Tansuğ, S. (1988). *Sanatın Görsel Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Uskan, C. *Çocuklarda çizimlerin gelişim dönemleri.* 3 Eylül 2020 tarihinde, http://cocukergenpsikiyatrisi.org/tr/cocuklarda-cizimlerin-gelisim-donemleri adresinden alınmıştır.

Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ BİR YORDAYICISI OLARAK OKUL İKLİMİ

Ebru KÜLEKÇİ Akyavuz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye,
ebrukulekci@kilis.edu.tr
Murat ÇAKİN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
muratcakin84@gmail.com

Ebru KÜLEKÇİ
ORCID No: 0000-0002-2436-8761

Murat ÇAKİN
ORCID No: 0000-0000-1111-1111

Öz

Çalışmanın amacı okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olan ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim yılında Gaziantep'te görev yapan 6146 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Basit rastgele örneklem yöntemi ile 402 ilkokul öğretmenine ulaşılmış ve veriler toplanmıştır. Veriler; Okul İklimi ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçeği ile kişisel bilgi formu üzerinden toplanmış ve SPSS-20 programında analiz edilmiştir. Korelasyon, regresyon ve aritmetik ortalama hesaplamaları ile verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin okul iklimi algısının örgütsel vatandaşlık davranışını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu doğrultusunda okul yönetimine ve çalışma ortamına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmen.

Abstract

The purpose of the study is to examine the association between school climate and organizational citizenship behavior and to examine the effect of school climate perceived by teachers on organizational citizenship behaviors. Relational screening model was preferred among the quantitative research methods. The universe of the research consists of primary school teachers working in the city center of Gaziantep. during the 2019-2020 academic year. 402 primary school teachers were reached with the simple random sampling method and the data were collected. Organizational Citizenship Behavior Scale and School Climate Scale were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS-20. In the analysis of the data, arithmetic mean, correlation and regression calculations were made. As a result of the findings, it was determined that teachers' organizational citizenship behaviors were at a high level. It is concluded that there is a significant relationship between teachers' organizational citizenship behavior and school climate. It is concluded that teachers' perception of school climate significantly predicts organizational citizenship behavior. In light of the results of the findings, recommendations for school management and working environment were presented.

Keywords: School Climate, organizational citizenship behaviour, teacher.

Giriş

Örgütler, içerisinde var oldukları toplumların kaynaklarını farklı hizmetlere ve ürünlere dönüştüren yapılardır. İnsanlık tarihi boyunca kurulan örgütlerin başarılarının; örgütlerin kültürel, siyasi, sosyal ve teknolojik yönden değişim ve gelişimlerine bağlı oldukları ifade edilmektedir (Şenel & Buluç, 2016:2).

Her örgütün niteliği kendine özgüdür. Örgütlerdeki farklılıkları sağlayan asıl etmen örgütün içinde barındırdığı kişilerdir. Örgütteki bireylerin oluşturduğu farklılıklar bir bütün halinde örgüte de yansımaktadır (Aydoğan, 2019:8). Bu durum örgütün kimliğini ve iklimini oluşturan önemli unsurlar olarak görülmektedir. Örgüt iklimi, örgüte ait kişisel özellikleri ortaya çıkaran, çalışanların sahip oldukları tavırlarını, bakış açılarını etkileyebilen ve çalışanlar tarafından algılanıp etkilenebilen, örgütü çevreleyen genel hava şeklinde tanımlanmaktadır (Ak, 2019:7). Örgüt olarak incelendiğinde okulların da farklı iklimlere sahip oldukları görülmektedir (Aydin, 2019:48). Her okulun kendine ait bir kişiliği bulunmaktadır (Dönük, 2019:21). Bireylerin okul deneyimlerini, normlarını, değerlerini, hedeflerini, ilişkilerini, öğretim uygulamalarını ve örgütsel yapılarını yansıtan okul iklimi (National School Climate Council, 2007:5), okul yaşamının niteliğini ve kalitesini ifade etmektedir (Dary & Pickeral, 2013:3). Ayrıca okul iklimi, okuldaki tüm bireylerin tutumlarıyla ve davranışlarıyla ilişkili bir kavramdır (Şentürk & Sağnak, 2012:32).

Tableman' a (2004:3-4) göre okul iklimi; okulun fiziki, sosyal, duygusal ve akademik ortamı olmak üzere 4 etmen tarafından belirlenmektedir. Okulun fiziki ortamı; öğrenci sayısı, güvenlik, düzen, gürültü şiddeti, personel sayısı, materyallerin yeterliliği gibi konuları kapsamaktadır. Okulun sosyal ortamı; aktif olarak iletişim kurulması, alınan kararlara farklı paydaşların dahil olması, çatışmaların engellenmesi ve çözülmesi gibi konuları içermektedir. Okulun duygusal ortamı; duyarlı, destekleyici ve saygılı bir etkileşim, güven ve motivasyon, farklı kültürlere açıklık, okuldaki bireylerin saygınlığı ve kendilerini değerli hissetmeleri, velilerin okulu algılayış biçimleri gibi konuları kapsamaktadır. Okulun akademik ortamı ise; akademik başarının vurgulanması, farklı zekâ ve yeteneklere verilen destek, öğrencilerin beklentileri, öğrencilerin gördükleri destek miktarı, değerlendirmelerin veli ve öğrencilerle paylaşılması, öğretim sürecinin gözden geçirilip tekrar tasarlanması, başarıların ödüllendirilmesi, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve özgüvenleri şeklinde konuları içinde barındırmaktadır.

Okul iklimi, okul yönetiminin performansından olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir (Sular, 2017:29). Olumsuz bir iklime sahip okullarda bireylere yeterli önem verilmemekle beraber baskıcı bir yapı mevcuttur. İletişim ağları oldukça zayıftır. Katılım ve etkileşim istenilen düzeyin çok altındadır (Şentürk, 2018:4). Öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim seviyeleri düşük düzeydedir (Aydin, 2019:55). Olumlu okul iklimi ise okulların daha yenilikçi ve değişime açık olmasını sağlamaktadır. Çalışanların işe bağlılıklarını, iş doyumlarını ve sadakatlerini arttırmakta, öğretmenlerin birbirleri ve yönetim ile arasında işbirliğinin, dayanışmanın, hoşgörünün ve saygının ön planda olmasını sağlamaktadır (Çakalcı, 2019:2). Olumlu bir okul iklimi için öğrenciler ve öğretmenlere yönelik alınacak önlemler cezalandırıcı olmamakla birlikte bu paydaşlar yönetim ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmektedir (Rapti, 2013:10). Bu durum da öğretmen ve diğer çalışanların okulda daha etkin roller oynamasına ve gönüllü olarak işlere dahil olmasına katkı sağlayacaktır.

Yeni yönetim anlayışları, geçmişteki çalışanların niteliklerini daha farklı algılamamız gerektiğine dair bir anlayış geliştirmiştir (Usta-Öztürk, 2019:29). Konu değişim olunca, örgütte insan unsuru daha fazla önem kazanmaktadır. Örgüt ikliminin yumuşatılmasına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesine engel olan uygulamaların iyileştirilmesi için atılan adımlar değişim yöneticisinin kullanabileceği işlevsel araçlardandır (Çerezci, 2019:3). Okul yöneticileri, makamlarından aldıkları gücü iyi bir şekilde kullandıklarında öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttırabilirlerken, tersi durumda da öğretmenlerin örgüte olan güvenini sarsabilmektedirler (Çevik, 2018:2). Ayrıca, yöneticilerin liderlik özellikleri kurumdaki çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerine doğrudan etki etmektedir (İtişgen, 2019:1).

Örgütsel vatandaşlık davranışları kuruluşa faydalıdır fakat ödüllendirilmezler (Emami, Alizadeh, Kamran & Shataw 2012:494; Shweta & Jha, 2009). Ancak karşılık beklentisi olmadan yapılan bu olumlu davranışların sözle de olsa takdir edilmesi, davranışların tekrarlanmasını ve yaygınlaşmasını sağlayabilir (Uysal, Sarıer & Çilek, 2019:195). Örgütler büyümek ve gelişmek için istekli çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Caner, 2019). Örgütsel vatandaşlık davranışları emre dayalı değil (Örücü & Uçku, 2019:78), isteğe bağlıdır (Markoczy & Xin, 2004:5). İhmali durumunda ceza gerektirmez (Akdemir, 2018:21; Uyanık, 2019:17). Alanyazında, çalışanların sergiledikleri davranışlardan hangilerinin örgütsel vatandaşlık kapsamında yer alacağıyla ilgili net bir uzlaşı bulunmamaktadır (Bitmiş, Sökmen & Turgut, 2014:4). Organ'a (1988) göre örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık, özgecilik, nezaket, centilmenlik, ve sivil erdem olmak üzere 5 boyuttan meydana gelmektedir (Akt: Emami, Alizadeh, Kamran & Shataw, 2012; Allison, Voss ve Dryer, 2001):

Vicdanlılık, çalışanın rol tanımlarının ötesinde yer alan, iş ve hedef odaklı olmasını gerekli kılan gönüllü davranışları içermektedir. Dinlenme zamanını suiistimal etmeden kullanma, görevinin biçimsel kurallarına uyma, yapıcı ve problem çözmeye yönelik önerilerde bulunma (Demirel, Özçınar & Seçkin, 2012:6), öğretim etkinliklerine ayrılan zamanı etkili kullanma ve akademik öğrenme zamanını arttırma bu boyutta değerlendirilebilir (Sezgin, 2005:331).

Özgecilik, örgütteki belirli bir kişinin görevine veya problemine yardımcı olmak için sergilenen gönüllü davranışlardır (Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter,1990:115). Uzunkaya'ya (2019:38) göre bu boyut, işbirliğinin gönüllü olarak gelişmesini sağlamakta ve örgüt içindeki gerginliği azaltmaktadır.

Nezaket, başkalarının yaptıkları işleri etkileyebilecek hareketler yapmadan ya da kararlar almadan önce diğer çalışanları bilgilendirmeyi öngören davranışlardır. Örgütteki güç mücadelelerini önlemeye yardımcı olan, gelecek odaklı ve nezakete dayalı davranışlardır (Ayvaz, 2012:33). Karacaoğlu & Güney'e (2010:140) göre öğretmenlerin çalışma arkadaşlarını, okul idaresini, öğrencileri ve velileri gerekli durumlarda bilgilendirmeleri ve haberdar etmeleri bu boyuta örnek gösterilebilir.

Centilmenlik, çalışanların sadece iş zorlaştığında değil, bir şeylerin istedikleri gibi gitmediği zamanlarda da olumlu tutumlarını sürdürebilmelidir. Bu tür davranışı sergileyen çalışanlar, önerilerine uyulmadığında iş arkadaşlarına gücenmezler ve örgüt yararı için gerekli görmeleri durumunda kendi isteklerinden vazgeçebilirler (Podsakoff, MacKenzie, Paineb & Bacharach 2000:517). Konuk'a (2019:19) göre bu davranış boyutunun sergilenmesi durumunda yöneticilerin, çalışanların işbirliği için harcayacakları zaman ve enerji azalır.

Sivil erdem, çalışanların kuruluşlarına maksimum düzeyde bağlı ve ilgili olmalarını ifade eder. Bu boyuta, çalışanların kuruluşlarına yönelik tehdit ve fırsatlar için algılarının açık olmalarını (Podsakoff et al., 2000:525), öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilmek ve yetkinliklerini geliştirmek için okulda yapılacak toplantılara gönüllü bir şekilde katılmaları örnek gösterilebilir (Çoloğlu, 2018:37).

Literatürde var olan 'ekstra rol davranışı, örgütsel kendiliğindenlik' gibi tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere Örgütsel Vatandaşlık Davranışı bireylerin kurumda yapmaları istenen biçimsel rollerin dışında performans göstermekle gerçekleşen davranışlar bütünüdür (Çetin, Yeşilbağ & Akdağ, 2003). Bu davranışlar her örgütte olduğu gibi özellikle eğitim örgütlerinde de oldukça önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinin yapı taşı öğretmenlerdir. Bireyin kişilik oluşumunda aileden sonra gelen en önemli kanal okuldaki öğretmendir. Öğretmenlik, toplumun geleceğine yön veren bir meslek dalı olmasından ve geleceğin yetişkinlerini şekillendirdiğinden üstlendiği görev küçümsenemez. Sabır, özveri ve vicdan gerekliliği yönünden örgütsel vatandaşlık davranışı öğretmenlik mesleği açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu vatandaşlık davranışını ortaya koymalarına zemin hazırlayacak okul ikliminin oluşturulması da önem arz etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin nasıl bir okul ikliminde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerinin bilinmesi araştırmada problem durumu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ana problemi şu şekilde belirlenmiştir.

Okul iklimi alt boyutları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi ve alt boyutlarını ne düzeyde algılamaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi kapsayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasında değişenin varlığını veya ne derece olduğunu belirleyen bir araştırmadır (Karasar, 2009; Porter & Carter, 2000).

Katılımcılar

Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep merkezde ilkokullarda görev yapmakta olan 6146 öğretmen oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşılamadığı için örneklem seçimine gidilmiştir. Örneklem seçiminde basit rasgele örneklem tercih edilmiştir. 450 ilkokul öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerden geri dönütün sağlanamaması veya eksik ya da yanlış doldurulan ölçeklerden dolayı 402 ilkokul öğretmeni dikkate alınarak veriler analize tabi tutulmuştur. Örnekleme dair demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Örnekleme Dâhil Olan İlkokul Öğretmenlerine ait Demografik Bilgiler.

Değişken	Grup	f	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	241	60
	Erkek	161	40
Kıdem (Yıl)	1-5	107	26,6
	6-10	127	31,6
	11-15	88	21,9
	16-20	25	6,2
	21 +	55	13,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	292	72,6
	Branş Öğretmeni	110	27,4
Toplam		402	100

Tablo 1'de örnekleme dahil olan öğretmenlerin %60'ını kadın, %40'ını erkek öğretmen; %72,6'sını sınıf öğretmeni, %27,4'ünü branş öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde ise çoğunluğun 6 ile 10 yıl (%31,6) ve 1ile 5 yıl (%26,6) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, okullarda örgütsel iklim ölçeği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve branş bilgilerini içeren sorular yer almaktadır.

Okullarda örgütsel iklim ölçeği: Hoy & Tarter (1997) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yılmaz & Altınkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte üçü okul müdürünün davranışlarını, üçü de öğretmen davranışlarını ölçen toplam 6 alt boyut yer almaktadır. Bu boyutlar sırası ile emredici müdür davranışı, destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı şeklindedir. Ölçekteki maddeler 4'lü Likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 ile .89 aralığında hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; emredici müdür davranışı boyutunda .85, destekleyici müdür davranışı boyutunda .93, kısıtlayıcı müdür davranışı boyutunda .63; meslektaşlar arasında işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda .76, samimi öğretmen davranışı boyutunda .90 ve umursamaz öğretmen davranışı boyutunda .76 şeklinde hesaplanmıştır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği: Memduhoğlu & Zengin (2019) tarafından geliştirilen ölçek, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik ve vicdanlılık olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha tutarlılık katsayısı bu çalışma için .94 olarak hesaplanmış olup, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS-20 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile her iki ölçeğin alt boyutlarına yönelik algıları aritmetik ortalama hesaplanarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla örneklem sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogrov-Smirnov (Büyüköztürk, 2011) değeri hesaplanmıştır. Kolmogrov-Smirnov testinin sonucunun p=.078 olduğu dolayısıyla p>.05 özelliğini sağladığı için verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışları puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Öğretmenlerin okul ikilimi algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı algılarını ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla da çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin puanları analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
İlkokul Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ve Alt Boyutlarına ilişkin Aritmetik Ortalamaları.

Değişkenler	***N***	$\bar{X}$	***ss***
Emredici Müdür Davranışı	402	2,38	.711
Destekleyici Müdür Davranışı	402	2,94	.704
Kısıtlayıcı Müdür Davranışı	402	2,68	.650
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	402	2,93	.504
Samimi Öğretmen Davranışı	402	2,78	.700
Umursamaz Öğretmen Davranışı	402	2,00	.726

Tablo 2'de ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları verilmiştir. Örnekleme dâhil olan ilkokul öğretmenlerinin emredici müdür davranışları algılarının ($\bar{X}$=2,38), destekleyici müdür davranışları algılarının (X=2,94); kısıtlayıcı müdür davranışları algılarının ($\bar{X}$=2,68), işbirlikçi öğretmen davranışları ($\bar{X}$=2,93), samimi öğretmen davranışları algılarının ($\bar{X}$=2,78), ve umursamaz öğretmen davranışı algılarının ($\bar{X}$=2,00) olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin okul ikliminde yönetici boyutunda çoğunlukla destekleyici müdür davranışlarını algıladıkları, öğretmen davranışlarında ise işbirlikçi öğretmen davranışını algıladıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ve alt boyutlarındaki ortalamalar belirlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algılarına ilişkin Aritmetik Ortalamaları.

Değişkenler	*N*	***X***	*ss*
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	402	3,80	.540
Örgütsel Bağlılık	402	3,36	.459
Saygı ve Yardımlaşma	402	3,93	.676
Özerklik ve Değerlilik	402	3,88	.713
Uyum ve İtaat	402	3,88	.692
Vicdanlılık	402	4,00	.574

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı puan ortalamalarının (X=3,80) olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları incelendiğinde örgütsel bağlılık (X=3,36), saygı ve yardımlaşma (X=3,93), özerklik ve değerlilik (X=3,88), uyum ve itaat ($\bar{X}$=3,88) ve vicdanlılık (X=4,00) ortalama değere sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yapılan analizler göz önünde bulundurulduğunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi incelenmiştir. Bu ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Okul İklimi Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki.

Değişken	*Destekleyici Müdür D.*	*Emredici Müdür D.*	*Kısıtlayıcı Müdür D.*	*Samimi Öğretmen D.*	*İşbirlikçi Öğretmen D.*	*Umursamaz Öğretmen D.*
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	,606**	,123*	-,091	,382**	,551**	-,036
	,000	,014	,069	,000	,000	,469

*p<0.05

**p<0.01

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile algıladıkları okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizinin sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile destekleyici müdür davranışı (r=.606, p<0.01), emredici müdür davranışı (r=.123, p<0.05), samimi öğretmen davranışı (r=.382, p<0.01) ve işbirlikçi öğretmen davranışı (r=.551, p<0.01) arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Veriler dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu, emredici müdür davranışları ve samimi öğretmen davranışları arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algıları ile umursamaz öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışı arasındaki ilişkinin anlamlı bir ilişki (p>0.05) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin yordanmasına ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**P**	**İkili r**	**Kısmi r**
Sabit	1,833	.130		14,092	.000	-	-
Destekleyici Müdür Davranışı	.340	.034	.444	10,040	.000	0,606	0,450
Emredici Müdür Davranışı	-.031	.029	-.040	-1,048	.295	0,123	-0,053
Samimi Öğretmen Davranışı	.049	.037	.064	1,346	.179	0,382	0,067

Tablo 5.
Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları. (Devamı)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
İşbirlikçi Öğretmen Davranışı	.310	.056	.289	5,564	.000	0,551	0,208
R=0.669	R^2=0.448						
$F_{(4,397)}$=80,428	p=.000						

Analiz sonucunda okul iklimine ait alt boyutlardan emredici müdür davranışı, destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve samimi öğretmen davranışının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır, (R=0.669, R2=0.448, p<0.01). Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık olarak %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Regresyon katsayısının anlamlı olmasına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alındığında okul ikliminin umursamaz öğretmen davranışları ve kısıtlayıcı müdür davranışları (p>0.01) dışındaki diğer alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Emredici müdür davranışının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu çoklu regresyon analizine dahil olan diğer alt boyutların ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordanmasına ilişkin model şu şekilde verilmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı=1,833+0,340Destekleyici M.D – 0,031Emredici M.D +0,049Samimi Ö.D + 0,310 İşbirlikçi Ö.D.

Standardize edilmiş (β) katsayısı ile t değerleri dikkate alındığında yordayıcı değişkenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki göreceli olarak önem sıralaması destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, samimi öğretmen davranışı ve emredici müdür davranışı şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğretmenlerinin okul ikliminde yönetici boyutunda çoğunlukla destekleyici müdür davranışlarını algıladıkları, öğretmen davranışlarında ise işbirlikçi öğretmen davranışını algıladıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ayık, Savaş & Çelikel (2014); Ayık & Şayir (2014); Ayık & Diş (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da işbirlikçi öğretmen davranışlarının yüksek düzeyde algılanan bir boyut olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin yardımlaşma ve dayanışma çerçevesinde kurulmuş bir ekip ruhuna yatkın oldukları ve bu beraberliğin okulda olumlu sonuçlar oluşturacağı ifade edilebilir. Benzer şekilde Çolak & Altınkurt (2017) çalışmalarında sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla işbirlikçi davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi, ilkokullarda özellikle sınıf öğretmenlerinin branşları gereği daha az sayıda ve aynı öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri, öğrencilerini daha iyi tanımaları ve aynı branştan çok sayıda meslektaşıyla daha fazla paylaşım yapmaları, bunun sonucunda da öğretim sürecini daha fazla sahiplenmeleri olabilir. Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı algılarının yüksek düzeyde olmasına yönelik bulgular (Okur-Özdemir, 2017; Şenel & Buluç, 2016) çalışmalarının sonuçları ile örtüşmektedir. Soylu'

ya (2013:94) göre destekleyici yöneticiler, öğretmenlerin mesleki stresini önlemekte veya azaltmaktadır. Örneklem grubunda, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından desteklendiği, bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını ve girişimciliklerini arttıran bir ortam oluşturarak okullardaki verimliliğin artmasına öncülük yapacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi kapsamında okul yönetimi boyutunda emredici müdür davranışı; öğretmen boyutunda ise umursamaz öğretmen davranışını en düşük olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Emredici müdür davranışına yönelik ulaşılan bulgular, Bodur ve Argon'un (2019) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Çolak & Altınkurt'a (2016:58) göre müdürlerin emredici davranışları, öğretmenlerin mesleki gerekliliklerini en alt düzeyde sergilemelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılarının düşük olması, okul müdürlerinin talimatlarını verirken emir verici üsluplardan nispeten kaçındığının ve bu durumunda daha olumlu bir okul iklimi oluşturduğunun göstergesi olabilir. Okur-Özdemir'e (2017:80) göre umursamaz öğretmen davranışları, profesyonelliğin ve anlayışın düşük olduğu eleştirel ve olumsuz bir ortamı göstermektedir. Öğretmenlerdeki umursamaz öğretmen davranışlarına yönelik algıların nispeten daha düşük düzeyde olmasının, okulun atmosferi için olumluluk teşkil ettiği ifade edilebilir. Benzer şekilde Ayık & Diş'in (2015) yaptıkları çalışmada da okul iklimine ilişkin dağılımlarda en düşük ortalama umursamaz öğretmen davranışları boyutunda olmuştur.

Araştırmanın alt problemi doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının yüksek seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Cinay (2015); Dağlı (2015); Karacan (2017); Tazegül-Aydın (2017); Tezer (2015) ve Yenel (2016) çalışmalarında da bu sonuçlara paralel bulgulara rastlanmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıların yüksek düzeyde çıkması, ülkemizde bireylerin kültürel olarak yardımlaşmaya, hoşgörüye, nezakete yatkın olduğunun ve bu değerlerin meslek hayatında da ortaya çıkarak yaşam biçimi haline geldiğinin bir göstergesi olabilir. Bu gönüllü davranışları, okullardaki çatışmaları azaltması ve verimliliği arttırması kapsamında değerlendirdiğimizde bu yöndeki algıların yüksek düzeyde olmasının eğitim sistemimiz açısından olumlu olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile emredici müdür, destekleyici müdür, samimi öğretmen ve işbirlikçi öğretmen davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Veriler dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışları arasından pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu, emredici müdür davranışları ve samimi öğretmen davranışları arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Farooqui (2012); Kubilay-Baykal (2013) araştırmalarında okul iklimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğuna dair bulgulara ulaşmışlardır. Dipaola & Tschannen-Moran' a (2001:9) göre okul ortamı ne kadar olumlu olursa, örgütsel vatandaşlık davranışları da o kadar kendini göstermektedir. Bu kapsamda, okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kendini güvende hissettiği, desteklendiği, iletişim çatışmalarının önüne geçildiği bir iklime sahip okulda, gönüllü davranışların sergilenmesi ve bu davranışların da bir döngü halinde okul iklimini daha olumlu bir hale getirmesi beklenebilir. Sezgin (2005)'e göre öğretmenleri, kişisel fikirlerinin dikkate alındığı olumlu bir okul oluşturarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme konusunda cesaretlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda daha olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında ve daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilenmesinde okul yönetiminin etkin bir rol aldığı ifade edilebilir.

Emredici müdür davranışı, destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yaklaşık olarak %45'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Emredici müdür davranışının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu çoklu regresyon analizine dâhil olan diğer alt boyutların ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki olumlu iklimin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde öğretmenlerin ve diğer personellerin etkisi olsa da okul yöneticilerinin kişiliklerinin ve yönetim biçimlerinin bu genel atmosferin şekillenmesine öncülük yaptığı ifade edilebilir. Baskıcı

bir yönetim yerine destekleyen bir yönetimin tercih edilmesi durumunda, iş görenlerin talimat almaktan öteye geçip alınan kararlara katılarak motive olmaları ve bunun sonucunda ekstra gönüllü davranışlarla okul sistemini daha işler bir hale getirmeleri beklenmektedir. Benzer şekilde Samancı (2006:52) örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul ortamına karşı hissettiği olumlu algıların, onları okul için çalışmaları, faaliyetlerde bulunmaları, memnuniyet duymaları ve çalışma saatlerine karşı bağlılık hissetmeleri yönünde etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin duygu durumları, sergileyecekleri gönüllü davranışlar için belirleyici bir etkendir. Göksal (2018:109) okul iklimi üzerine yaptığı araştırmada destekleyici müdür davranışlarının arttıkça öğretmenlerdeki duygusal tükenmenin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Sezgin & Kılınç (2012:111) çalışmalarında öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyinin arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri destekleme düzeylerinin öğretmenlerdeki duygu durumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği, bu durumun da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilenme sıklığını etkileyeceği ifade edilebilir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler geliştirilebilir.

Okullarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttırılabilmesi için öğretmenlerin gönüllü olarak yaptıkları işler yöneticiler ve diğer çalışanlar tarafından desteklenebilir.

Nezaket, hoşgörü gibi değerlerin daha çok benimsenmesi ve yaygınlaşması için okullarda empatik düşünme becerilerini geliştirebilecek drama vb. çalışmalara daha çok yer verilebilir.

Okullarda okul iklimine ilişkin bir komisyon kurulup olumlu bir hava yaratmaya yönelik çalışmalar planlı bir şekilde yürütülebilir.

Kaynakça

Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Akdemir, Y. (2018). *Yönetsel davranış becerileri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Allison, B.J., Voss R.S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business,* 76(5), 282-288.

Aydin, S. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G., (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(27), 203-220.

Ayık, A., & Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 8(3), 337-359.

Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(49), 253-279.

Ayvaz, A. (2012). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının toplumsal vatandaşlık İçerisindeki konumu ve birbirleriyle olan etkileşimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bitmiş, M. G., Sökmen, A., & Turgut, H. (2014). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği: Geçerlik ve güvenirliğinin yeniden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 16(2), 1-14.

Bodur E,, & Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi,* 1(1), 75-88.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Caner, S. (2019). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Cinay, F. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çerezci, Ç. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çevik, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çetin, M., Yeşilbağ, Y., & Akdağ, B. (2003), *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 39-54.

Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 23(1), 33-71.

Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dary, T. & Pickeral, T, (2013). *School climate practices for implementation and sustainability*. A School Climate Practice Brief, National School Climate Center.

Demirel, Y., Özçınar, F. M., & Seçkin, Z. (2012). İşletme kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi,* 29, 1-17.

Dipaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.

Dönük, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Emami, M., Alizadeh, Z., Nazari, K., & Darvishi, S. (2012). Antecedents and consequences of organisational citizenship behaviour (OCB). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(9), 494-505.

Farooqui, M. R. (2012). Measuring organizational citizenship behavior (OCB) as a consequence of organizational climate (OC). *Asian Journal of Business Management,* 4(3), 294-302.

Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İtişgen, E. (2019). *Dönüşümsel Liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karacan, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karacaoğlu, K. & Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi,* 9(34), 137-153.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Konuk, N. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Kubilay-Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Markoczy, L. & Xin, K. (2004). The virtues of omission in organizational citizenship behavior. *University of California*, 1-29.

Memduhoğlu, H. & Zengin, M . (2019). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(3), 1054-1067.

National School Climate Council. (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.

Okur-Özdemir, A. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Örücü, E. & Uçku, İ. (2019). Örgütlerde işe tutkunluk, örgütsel destek algısı, örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi ve bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler,* 16(2), 71-81.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly,* 1(2), 107-142.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B., & Bacharach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestionas for future research. *Journal of Management,* 26, 513-563.

Porter, S., & Carter, D. (2000). *Common terms and concepts in research*. In D. Cormack, The research process in nursing (4th ed., pp. 17-28). Oxford, England: Blackwell Science.

Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4(8), 110-125.

Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(1), 317-339.

Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(3), 103-127.

Shweta & Jha, S. (2009). *Determinants of organizational citizenship behaviour: A review of literature*. *Journal of Management & Public Policy,* 1(1), 33-42.

Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Şenel, T. & Buluç B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi,* 9(4), 1-12.

Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Izmir.

Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10(1), 29-43.

Soylu, E.Ş. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by English instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara*. Unpublished doctoral disseration, Orta Doğu Technology University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31(1), 1-10.

Tazegül-Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Tezer, A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Usta-Öztürk, İ. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Uyanık, M. (2019). *Değerlere göre yönetim ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Uysal, Ş., Sarıer, Y. & Çilek, A. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 183-202.

Uzunkaya, H. (2019). *Kurumsal sosyal sorumluluk algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Artvin Çoruh Üniversitesi Hopa Yerleşkesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesine yönelik bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 1-11.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Nesrin Hark SÖYLEMEZ, Dicle Üniversitesi, Türkiye
nesrin_hark@hotmail.com
Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, Türkiye
oralbehcet@gmail.com

Nesrin Hark SÖYLEMEZ
ORCID No: 0000-0002-6306-5595

Behçet ORAL
ORCID No: 0000-0002-6885-1683

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi lisans programlarının son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Bu amaca uygun olarak araştırmada genel tarama ve nedensel karşılaştırma desenleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarının genel durumunu değerlendirmek için genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerine göre "çok kültürlü eğitimin sonuçları", "üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi", "eşitlik ve adalet" boyutlarına ilişkin algılarının incelenmesinde ise nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma küme örnekleme yöntemiyle, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden 10 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenimlerine devam eden 2152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve kestirisel istatistik yaklaşımları kullanılmıştır. Betimsel istatistik teknikleri kapsamında çok kültürlü eğitime ilişkin algı ölçeğini oluşturan boyutlara ait genel durum incelenmiştir. Kestirisel istatistik teknik ve yöntemlerinin kullanılacağı verilerle ilgili analizlere geçmeden önce, değişkenlerin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve kullanılacak analiz yönteminin parametrik mi non- parametrik mi olacağına karar verilmiştir. Veriler normal dağılıma sahip olmadığından verilerin analizinde Kruskal-Wallis varyans analizi ve Mann Whitney U testi kullanılmış ve anlamlılık değeri $p<.05$ kabul edilmiştir. Kruskall Wallis varyans analizinde anlamlı farklılık olduğu taktirde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için non-parametrik Post-hoc yöntemi olarak Dunn Testi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeği oluşturan "çokkültürlü eğitimin sonuçları", "üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi", "eşitlik ve adalet" boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları

An Investigation of Student Teachers' Perceptions of Multicultural Education

Abstract

The main purpose of this study is to assess the perceptions of the student teachers, who are currently studying in the final year of BA programs at education faculties, on multicultural education. In accordance with this purpose, general survey method and causal-comparative research designs were used in the study. General survey method design was used to evaluate the overall status of student teachers' perceptions on multicultural education. In line with the sub-objectives determined in this research, causal-comparative research design was used to examine the perceptions of teacher candidates regarding the following dimensions according to their gender and departments: Results of multicultural education, effect of university education on multicultural education, equality and justice.

2152 senior student teachers of education faculties across 10 state universities from each geographical region of Turkey in the fall term of 2016-2017 academic year participated in the study. Inferential and descriptive statistical approaches were used to analyze the data. Within the scope of descriptive statistics techniques, the general situation of the dimensions that constitute the perception scale regarding multicultural education has been examined. Before analyzing the data related to inferential statistical techniques and methods, the distribution of variables were examined and it was decided whether the analysis method to be used should be parametric or non-parametric. Since the data do not possess normal distribution, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis analysis of variance were used for the data analysis and the significance value was accepted as $p <.05$. The Dunn test was used as a non-parametric post-hoc method to test the groups from which the significant difference is derived when there is a significant difference in the Kruskall Wallis variance analysis. The dimensions of "the results of multicultural education", "the effect of university education on multicultural

education", "equality and justice", which constitute the scale used in the research, were discussed separately. As a result of the study, it was seen that student teachers' perceptions about multicultural education are positive.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, teacher candidates

Giriş

Günümüz toplumlarının sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi farklı kültürel gruplara dâhil olan insanların bir arada hoşgörü içerisinde yaşamaları gerektiği konusunda bilinçli olmaları ve bir arada yaşayabilme becerilerine sahip olmalarıdır (Fergeson, 2008). Toplumsal yapı içerisinde yer alan grupların sahip oldukları değerleri ve farklılıkları devam ettirebilmek amacıyla kimliklerinin tanınmalarını istemeleri, beraberinde çok kültürlülük anlayışını ortaya çıkarmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Farklı etnisite ve toplumların bir arada yaşamalarıyla birlikte çok kültürlü anlayışa duyulan ihtiyaç artmıştır (Hazır, 2012). Çok kültürlü anlayış, toplumların kültürel kimliklerini koruma çabalarına, saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaşır (Köktürk ve Ak, 2013). Banks (2008) çok kültürlülüğü; etnik köken, sosyal sınıf, din, dil, engelli olma, cinsel yönelim ve kültürel özellikler bakımından farklılıkların uyum içerisindeki birlikteliği olarak tanımlamıştır. Çok kültürlülük, çağın ruhuna uygun gözde kavramlardan birisidir ve aynı ülkede yaşayan farklı kültürlerin birlikteliği anlamına gelmektedir. Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu toplumlarda farklı kültürel öğeleri ortadan kaldırma, tek bir potada eritme karşıtı bir görüştür (Marshall, 1999; Akt. Köktürk ve Ak, 2013).

Çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder. Çok kültürlü eğitim, hangi dil, din, cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyal sınıf ve kültürel arka plana sahip olursa olsun bütün bireyler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini savunur (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitim, bireylerin birbirlerine saygı duyduğu, bütün öğrenciler için eşit şartların sağlandığı bir eğitim öğretim ortamı oluşturmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Gay (1994) çok kültürlü eğitimin, öğrencilere eşit akademik olanaklar sunan ve farklılıklara meşrutiyet sağlayan bir eğitim felsefesinin içerisinde yer aldığını ifade eder. Çok kültürlü eğitim anlayışında, eğitim politikalarının, öğretim materyallerinin, eğitim programlarının, örgütsel yapının çoğulculuk anlayışına dayalı olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Çok kültürlü eğitim, adaletli kararlar oluşturabilme, farklı yaşam ve düşünce biçimlerine karşı duyarlı ve saygılı olma, etnik yönelimli bir anlayıştan uzaklaşma, özeleştiri yapabilme amacı doğrultusunda yürütülen faaliyetlerden oluşmaktadır (Parekh, 2002). Başka bir ifadeyle çok kültürlü eğitim, öğretme ve öğrenme süreçlerini kültürel çoğulculuk anlayışını merkeze alarak şekillendirmektir. Bu süreçte asıl önemli olan farklı kültürlere saygı duyulmasını ve anlaşmayı sağlamaktır (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Çok kültürlülük bağlamında eğitimin amacı, özeleştiri, farklı yaşam ve düşünce biçimlerine duyarlılık geliştirmek, başkalarına saygı, öğrencilerin akademik performanslarını artırmak, durum değerlendirmeleri yaparak sağlıklı kararlar almak olarak ifade edilebilir (Yazıcı, 2013). Aydın'a (2013) göre çok kültürlü eğitimin bir diğer hedefi öğrencilerin etnik ve ırksal farklılıklarını birer eğitimsel alternatif olarak düşünüp öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarına olumlu katkı sağlamaktır. Gorski (2010) ise çok kültürlü eğitimin temel amacını, toplumda eşitliği ve sosyal adaleti sağlama, sosyal adaletin uygulanmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunma, bu anlamlarda toplumda dönüşümü sağlama olarak ifade etmektedir.

Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Eşdeğerlik Komisyonuna (NCATE) göre, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde dikkate alınması gereken standartlar içerisinde öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi yer almaktadır (Professional Standarts, 2008; Akt. Cırık, 2008). Bu amacın gerçekleştirebilmesi ise çok kültürlülüğe yönelik algıları yüksek eğitimcileri gerektirmektedir. Spiecker ve Steutel (2001) ise 21. yüzyıl öğretmeninin sahip olması gereken nitelikleri, öğretmenin farklı yaşam şekillerine karşı daha hoşgörülü olması, her yurttaşın eşit haklara sahip olduğunun bilincinde olması ve buna karşı saygılı olması, çok kültürlü bir bakış açısına sahip olması, ayrımcılığa karşı net bir duruş sergilemesi, demokratik tutumlara sahip olması vb. şeklinde belirtmişlerdir (Akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Cogan ve Pederson (2001), 21. yüzyılın

öğretmenlerinin çok kültürlü bir bakış açısına ve çok kültürlü öğretmen yeterliliklerine sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar. Benzer şekilde Polat (2012), 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme alanında eğitim programlarının boyutlarını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin kültürlerarası eğitimi destekleyen demokratik bir anlayışla yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinden bazılarının performans göstergeleri de çok kültürlü öğretmen yeterliklerine işaret etmektedir (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçlerini tamamladıktan sonra duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor alanlarda öğretmenlik mesleğine uygun tavır ve davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarına etkili öğretmenlik niteliklerini kazandırmak, eğitim fakültelerinin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Öğretmenler, eğitim-öğretim ortamlarını, bireylerin hak ve özgürlüklerinin önemli olduğu ve her bireyin farklı yeteneklere ve kültürel değerlere sahip olduğu gerçeğini dikkate alarak düzenlemelidirler. Böyle bir eğitim öğretim ortamında öğretmenlerin farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olması, sahip olunması gereken en önemli nitelik olarak ifade edilebilir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Ülkemizde eğitim alanında çok kültürlülükle ilgili yapılmış bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının (Alanay, 2015; Coşkun, 2012; Çoban et al., 2010; Demir ve Başarır, 2013; Polat, 2009; Yavuz ve Anıl, 2010), öğretim elemanlarının (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Demir, 2012) ve öğretmenlerin (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve görüşlere sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan farklı olarak Esen (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Türkiye'nin mozaik bir yapısının olduğuna inanmakla birlikte bölünme endişesi taşıdıklarını, öğretmenlerin farklılıklara karşı ön yargılı olduklarını ifade etmiştir. Karaçam ve Koca (2012), öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı ve bazı kimlikler hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır**.** Esen (2009) ise öğretmenlerin bu konuda eğitim almaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

Bazı araştırmalarda ise çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime gereken önemin verilmediği ifade edilmektedir. Açıkalın (2010), Türkiye'deki eğitim uygulamalarında çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına önem verilmesi gerektiğini; Başbay ve Bektaş (2009) Türkiye'de çok kültürlülüğe yeterince yer verilmediğini, çok kültürlü eğitime ve çok kültürlü öğretmen yeterliklerine önem verilmesi gerektiğini, Cırık (2008) ileride uluslararası platformlarda söz sahibi olabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için çok kültürlü eğitim uygulamalarına tüm öğretim kademelerinde yer verilmesi gerektiğini ve Türkiye için çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok çok kültürlülük ile ilgili olduğu ancak çok kültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve sınırlı örneklemlerle çalışıldığı görülmüştür. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırma kapsamında öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ve çok kültürlülüğe ilişkin algıları Türkiye örneklemi çerçevesinde incelenmeye değer bulunmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının; çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açılarını incelemek amaçlanmış ve bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının "çok kültürlü eğitimin sonuçları"na ilişkin;
    a. genel algıları nasıldır?
    b. algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
    c. algıları arasında bölümlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının "üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi" ne ilişkin;
   a. genel algıları nasıldır?
   b. algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
   c. algıları arasında bölümlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının "eşitlik ve adalet" e ilişkin;
   a. genel algıları nasıldır?
   b. algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
   c. algıları arasında bölümlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemek için olarak yapılan bu araştırmada genel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerinden yararlanılmış, çok kültürlü eğitime yönelik algılarını değerlendirmek için genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çok sayıda elemanın bir araya gelmesiyle oluşan bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşmak için evrenden seçilen örneklem ya da evrenin tamamı üzerinde gerçekleştirilen tarama düzenlemeleri olarak ifade edilir (Karasar, 2012). Bu model varlıkların, objelerin, grupların, kurumların, olayların ve farklı alanların ne olduğunu açıklamaya ve betimlemeye çalışmaktadır (Kaptan, 1998).

Bu araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerine göre "çok kültürlü eğitimin sonuçları", "üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi", "eşitlik ve adalet" boyutlarına ilişkin algılarının incelenmesinde nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, gruplar arasında var olan farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenirken koşullara veya katılımcılara herhangi bir müdahale yapılmaz (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bu yöntem kritik bir değişkende fark gösteren ve karşılaştırılabilen örneklemlerin karşılaştırılması şeklindedir (Borg ve Gall, 1989; Akt. Balcı, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmesinin nedeni, lisans eğitimlerini tamamlamak üzere olduklarından dolayı eğitim- öğretim ortamlarında uygulayıcı konumunda yer almaya daha yakın olmaları ve ayrıca okullarda öğretmenlik uygulamalarına devam etmelerinden dolayı çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime ilişkin algılarının daha belirgin olabileceğinin düşünülmesidir.

Araştırmanın çalışma evreni büyük olduğu için, çalışma evrenine ulaşmada zaman ve maliyet tasarrufu sağlayabilmek amacıyla örneklem alımına gidilmiştir. Evreni temsil edebilecek şekilde küme örnekleme yöntemi ile üniversiteler gibi alt kümelerden veriler toplanmıştır. Bu örnekleme yöntemi, birden fazla evren biriminin oluşturduğu kümeler olarak tanımlanabilir. Bu durumda evrenden grup temelinde örneklem alınmaktadır (Büyüköztürk et al., 2013). Küme örnekleme olasılığa dayalı bir örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yönteminde, benzer özelliklere sahip çıkarım yapılmamış herhangi bir grup, bir kümeyi ifade eder. Küme örnekleri sınıflar, okullar ve hastaneler gibi kümeleri içerebilir (Gay ve Airasion, 2003). Bu araştırmada üniversite ölçütüne göre küme örnekleme yapılmıştır. Bu durumda araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden seçilen 10 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik bazı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.
Üniversitelere Göre Katılımcı Sayıları.

Üniversiteler	N	%
Fırat Üniversitesi	177	8.2
İnönü Üniversitesi	241	11.2
Dicle Üniversitesi	263	12.2
Gaziantep Üniversitesi	115	5.3
Cumhuriyet Üniversitesi	253	11.8
Erciyes Üniversitesi	188	8.7
Afyon Kocatepe Üniversitesi	241	11.2
Uludağ Üniversitesi	282	13.1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	277	12.9
Çukurova Üniversitesi	115	5.3
Toplam	2152	100

Veri toplama araçlarının uygulandığı zaman dilimlerinde derse katılamayan öğrenciler olduğundan ve bazı veri toplama araçları geçersiz kabul edildiğinden dolayı yaklaşık 2861 öğretmen adayı içerisinden 2152 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Kadın	1435	69.1
Erkek	642	30.9
Toplam	2077	100

Tabloda katılımcıların %69.1'inin kadın, %30.9'unun erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Bölümlerine ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımları.

Bölüm	Anabilim dalları	N	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	BÖTE	233	10.8
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Fen Bilgisi Eğitimi	343	15.9
	Matematik Eğitimi	478	22.2
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü	Sosyal Bilgiler Eğitimi	414	19.2
	Türkçe Eğitimi	438	20.4
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	İngiliz Dili Eğitimi	174	8.1
	Alman Dili Eğitimi	72	3.3
Toplam		2152	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %10.8'inin BÖTE Anabilim dalından, %15.9'unun Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalından, %22.2'sinin Matematik Eğitimi Anabilim dalından, %19.2'si

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalından, %20.4'ü Türkçe Eğitimi Anabilim dalından, %8.1'i İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalından, %3.3'ü Alman Dili Eğitimi Anabilim dalındandır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını ölçmek için, 2015 yılında Alanay tarafından geliştirilen "Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Algı Ölçeği (ÇEİAÖ)" kullanılmıştır. Bu ölçek, 5 dereceli likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler üç faktör (boyut) altında toplanmıştır. Bu faktörlerin isimleri aşağıdaki gibidir:

Çok Kültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES): Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime önem verilmesi sonucunda oluşacak durumlara yönelik algıyı göstermektedir. Bu boyutta alınacak yüksek puan çok kültürlü eğitimin olumlu sonuçlar doğuracağını göstermektedir.

Üniversite Eğitiminin Çok Kültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE): Üniversitede alınan derslerin çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime etkisinin ne olduğuna dair algıyı göstermektedir. Bu boyutta alınacak yüksek puan üniversitedeki derslerin çok kültürlü eğitime olumlu etkisini göstermektedir.

Eşitlik ve Adalet (EA): Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim bağlamında eşitlik ve adalet algısını göstermektedir. Bu boyutta alınacak yüksek puan eşitlik ve adalet algısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi

Bir ölçek için gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen faktörlerin uygun olup olmadığını test etmek için kullanılan analize, Doğrulayıcı Faktör Analizi denilmektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). Sümer (2000) doğrulayıcı faktör analizini, kuramsal bir temelden yararlanarak birçok değişkenden oluşan faktörlerin gerçek verilerle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek için kullanılan bir analiz olarak tanımlamıştır. Başka bir anlatımla doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenen yapının toplanan verilerle ne kadar doğrulandığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Geliştirilen ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından 295 öğretmen adayından edilen veri setine IBM AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Model uygunluğunun değerlendirilmesi için kullanılan çeşitli uyum iyiliği indeksleri ve bunların farklı istatistiksel fonksiyonları bulunmaktadır (Gizir, 2005). Yapılan faktör analizi sonrasında Ki-Kare değerinin ($\chi 2$=246.100, N=295, p<0.01) anlamlı olduğu görülmüş ve X^2/sd=2.82 oranı elde edilmiştir. Bu değerin 3'ün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000). Çalışmada GFI= 0.88 olarak bulunmuştur. GFI değerinin 0.70'den yüksek çıkması modelin orijinal değişkenliği yeterince iyi açıkladığı, modelin kullanılabilecek uygun bir model olduğu anlamına gelmektedir (Özdamar, 2013). Analizde elde edilen AGFI değerinin 0.80'den büyük olması durumunda modelin orijinal verilerle sağladığı uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). Analiz sonucunda, 0.845 olarak elde edilen AGFI değeri kabul edilebilir düzeydedir. Yapılan DFA sonucunda RMSEA değeri 0.079 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin 0.05'ten küçük çıkması, model uygunluğunun mükemmelliğini gösterirken; 0.08 değeri ise kabul edilebilir sınırlarda olduğu anlamına gelmektedir (Schermelleh Engel ve Moosbrugger, 2003). Elde edilen RMR=0.047 değerinin 0.10'dan küçük olması ise modelin gerçek verilerle uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). RMR değeri < .05 ölçüt alındığında da (Hu ve Bentler, 1999) elde edilen RMR değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin üç boyutlu yapısının uyum istatistikleriyle doğrulandığı söylenebilir.

Çok kültürlü eğitime ilişkin algı ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı "çok kültürlü eğitimin sonuçları" alt boyutu için 0,81; "üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi" alt boyutunda 0,83 ve "eşitlik ve adalet" alt boyutunda 0,71 olarak bulunmuştur. Bu değerler her bir madde için güvenirliğin geçerli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirisel istatistik yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel istatistik teknikleri kapsamında çok kültürlü eğitime ilişkin algı ölçeğini oluşturan boyutlara ait genel durum incelenmiştir. Kestirisel yaklaşım ise hipotezlerin sınanarak, istatistikler arasında bir farkın veya değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığının değerlendirilmesidir (Balcı, 2009). Yapılacak analizlere geçmeden önce, verilerin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov[a] normal dağılıma uygunluk testi sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını oluşturan alt boyutlara ilişkin bulunan p değerlerinin 0.05 anlamlılık seviyesinden küçük olduğu görülmüştür. Ayrıca çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutu için çarpıklık= -.804, basıklık= 1.346, üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutu için çarpıklık=.616, basıklık=.144, eşitlik ve adalet algısı boyutu için ise çarpıklık=-1.226, basıklık=1.905 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerden sonra verilerin normal dağılım göstermediği dolayısıyla parametrik testin varsayımlarını sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle Kruskal-Wallis varyans analizi ve Mann Whitney U testi kullanılarak veriler analiz edilmiş ve anlamlılık p<.05 olarak kabul edilmiştir. Kruskal Wallis varyans analizinde anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için non-parametrik post-hoc yöntemi olarak Dunn Testi uygulanmıştır. Dunn'ın çoklu karşılaştırma yöntemi, ortalamalar arasında C tane planlanmış kontrast için hipotezler test edildiğinde kullanımı uygun olan bir yöntemdir (Kirk, 1982).

Bulgular

Bu bölümde bulgular ve ilgili yorumlar araştırmanın alt amaçlarının verilişindeki sıraya göre sunulmuştur.

Çok Kültürlü Eğitimin Sonuçları" Boyutuna İlişkin Bulgular

"Çok kültürlü eğitimin sonuçları" boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerin incelenmesi

Uygulama sonucu hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.
Çok Kültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES) Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

N	Ortalama	Ortalamanın Standart Hatası	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Minumum Puan	Maksimum Puan
2152	26,10	0,11	5,11	-,75	1,13	7	35

ÇES puanları ortalamasının 26,10 (%74,57) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu düşünülürse, çokkültürlü eğitimin sonuçları konusunda olumlu algıya sahip olunduğu söylenebilir.

"Çok kültürlü eğitimin sonuçları" boyutuna ilişkin algıların "cinsiyete" göre incelenmesi

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5.
Çok Kültürlü Eğitimin Sonuçları Boyutuna İlişkin Algıların "Cinsiyete" Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kadın	1435	1031.96	1480865.50	450535.50	-.802	.423
Erkek	642	1054.73	677137.50			

Tablo 5 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamasının 1031.96, erkek öğretmen adaylarının puanlarının sıra değerlerinin ortalamasının ise 1054.73 olduğu görülmektedir. Yapılan analizlerde; p=0.423>0.05 olduğundan katılımcıların çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgular cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

"Çok kültürlü eğitimin sonuçları" boyutuna ilişkin algıların "bölümlere" göre incelenmesi

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6.
Çok Kültürlü Eğitimin Sonuçları Boyutuna İlişkin Algıların "Bölümlere" Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Varyans Analizi ve Dunn Testi Sonuçları.

	N	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	**X^2**	**P**	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE)	233	947,75	3	16.785	.001	BÖTE – Matematik ve Fen
Matematik ve Fen Bilimleri	821	1060,91				BÖTE – Sosyal Bilimler ve Türkçe
Sosyal Bilimler ve Türkçe	852	1101,71				BÖTE-Yabancı Diller
Yabancı Diller Eğitimi	246	1163,16				

Tablo 6 incelendiğinde bölümlerine göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması şöyledir: Bölümleri "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" olanların sıra değerlerinin ortalaması 947.75, "Matematik ve Fen Bilimler" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1060.91, "Sosyal Bilimler ve Türkçe" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1101.71 ve "Yabancı Diller Eğitimi" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1163.16 olarak bulunmuştur.

Analizlere göre, p=0.001<0.05 olduğundan çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanlar, bölümlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre ise; Bölümleri "Matematik ve Fen Bilimleri", "Sosyal Bilimler ve Türkçe" ve "Yabancı Diller Eğitimi" olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanlarının sıra ortalaması, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" olan öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu nedenle bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin algıları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Üniversite Eğitiminin Çok kültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE) Boyutuna İlişkin Bulgular

"Üniversite eğitiminin çokkültürlü eğitime etkisi" boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerin incelenmesi

Uygulama sonucu hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7.
Üniversite Eğitiminin Çokkültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE) Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

N	**Ortalama**	**Ortalamanın Standart Hatası**	**Standart Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**	**Minumum Puan**	**Maksimum Puan**
2152	16,66	0,08	3,99	-,57	,05	5	25

ÜEÇEE puanları ortalamasının 16,66 (%66,64) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 25 olduğu düşünülürse, üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi konusunda olumlu algıya sahip olunduğu söylenebilir.

"Üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi" boyutuna ilişkin algıların "cinsiyete" göre incelenmesi

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8.
Üniversite Eğitiminin Çok kültürlü Eğitime Etkisi Boyutuna İlişkin Algıların "Cinsiyete" Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kadın	1435	1067.05	15312115.00	420385.00	-3.198	.001
Erkek	642	976.31	626788.00			

Tablo 8' de kadın öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması 1067.05, erkek öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması 976.31 olarak belirtilmiştir. Ayrıca $p=0.001<0.05$ olduğundan katılımcıların üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının sıra ortalaması, erkek öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi puanlarının sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu nedenle cinsiyetin öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisine ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

"Üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi" boyutuna ilişkin algıların "bölümlere" göre incelenmesi

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9.
Üniversite Eğitiminin Çok kültürlü Eğitime Etkisi Boyutuna İlişkin Algıların "Bölümlere" Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları.

	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE)	233	1099,72	3	.880	.830	-
Matematik ve Fen Bilimler	821	1063,67				
Sosyal Bilimler ve Türkçe	852	1076,93				
Yabancı Diller Eğitimi	246	1094,83				

Tablo 9 incelendiğinde bölümlerine göre öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması şöyledir: Bölümleri "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1099,72, "Matematik ve Fen Bilimleri" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1063.67, "Sosyal Bilimler ve Türkçe" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1076.93, ve "Yabancı Diller" olan öğretmen adaylarının sıra değerlerinin ortalaması 1094.832 şeklindedir.

Analizlere göre, $p=0.830>0.05$ olduğundan katılımcıların üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının, bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Eşitlik ve Adalet (EA) Boyutuna İlişkin Bulgular

"Eşitlik ve adalet" boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerin incelenmesi

Uygulama sonucu hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 10.
Eşitlik ve Adalet (EA) Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.

N	Ortalama	Ortalamanın Standart Hatası	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Minumum Puan	Maksimum Puan
2152	12,39	0,05	2,50	-1,41	2,50	3	15

EA puanları ortalamasının 12,39 (%82,06) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 15 olduğu düşünülürse, eşitlik ve adalet konusunda olumlu algıya sahip olunduğu söylenebilir.

"Eşitlik ve adalet" boyutuna ilişkin algıların "cinsiyete" göre incelenmesi

Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10.
Eşitlik ve Adalet Boyutuna İlişkin Algıların "Cinsiyete" Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kadın	1435	1043.16	1496935.00	454665.00	-.479	.632
Erkek	642	1029.70	661068.00			

Tablo 10'da kadın öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması 1043.16, erkek öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet boyutuna yönelik puanlarının sıra değerlerinin ortalaması 1029.70 olarak belirtilmiştir. Mann Whitney U testine göre; $p=0.632>0.05$ olduğundan öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet algılarına ilişkin puanları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir Bu nedenle cinsiyetin öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

"Eşitlik ve adalet" boyutuna ilişkin algıların "bölümlere" göre incelenmesi

Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11.
Eşitlik ve Adalet Boyutuna İlişkin Algıların "Bölümlere" Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları.

	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farkın Olduğu Gruplar
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE)	233	924,02	3	39,180	.000	BÖTE – Matematik ve Fen BÖTE – Sosyal Bilimler ve Türkçe BÖTE - Yabancı Diller Matematik ve Fen Bilimler - Sosyal Bilimler ve Türkçe Matematik ve Fen Bilimler ve Yabancı Diller Sosyal Bilimler ve Türkçe -Yabancı Diller
Matematik ve Fen Bilimler	821	1026,65				
Sosyal Bilimler ve Türkçe	852	1123,50				
Yabancı Diller Eğitimi	246	1224,49				

Tablo 11 incelendiğinde bölümlerine göre öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalaması şöyledir: Bölümleri "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" olan öğretmen adaylarının sıra değerlerinin ortalaması 924.02, "Matematik ve Fen Bilimleri" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1026.65, "Sosyal Bilimler ve Türkçe" olanların sıra değerlerinin ortalaması 1123.50, ve "Yabancı Diller" olanların sıra değerlerinin ortalaması ise 1224.49 şeklindedir.

Analizlere göre, $p=0.000<0.05$ olduğundan katılımcıların eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin puanları, bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre eşitlik ve adalet algıları incelendiğinde Yabancı Diller bölümünde okuyan öğretmen adaylarının en yüksek, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde okuyanların ise en düşük algıya sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle bölüm değişkeninin, öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim fakültesi lisans programlarının son sınıflarında öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları kullanılan ölçeği oluşturan Çok kültürlü Eğitimin Sonuçları (ÇES), Üniversite Eğitiminin Çok kültürlü Eğitime Etkisi (ÜEÇEE) ile Eşitlik ve Adalet (EA) alt boyutları kapsamında ele alınmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanları ortalamasının 26,10 (%74,57) olduğu görülmüştür. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları konusunda olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanları ortalamasının ise 16,66 (%66,64) olduğu görülmüştür. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 25 olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi konusunda da olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin puanları ortalamasının ise 12,39 (%82,06) olduğu görülmüştür. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 15 olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet konusunda da olumlu algıya sahip oldukları **söylenebilir.**

Yapılan bu araştırma ile benzer sonuçlara Alanay (2015) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının 27,08 (%77,37), üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının 17,77 (%71,08), eşitlik ve adalet boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının 12,77 (%85,13) olduğu görülmüş ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçları, üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi, eşitlik ve adalet boyutlarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları incelendiğinde cinsiyetin üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi alt boyutunda kadın ve erkek öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Kadınlar üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi konusunda erkeklere göre daha pozitif bir algıya sahiptir. Alanay (2015) tarafından yapılan araştırmada da üniversite eğitiminin çok kültürlü eğitime etkisi alt boyutunda kadın ve erkek öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutunda etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda da yine çok kültürlü eğitimin sonuçlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tortop, 2014; Alanay, 2015, Özdemir ve Dil, 2013; Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi, 2018).

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlerin çok kültürlü eğitimin sonuçları boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bölümleri "Matematik ve Fen Bilimleri", "Sosyal Bilimler ve Türkçe" ve "Yabancı Diller Eğitimi" olan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik algılarının, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" bölümünde okuyan öğretmen adaylarının algılarından daha olumlu olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra "Yabancı Diller Eğitimi" bölümünde okuyan öğrencilerin en yüksek algıya sahip olduğu ve bu bölümü sırasıyla "Sosyal Bilimler ve Türkçe", "Matematik ve Fen Bilimleri" ve "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" bölümlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Benzer olarak yapılan başka bir araştırmada da çok kültürlü eğitimin sonuçları alt boyutu için sosyal bilgiler öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenlikleri bölümü öğrencilerinin çok kültürlü eğitimin sonuçları konusunda fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Alanay,2015).

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre "Yabancı Diller Eğitimi" bölümünde okuyan öğrenciler çok kültürlü eğitimin sonuçlarına yönelik en yüksek algıya sahip bölümken "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" bölümünde okuyan öğrenciler çok kültürlü eğitime yönelik en düşük algıyla sahip olan bölüm olmuştur. Bu durum Yabancı Diller Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lisans programlarında çok kültürlülüğe ilişkin öğelerin daha fazla yer almasıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algıları incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları bölümlerin eşitlik ve adalet alt boyutu üzerinde de etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bölümleri "Matematik ve Fen Bilimleri", "Sosyal Bilimler ve Türkçe" ve "Yabancı Diller Eğitimi" olan öğretmen adaylarının eşitlik ve adalet algılarının, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" bölümünde okuyan öğretmen adaylarının algılarından daha olumlu olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre eşitlik ve adalet algıları incelendiğinde Yabancı Diller bölümünün en yüksek, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün ise en düşük algıya sahip olduğu görülmektedir. Benzer olarak yapılan başka bir çalışmada da sosyal bilgiler öğrencilerinin eşitlik ve adalet konusunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretmenliği öğrencileri de eşitlik ve adalet konusunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu algıya sahiptir (Alanay,2015). Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Tortop (2014) tarafından yapılan çalışmada çok kültürlü eğitime yönelik tutumların bölümlere göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şu şekildedir;

- Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları genel olarak çok kültürlülüğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptir. Ancak çok kültürlülüğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmayan öğretmen adayları da mevcuttur. Çok kültürlü bakış açısına sahip olmanın öğretmenler için ne kadar önemli bir gereklilik olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarına çok kültürlülüğe yönelik farkındalık ve pozitif bir bakış açısı kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim uygulamalarına bizzat katılmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı kazanabilecekleri grup faaliyetlerine katılımları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans programlarında çoğulcu bakış açısı kazandırabilecek kavramlar artırılmalıdır.
- Araştırmanın sonuçlarına göre bazı bölümlerde çok kültürlülüğe, eşitlik ve adalete yönelik algı daha olumlu iken bazı bölümlerde daha düşük olduğu görülmüştür. Lisans programlarındaki farklılıklar dikkate alınarak, algının düşük olduğu bölümlerin lisans programlarında gerekli revizyon çalışmaları yapılmalıdır.

Bilgilendirme: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın "Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri" başlıklı doktora tezi kapsamında toplanan verilerin bir bölümüne dayalı olarak hazırlanmış ve IPCEDU 2020 de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok Kültürlü ve Küresel Eğitim. İlköğretim Online, 9(3), 1226-1237.

Akkaya, N., Susar Kırmızı, F. & İşçi, C. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 308-335.

Alanay, H. (2015*). Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çok Kültürlülüğe ve Çok Kültürlü Eğitime Dair Görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aytaç, M. & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yeni Çevresel Paradigma Ölçeğinin Yapı Geçerliğinin İncelenmesi. İstatistikçiler Dergisi, 5, 14-22.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* Yöntem, Teknik ve İlkeler *(7.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Pearson Publication.

Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.

Başbay, A., Kağnıcı, Y. & Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8(3),47-60.

Baykul, Y. (1999). İstatistik *Metodlar ve Uygulamalar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı***.** Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.

Cogan, J. J. & Pederson, P. V. (2001). The Development of Civic Values: Case Study of the Nited States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.

Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim Dkab Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 34, 33-44.

Çoban, S., Karaman, G.S. & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 1, 125-131.

Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(7), 1453-1475.

Demir, S. & Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.

Esen, H. (2009). An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of A Multicultural Education Policy in Turkey. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fergeson, L. (2008). Çok Kültürlülüğe *Giriş,* Future Worlds Center, Editör: Yiannis Laouris.

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. 15 Aralık 2016 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf adresinden alınmıştır.

Gay, L.R & Airasion, P. (2003). *Educational Research; Competencies for Analysis and Application. (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merill/Prentice Hall

Gizir, S. (2005). *In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Educational Sciences*. Yayımlanmamış doktora tezi, Middle East Technical University, Ankara.

Gorski, P. C. (2010). *The Challenge of Defining "Multicultural Education". Critical Multicultural Pavillon*. An EdChange Project, London, UK: EnChange.

Hazır, M. (2012). Çok Kültürlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çok kültürlülüğü Tartışmak. *Akademik İncelemeler Dergisi,* 7(1), 1-28.

Hu, L. T. & Bnetler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit İndexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Bilim Yayınevi.

Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 89–103.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (20. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kirk, R. E. (1982). *Experimental Design.* Procedures For The Behavioral Sciences SAGE Publications, Inc.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* NewYork: The Guilford Press.

Köktürk, Ş. & Ak, E. (2013). Küreselleşme Çarkında Avrupa Birliğinin Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik Çabaları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi* (2013-1), 71-85.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Öğretmen *Yeterlikleri Kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE). (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. 20 Mart 2017 tarihinde http://www.ncate.org/documents/standards/NCATE%20Standards%202008.pdf adresinden alınmıştır.

Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (9th ed.). Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 215-232.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences,* 1(1), 154-164.

Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42, 334-343.

Schermelleh Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Models: Tests of Significance and Descriptive. *Psychological Research Online,* 8 (2).

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları,* 3(6), 49-73.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 16- 26.

Tutkun, Ö.F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, 361-370.

Yavuz, G. & Anıl, D. (2010). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Tehir Implicationas.* Antalya, 1056-1062.

Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yazıcı, F. (2013). Çok Kültürlülük ve Yurtseverlik Açısından Azınlık Okullarında Tarih Dersleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÜCRETLİ ÖĞRETMEN SORUNLARI: NİTEL BİR ÇALIŞMA (MARDİN İLİ ÖRNEĞİ)

Hüseyin BİLGİÇ, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
info.huseyinbilgic@gmail.com
Abdurrahman EKİNCİ, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
abdurrahmanekinci@artuklu.edu.tr

Hüseyin BİLGİÇ
ORCID No: 0000-0002-8360-3207

Abdurrahman EKİNCİ
ORCID No: 0000-0002-1545-1379

Öz

Bu araştırmada amaç, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarındaki ücretli öğretmenlerin güncel sorunlarını belirlemektir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde daha yüksek bir düzey gösteren, öğretmen açığını kapatmak için zorunlu bir yöntem haline gelmeye başlayan ücretli öğretmen istihdamı, ücretli öğretmenlerin yaşadıkları birçok sorunla birlikte eğitimin niteliğini de doğrudan etkileyen hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan araştırma bulgularının, ücretli öğretmenlik uygulamasını, elde edilen veriler ışığında analiz etme, değerlendirme ve yapılandırmada önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Ücretli öğretmenlerin sorunları, ücretli öğretmen olarak hâlihazırda görev yapan bireylerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, Mardin ilinde, devlet okullarının farklı kademelerinde ve farklı branşlarda çalışan toplam 12 ücretli öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme ve telefonla görüşme tekniği kullanılıp görüşmeler kaydedilmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, ücretli öğretmen olarak göreve başlamadan önce, göreve başlama sürecinde ve göreve başladıktan sonra yaşanılan sorunlar şeklinde 3 ana temada sınıflanmıştır. Sınıflandırılan bulgular psikolojik, ekonomik, yönetimsel, sendika ile ilgili, özlük hakları ile ilgili, toplumsal ve grup aidiyeti ile ilgili sorunlar olarak temalandırılmıştır. Elde edilen bu bulgular ücretli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra etme sürecinde verimli ve etkili olmalarının önemli ölçüde sorunlarına odaklı bir yaklaşımla statülerinin yükseltilmesine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu sorunlarla, farklı okullarda ve farklı branşlarda görev yapan ücretli öğretmenlerin yeterince başarılı olmaları mümkün görünmemektedir. Çalışmanın sonunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ücretli öğretmenlik, ücretli öğretmen sorunları, öğretmenlik mesleği, eğitimde karşılaşılan sorunlar.

Abstract

The purpose of this study is indicating the recent possible issues of substitute teachers that work at the schools of Ministry of National Education. The employment of substitute teachers, which shows a higher level in the Eastern, South-eastern Anatolia Region and has become a compulsory method to close the teacher deficit, is one of the issues that directly affect the quality of education together with many problems substitute teachers experience. In this respect, the research findings are expected to make significant contributions in analysing, evaluating and structuring the practice of substitute teachers. In this study, phenomenological inquiry, one of the qualitative research methods, was used. The issues of substitute teachers were collected through interviews with individuals who are currently working. The participants are 12 substitute teachers working at different public schools, stages, branches in Mardin, Southeast Anatolia. While collecting the data, semi-structured interview forms were used. Interviews were recorded by using face-to-face and telephone conversation techniques, recordings were interpreted after content analysis. The findings were identified by three main themes: issues that encountered before starting the job, during the start-up process, after starting the job. The issues are: psychological, economic, administrational, union-related, personal rights, social, group belonging issues. These findings show that an effective, productive substitute teacher is significantly related with the attitude focusing on their issues and raising their status. Expecting substitute teachers to be successful is not probable while they deal with these issues. At the end of this study, there are some suggestions for practitioners, researchers.

Keywords: Substitute teachers, the issues of substitute teachers, teaching profession, the issues in education.

Giriş

Toplumsal gelişmenin önemli dinamiği olan eğitimde temel aktörün öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğretmen nitelikleri ve istihdamının eğitim tartışmalarında önde gelen hususlardan biri olması bunu açık şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmen niteliklerini iyileştirmeye yönelik köklü reformlar gerçekleştiren ülkelerde yaşanan niteliksel gelişmeler öğretmenliğin kritik düzeyde önem taşıdığını göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine verilen değer Tekışık'a (1987) göre "Öğretmenlik mesleği toplumda değerini tamamen kaybetmiştir…Üniversite adayı binlerce gencin tercihlerini kullanırken en son olarak öğretmenlikle ilgili yükseköğrenim dallarını yazdıkları, bunu da üniversiteye girememiş duruma düşmemek için yaptıkları belirlenmiştir." Durum 1980'lerden bugüne pek de değişmemiştir. Diğer bir eleştiri ise şu şekildedir: "Hem öğretmenliğin vatan kalkınması için çok önemli olduğunu bil, hem de öğretmeni kıyıda köşede kalmış bir insan olarak gör. Bu izaha ve vicdana sığmayacak çok yanlış bir olaydır." (Gündoğdu, 2007). Çizilecek iyimser tabloda ise öğretmenliğin kutsal olduğu yorumunu yapmak, diğer bir uç örnek olacaktır. Bu uç örneğin orta yolu şu şekilde bulunabilir:

"Öğretmenliğe kutsiyet atfetmek bizi başka bir yere savurur ve yine gerçeklikten uzaklaştırır. Öğretmenlik kutsal değil 'seçkin' bir meslek olmalıdır. Asıl 'seçkinler' gerçeklikten uzak diyebilirsiniz ama seçkin kelimesine yüklediğim anlam 'jakoben'lik değildir. Seçkinlikten kastım tercihleri, davranış ve üslubu ile sosyal gerçekliğin farkında sosyo-kültürel anlamda müktesebatı güçlü bir münevver profili. Alan bilgisi kadar kültürel ve toplumsal okuryazarlık konusunda güçlü bir tedrisattan geçirilmiş seçkin öğretmenler." (Coşkun, 2018).

Bu fikre yakın bir öğretmen profili, günümüzde ihtiyaç duyulan bir profil olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın mevcut işleyişte öğretmenliğin farklı statüleri olarak karşımıza çıkan kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen, usta öğretici, uzman gibi uygulamaların oldukça sorunlu bir işleyişi ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu bakımdan farklı statülerde çalışan öğretmenlerin bu farklılıklardan kaynaklanan sorunları mesleki verimlik ve saygınlığı olumsuz etkileyen bir husus olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi uygulamada farklı öğretmenlik türleri mevcuttur. Burada odaklanmaya çalışılan öğretmenlik türü, ücretli öğretmenlik ve sorunlarıdır.

a) Ücretli Öğretmenlik Uygulaması

Günümüzde karşımıza çıkan bir sorun çözme biçimi olan "günü kurtarmaya yönelik" çözümler ile sorunları ortadan kaldırmak olası durmamaktadır. Özyılmaz'ın (2017) ifadelesiyle "…eğitim sistemimizi 21. yüzyıla damgasını vuran gelişmiş ülkelerle eşit düzeye nasıl getirebileceğimizi, ardı arkası gelmeyen çalışmalarla araştırdık. Artık şu husus açıkça görülmüştür ki, Türk Milli Eğitim Sistemi mevzii, geçici ve günü kurtarma adına yapılacak çalışmalarla çağdaşlaşamaz." Eğer günü kurtarmaya yönelik çözümlerle ilerleme olacağı düşünülmeye devam ederse, kısa vadede pozitif yönlü sonuçlar alınsa da uzun vadede, bunun toplum için oluşturacağı hasarın telafisi oldukça güç olacaktır. Günü kurtarmaya yönelik çözümlerden birisi, çalışmanın da konusu olan ücretli öğretmen istihdamıdır. Kısa vadeli çözümlerle, farklı kalemleri bulunan ekonomik bütçenin biraz olsun rahatlaması adına eğitimden de kısma yoluna gidilmiş; eğitime ve eğitimciye yakışmayan "az para çok iş" mantığı giderek hakim olmuştur. Uzun vadede yapılmayan planlamalarla neleri kaçırıyoruz, sorusunun cevabı şu olabilir: "eğitim, ancak yaratıcı görevi ile toplumsal değişme üzerinde etkili olabilir. Bu görevi ile sorgulayabilen, irdeleyebilen, eleştirebilen; olaylara, olgulara farklı noktalardan, farklı açılardan, farklı mesafelerden bakabilen insanlar yetiştirir." (Kızıloluk,2013). Eğitimin toplum için en önemli işlevleri ekonomik kaygılardan dolayı atılan adımlarla zedelenmektedir. Ücretli öğretmen uygulamasının sebep olduğu bir diğer olumsuzluk görev verilen bir ücretli öğretmenin, gittiği okulda kalıcı olmamasıdır. Burada karşımıza 2 farklı senaryo çıkmaktadır. Birincisi, ücretli öğretmenin çalıştığı okula sözleşmeli öğretmen ataması veya kadrolu öğretmen tayini gerçekleştikten sonra ücretli öğretmen işsiz kalmaktadır. Öğrenci öğretmene alışmış, öğretmen kendi planını yapmış, her şey

yolunda ilerlerken eğitim-öğretim döneminin başında veya ortasında tüm senaryo bir anda farklılaşabilmektedir. Yerine sözleşmeli/ kadrolu öğretmen geldiği için ücretli öğretmenin görevine son verilmektedir. İkinci senaryoda ise, ücretli öğretmen ne zaman isterse istifa edebiliyor. Tek bağlayıcı unsur, görevi bırakan öğretmenin geçerli bir mazeretinin olmaması durumunda tekrar ücretli öğretmen olarak atanamamasıdır. "Geçerli bir özrü (atama, hastalık vb.) olmaksızın görevlendirildiği okul müdürlüğüne en az 5 (beş) işgünü (süre 3 günde belirlenebilir) öncesinden yazılı bilgi vermeden görevi bırakanlara bir daha görevlendirme yapılmamaktadır."(Kandemir,2019). Örneğin, bu bahsedilen durumda, aynı eğitim-öğretim dönemi içinde aynı okula aynı ders için istifa ya da yapılan atamalar sonucu 3 farklı öğretmenin görev alması gibi örnekleri görmek mümkündür. Durum böyle olunca, eğitimde süreklilik ve istikrar imkanı da azalmaktadır. Bu şekilde eğitim faaliyetlerini sürdürmek, ders işlemek hem öğretmeni hem öğrenciyi etkiliyor. Örneğin, öğrenci açısından ücretli öğretmen uygulamasının öğrencilerin matematik dersine tutumuyla ilgili yapılan bir çalışmada Yalçın (2017) öğretim sürecinde ücretli öğretmenlerin sık değişebilmesinden dolayı öğrencilerin yaşanan öğretmen değişikliği durumunda öğretmenin anlatış biçimine kolay alışamadığı, bu durumun dersi sevmelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu süreç, büyük resme bakınca toplumu da etkilemektedir. Zira, eğitimin ilkokuldan yükseköğretime kadar kümülatif olarak ilerlediği bilinmektedir ve "…eğitim birikimsel (kümülatif) bir süreç olduğu için, önceki seviyelerdeki (ilk ve orta öğrenimde) herhangi bir problem yükseköğrenimi etkilemektedir." (Çevik,2015). Yapılan her yanlış, içinde bulunulan toplumu şekillendirecek öğrencilerin daha da başarısız olmasına, okulu sevmemesine, sık öğretmen değişiminden dolayı farklı öğretmen yaklaşımlarına maruz kalmasına sebep olmaktadır. Okulda dönem başı görev alan öğretmenin en azından içinde bulunduğu eğitim-öğretim dönemini bitirmesi o kadar da zor olmamalıdır. Eğitimin planlama kısmı burada daha da ön plana çıkarılmalıdır.

Yetkililerin ücretli öğretmenlerin sorunlarına sessiz kalmasının sebeplerinde biri de velilerin olaylara tepkisiz kalması, hatta durumun farkında olmaması olarak düşünülebilir. Bu olumsuzluğa karşı bir düşünce olmadığı sürece var olan olumsuz tablonun son bulması güçleşmektedir. Bazı bilinçli veliler bu durumun farkında ve bu durumla karşılaştıklarında tepkilerini ortaya koyabilmektedir. Örneğin "Eğitim yılı başında köye bir öğretmen atanıyor, o öğretmen bir süre sonra köyden geçici görevlendirme ile ayrılıyor. Olan oradaki öğrencilere, velilere oluyor. Öğrenciler ders alamıyor, veliler ise büyük umutlarla okutmak istedikleri çocuklarının geleceğinden endişeli." (Zengin, 2016) şeklinde birkaç haber görüyor olmak, var olan durumun farkında olan bireylerin de olduğunu ortaya koymaktadır. Ücretli öğretmenler gittikleri yerde kalıcı olursa bu tarz haberlerin sayısı da azalacaktır.

b) Yasal Arka Plan

Ücretli öğretmenleri yasal olarak koruyan, varlıklarını kabul eden bir madde bulmak zordur. Esasen 26378 sayılı Bakanlar Kurulu kararının esaslarına dayanan ücretli öğretmen kavramı, birçok uygulamayı bu karardan alır. "Ücret olarak ek ders karşılığı derse girerler. İzin hakları yoktur, hastalık halinde gelmedikleri saat başında ücret alamazlar. Seminer olarak bilinen mesleki eğitim hizmetlerine tabi değillerdir (Öztaş,2010)." Yasal arka plana bakıldığında ücretli öğretmenliği düzenleyen kapsamlı bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. İlgili genelge ve belirlemeler de oldukça yüzeysel kalmaktadır. Var olan maddeler üstü kapalı ya da "ek ders" ile ilişkili maddelerde karşımıza çıkmakta, net bir şekilde "ücretli öğretmen" statüsü telaffuz edilmemektedir. Zorunlu çalışma sürelerinden bahseden bu maddenin eski hali şöyledir: "ç) Sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenlikte geçirilen süreler ile zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen iller dışında vekâleten geçirilen hizmet süreleri, … zorunlu çalışma süresinden sayılmaz." (Resmi Gazete, 2006a). Maddenin yeni hali ise şu şekilde düzenlenmiştir: "c) 657 sayılı Kanunun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (C) bendi kapsamında kısmi zamanlı geçici öğreticilikte ve ek ders ücreti karşılığında görevlendirme suretiyle geçen süreler ile vekil öğretmenlikte ve usta öğreticilikte geçen süreler,…zorunlu çalışma süresinden sayılmaz." (Resmi Gazete, 2015). Bu madde dışında ücretli öğretmenle ilgili olduğu düşünülen tüm maddeler, bu kavramı üstü kapalı şekilde ele almaktadır. Maddelerde daha çok karşılaşılan tabir: "ek ders karşılığı, ders karşılığı görevlendirme" şeklindedir.

Ücretli öğretmenlerin istihdamında, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 89. Maddesi ön plandadır. Fakat ücretli öğretmenler söz konusu kanunun kadrolu öğretmenlere verdiği hakların neredeyse hiçbirinden faydalanamaz. 89. maddede kimlere ders görevi verilebileceğinden bahsedilir: "…okul, kurs veya yaygın eğitim yapan kurumlarda ve benzeri kuruluşlarda öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması halinde öğretmenlere, öğretim üyelerine veya diğer memurlara veyahut açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilir."(657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, t.y.). Ücretli öğretmen görevlendirmelerinin e-Devlet sistemi üzerinden başvuruların alınmasıyla yapıldığı tespit edilmiştir. Kriterler, seçilecek il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin özel olarak belirtebileceği durumlar dışında, şu şekildedir: Öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde; a)Yüksek öğrenimli olmak koşuluyla; …resmî görevi bulunmayanlar ile emeklilere okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, …haftada 30 saate, kadar ek ders görevi verilebilir.(Resmi Gazete,2006b). Bir başka deyişle, ücretli öğretmen, öğretmen sayısının yetersiz olduğu durumlarda görevlendirilir, görev alabilmesi için yüksek öğrenimli olma şartı vardır. Görevlendirilen öğretmen haftada 30 saate kadar derse girebilir. Bu durum, haftalık 30 saat derse girmek için iki farklı okulda görev almak gibi bir sorun oluşturabilmektedir.

c) Bazı Ülkelerde Ücretli Öğretmenlik

Farklı ülkelerde de uygulanan ücretli öğretmenliğin kendine özgü yerel sorunlarla birlikte evrensel düzeyde de ortak sorunlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce karşılığı "substitute teacher" olan bu kavram, dünyada ve ülkemizdeki pek çok sorunu da içerisinde barındırmaktadır. Bazı ülke örnekleri hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmiştir.

Literatüre dayalı olarak yapılan çalışmada ilk örnek ABD'dir. ABD her ne kadar farklı eyaletlerden dolayı farklı yasalara sahipse de bazı temel sorunlardan söz etmek mümkündür. Bunlar, ücretli öğretmenlerin düşük iş doyumuna sahip olması, diğer öğretmenlerin bu öğretmenlere karşı olumsuz tutumu, okul idaresi tarafından etkileşim kıtlığı gibi bazı sorunlar en sık karşılaşılan problemlerdir." (Skaff-Schumaker, 2018). Bu sorun psikolojik ve yönetimsel sorun olarak ele alınabilir. Ele alınabilecek bir diğer bir ülke ise Kanada'dır. Burada da birkaç sorundan söz etmek mümkündür. Sorunlu sınıflara genelde ücretli öğretmenlerin verildiği, söz konusu sınıfların okul yönetimi tarafından ücretli öğretmenlere dayatıldığı tespit edilen önemli sorunlardan biridir. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin kendini gruba ait hissetmediği, karşısındaki öğretmenin ücretli öğretmen olduğunu bilen öğrencilerin öğretmene farklı tavır aldıkları literatürdeki bulgulardan bazıları olarak sıralanabilir (Duggleby ve Badali, 2007).

İngiltere'deki ücretli öğretmenlerin sorunları da başlıklar halinde şu şekilde sıralanabilir: Finansal açıdan herhangi bir güvenceleri yok, yaptıkları işin belli bir düzeni yok, grup aidiyeti oluşmuyor." (uoccareers.wordpress.com,2016). Buna karşın İngiltere'de ücretli öğretmenlerin diğer ülkelere kıyasla daha avantajlı oldukları da söylenebilir. Örneğin: "İngiltere'de ücretli öğretmenler, kendilerine göre program yapabilme esnekliğine sahipler. Çalışmak istemedikleri günü bağlı oldukları kurumlara bildirip iş yüklerini kendilerine göre ayarlamaktadırlar." (uoccareers.wordpress.com,2016). Oysa Türkiye'de okullar ücretli öğretmene saat açıklarını belirtir, öğretmen onayladıktan sonra değişiklik yapmak oldukça zordur. Çünkü bütün program birbiriyle bağlantılıdır, herhangi bir değişiklik haftalık ders planlarını etkiyebilir. Bu kapsamda ele alınabilecek diğer bir ülke de Tayvan'dır. Burada yapılan bir çalışmada, Chia-Lin ve Wei-Wen (2017) ücretli öğretmenlerin çok çalıştırılma ve kötü çalışma ortamından yakındıklarını bulgulamıştır. Birçok iş yapmalarına rağmen aynı ücreti almaları ve duygularını bastırmak zorunda kalmaları yapılan çalışmada yer verilen diğer sorunlardandır.

d) Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, diğer çalışmalardan farklı olarak, ücretli öğretmen sorunlarını göreve başlamadan önce, göreve başlama sürecinde ve göreve başladıktan sonra şeklinde ele almaktadır. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullardaki ücretli öğretmenlerin güncel sorunlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1) Ücretli öğretmenlerin göreve başlamadan önce karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2) Ücretli öğretmenlerin göreve başlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3) Ücretli öğretmenlerin göreve başladıktan sonra karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmalar gözlemciyi merkeze alan yerleşik bir aktivitedir" (Denzin & Lincoln,2005). Zira, gözlemcinin gözlem gücü, verileri analiz şekli, dünyaya bakış açısı bir nitel çalışmanın temelini doğrudan etkiler. Araştırma deseni olarak ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, "günlük deneyimlerimizin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlar." (Van Manen, 2017). Bu amaç doğrultusunda ücretli öğretmenlerin yaşadığı sorunları doğrudan kendi deneyim ve yaşantılarına göre nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Mardin ilindeki 12 ücretli öğretmen oluşturmaktadır. Amaca hizmet etmesi itibariyle amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman'dan akt. Baltacı, 2018). Çalışma grubuna dahil edilen gönüllü öğretmenlerin farklı okulların farklı kademelerinden seçilmesine, farklı cinsiyet ve mesleki deneyim düzeyleri gibi özelliklerine dikkat edilmiştir. Bunun temel amacı katılımcı grubun evreni temsil etme niteliğini artırmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplarla elde edilmiştir. "Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel,2019). "Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir" (Türnüklü, 2000, 547). Araştırmacılar tarafından görüşme sorularının taslağı hazırlandıktan sonra eğitim alanında uzman 3 akademisyenden dönütler alınmış, böylece soruların son hali ortaya çıkmıştır. Hazırlanan form daha önceden ücretli öğretmenlik yapmış iki öğretmene inceletilmiş, alınan dönütler sonrası yapılan düzenlemelerle uygulama safhasına geçilmiştir. Uygulama safhasında yüz yüze ve telefon görüşmesi şeklinde olan görüşmeler kaydedilmiş, daha sonra veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk et al.,2019). Burada kategorilendirme ana tema ve alt temalar olarak kabul edilebilir. Ayrıca katılımcılara "K" kod verilmiş, fikirler K1, K10, K12 şeklinde ifade edilmiştir. Görüşme çözümleri bilgisayara aktarılıp metinler elde edilmiştir. Ortaya çıkan metinler birkaç kez okunup kodlamalar yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda, çalışmadan elde edilen bulgular ücretli öğretmen olarak göreve başlamadan önce, göreve başlama sürecinde ve göreve başladıktan sonra yaşanılan sorunlar şeklinde 3 ana temada sınıflanmıştır. Bulgular her bir tema altında da farklı alt temalara dayalı olarak sunulmuştur.

Göreve Başlamadan Önce Karşılaşılan Sorunlar

Ücretli öğretmenlerin göreve başlamadan önce karşılaştığı sorunlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Göreve Başlamadan Önce Karşılaşılan Sorunlar.

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodu
Göreve Başlamadan Önce Karşılaşılan Sorunlar	Psikolojik Sorunlar	K8, K11, K12

Tablo 1'de görüldüğü üzere göreve başlamadan önce karşılaşılan sorunlar, psikolojik sorunlar alt teması altında toplanmıştır. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

"*Çevremden ücretli öğretmenliğin ne kadar çok sorunu olduğuyla ilgili birkaç bilgim vardı. Bu da beni sürekli kararsızlığa sevk ediyordu. Atanamamıştım ve çalışmam gerekiyordu.(K11)"*

"Göreve başlayıp başlamayacağımız bile belli değil, torpil mi olacak düşüncesi bile psikolojiyi etkiliyor (K12)"

"*Verilecek okul yakın mı uzak mı olacak, bilmiyoruz. Kendimiz tercih edemiyoruz. Netlik olmaması beni etkilemişti.(K8)"*

Göreve Başlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Ücretli öğretmenlerin göreve başlama sürecinde karşılaşılan sorunlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Göreve Başlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodu
Göreve Başlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Psikolojik Sorunlar	K1, K5, K10

Tablo 2'de görüldüğü üzere göreve başlama sürecinde karşılaşılan sorunlar, psikolojik sorunlar alt teması altında toplanmıştır. Bu sorunu yaşayan katılımcıların fikirleri şu şekildedir:

"Başvurduktan 2 ay sonra beni aradılar. Öğretmen boşluğu oluşmuş. Ben başvurduğumu unutmuştum neredeyse. Bu süreçte netlik olmaması bir sorun.(K1)"

"Ücretli öğretmenliğe başvurdum ama acaba yetersiz olur muyum sorusu geliyordu aklıma.(K5)"

"Başvurular dönem başlamadan bir hafta önce oluyor. O bir haftada acaba görev verilecek mi sorusu sürekli kafada oluyor.(K10)"

Göreve Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlar

Ücretli öğretmenlerin göreve başladıktan sonra karşılaştığı sorunlar 7 alt temada sınıflandırılıp Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Göreve Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlar.

Ana tema	*Alt Temalar*	*Katılımcı Kodu*
Göreve Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlar	Ekonomik Sorunlar	K1, K2 ,K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12
	Psikolojik Sorunlar	K3, K7, K9, K12
	Yönetimsel Sorunlar	K9, K10
	Sendika ile ilgili Sorunlar	K1, K3, K4, K7, K8,K9,K10
	Özlük Hakları ile ilgili Sorunlar	K1, K6
	Toplumsal Sorunlar	K7, K8, K11
	Grup Aidiyeti ile ilgili Sorunlar	K2, K4, K6, K12

Tablo 3'te görüldüğü üzere göreve başladıktan sonra karşılaşılan sorunlar ekonomik sorunlar, psikolojik sorunlar, yönetimsel sorunlar, sendika ile ilgili sorunlar, özlük hakları ile ilgili sorunlar, toplumsal sorunlar, grup aidiyeti ile ilgili sorunlardır. Ekonomik sorunlarla ilgili ücretli öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"*Maaş yaptığınız işe göre çok yetersiz, yevmiyeli işçi gibisiniz. Kaç saate girersen maaşın o. (K1)"*

"Birçok hocadan daha çok derse girdim en fazla 1900 lira aldım. Durumun farkında olan bir öğrencim Migros'ta kasiyer olsanız daha çok maaş alırsınız demişti, haklı.(K2)"

"Köy okullarında vekil müdür olarak çalıştım. Ücretli öğretmen maaşına müdürün işini de hademenin işini de ben yapıyordum.(K9)

"Dönem başında öğretmenlere dönem içindeki öğrenci ihtiyaçları için eğitim ödeneği verilir. Bize bu ödenek verilmiyor. Kağıdı ayrı masraf, fotokopi cihazı ayrı masraf. Buna el atılması gerek. Maaş düzensiz, gelecek hakkında pek plan yapamıyoruz, taksite bile giremiyoruz. (K10)"

"Mesleki çalışma günlerinde(seminer de deniyor), ara tatillerde, yaz tatilinde maaştan sürekli kesinti yapılıyor.(K11)"

"En az sözleşmeli ve kadrolu öğretmen kadar çalışıyoruz. Onların maaşının yarısını bile alamıyoruz.(K4)"

"Yılbaşı, kar tatili, resmi tatil, yaz tatili, ara tatil, seminer zamanları hep maaştan ve sigortadan kesinti yapılıyor. Zaten zor geçiniyoruz.(K3)"

K5 ve K11 no'lu katılımcılar aileleriyle birlikte yaşadıkları için ekonomik olarak bir sorun yaşamadıklarını ancak mevcut durumun ekonomik bir sorun olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ücretli öğretmenlerin bu başlıkta yaşadığı bir diğer sorun da psikolojik sorunlardır Psikolojik sorunlarla ilgili şunlardan bahsedilmiştir:

"Bazı öğrenciler ücretli öğretmen olduğumu biliyor. Hocam ne zaman gidiyorsun diyorlar. Bu durum beni etkiliyor.(K7)"

"Web sitede, sosyal medyada yapılan paylaşımlarda ücretli öğretmen yer almıyor.(K12)"

"Benim hazırladığım öğrenci bir yarışmaya katılıyor, benim o öğrenciye eşlik etmeme izin yok. Yarışmaya benim hazırladığım öğrenciye eşlik etmek için okuldan sözleşmeli ya da kadrolu bir öğretmen gidiyor. Gel de bir şeyler yapmaya çalış.(K9)"

"Her an bir sözleşmeli veya kadrolu öğretmen atanacak da benimle yollarını ayıracaklar gibi hissediyorum. Bildiğiniz gibi yerinize biri geldiği gibi görevinize son veriliyor.(K3)"

Veriler analiz edinirken öğretmenlerimizin dile getirdiği bir diğer sorun yönetimsel sorunlardır. Bu konuda her okul yönetimi hem ilçenin tavrı bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır:

"Zor sınıfları genelde ücretli öğretmenlere veriyorlar (K9)"

"Toplantılarda görüşlerim pek dikkate alınmıyor.(K10)"

"İlçe milli eğitim herhangi bir konuyu danışmaya gittiğimde beni pek önemsemiyor, biraz küçümseme de var sanki. (K6)"

Sendikaların bu konuya ilgisiz olması bir diğer sorundur. K1, K3, K4, K7, K8,K9,K10 no'lu katılımcılar benzer ifadelerle herhangi bir sendikanın iletişime geçmediğini, okula sendikadan birileri gelse bile ilgisiz olduklarını ifade ettiler.

Özlük hakları da pek çok katılımcının muzdarip olduğu bir diğer sorundur. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

"Sigortan haftada 30 saat derse girdiğinde 15 gün yatıyor maksimum. Orada bile bir tasarruf.(K6)"

"Yazın sigorta çıkışın yapılır, kendi başının çaresine bakman gerekir. (K1)"

Diğer bir sorun toplumsal sorunlardır. Bu konuda Katılımcıların belirttiği düşünceler aşağıda yer almaktadır:

"Sosyal olarak çevreme kendimi anlatamıyorum. Bana özelde mi çalışıyorsun diyorlar, hayır diyorum. Atanmış mı oluyorsun diyorlar, yine hayır diyorum. Kendimi açıklamak bile yorucu.(K11)"

"4500 lira öğretmen maaşını alıyoruz sanıyorlar. Cimri olarak addediliyoruz. Oysa ay sonunu zor getiriyorum. (K7)"

"10 yıldır ücretli öğretmenim. Evliyim 2 çocuğum var, ailede maaş muhabbeti olunca yerin dibine giresim geliyor.(K8)"

Verilen analiz edilirken temalandırdığımız son alt tema grup aidiyeti sorunudur. Grup aidiyeti ile ilgili sorunlar şu şekilde belirtilmiştir:

"Kendini kesinlikle ait hissetmiyorsun. İşten çıkarılma tehlikesi hep kafada ve işten çıkarılmak en kötü hislerden birisi. (K12)"

"Mesleki çalışmalar (seminerler) oluyor. Örneğin dönem başında, kasım ve nisan ayında ve dönem sonunda. Hiçbirine katılamıyoruz. Gel de kendini ait hisset.(K4)"

"Okul web sitesinde ve personel panosunda ismimiz yok. Kendimi pek ait hissetmiyorum.(K2)"

"Kendine ait bir dolabın bile yok. İdareye soruyorsun, mırın kırın ediyor.(K6)"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göreve başlamadan önce karşılaşılan sorunlara bakıldığında üç katılımcı psikolojik sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Göreve başlama sürecinde ise üç katılımcı psikolojik sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Göreve başladıktan sonra on katılımcı ekonomik sorunlar yaşadıklarını, dört katılımcı psikolojik sorunlar yaşadıklarını, iki katılımcı yönetimsel sorunlar yaşadıklarını, yedi katılımcı sendika ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, iki katılımcı özlük hakları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını, üç katılımcı toplumsal sorunlar yaşadıklarını ve dört katılımcı grup aidiyeti ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Yaptığımız çalışmada katılımcıların en çok hem fikir oldukları sorun ekonomik sorunlar olmuştur. Maddi olarak sıkıntı yaşadıklarını belirten katılımcılar, Özer (2008), Bayram (2009) Öğülmüş, Yıldırım & Aslan (2013) ve Yılmaz'ın (2018) çalışmalarında da çalışmamızda olduğu gibi ücretin yeterli olmadığı fikriyle benzer bir düşünce ortaya atılmıştı. Haftalık 30 saat karşılığı derse giren bir ücretli öğretmen 2020 Aralık ayına kadar herhangi bir resmi tatil, hastalık vb. durum olmadığı takdirde kesintisiz alacağı ücret aylık 2097 TL olarak karşımıza çıkmaktadır (ozkansoft.com, 2020). Bakıldığında asgari ücrete bile ulaşamayan ücretler, pek çok diğer bağlantılı sorunu da beraberinde getirebilmektedir. Pandemi ile birlikte daha sıkıntılı bir süreçten geçen ücretli öğretmenlerin bu sorununa çözüm gerekmektedir.

Tüm temaların ortak alt temasına bakıldığında psikolojik sorunlar ortak alt tema olmuştur. Ücretli öğretmenlerin psikolojik olarak sürece başlamadan bile psikolojik zorluklarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleğe giriş ve devamında da devam etmiştir. Yılmaz (2018)'ın ücretli öğretmenler üzerine yaptığı çalışmasında da katılımcıların %90'ı okullarda psikolojik olarak huzurlu olmadığını belirtmiştir. Çalışmamız bu yönüyle paralellik göstermektedir.

Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları yönetimsel sorunlar incelendiğinde ise, okul ve ilçe yönetimlerinin yanlı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar yönetimin ders programı, sınıf dağıtımı konusunda sıkıntılar oluşturduğunu belirtirken kimi katılımcılar ise alımlarda liyakatin göz ardı edildiğinden söz etmiştir. Şahin'den aktaran Polat (2013) yönetimin uyguladığı ayrıcalıklardan bahsetmiştir: "Kadrolu öğretmenlerin ders saatleri, nöbet, iyi sınıflara ders vermek gibi konularda kendilerini ayrıcalıklı gördükleri, istemedikleri ya da tercih etmedikleri işlerde okul yönetiminden bu işleri ücretli öğretmenlere vermeleri" şeklindedir. Ücretli öğretmene yapılan bu baskı literatürde yıldırma/ mobbing olarak geçmektedir. Elde edilen bu bulgular, Demirdağ'ın (2017) çalışmasında yer alan ücretli öğretmenlerin yıldırma/mobbing davranışına maruz kalması ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların öne çıkan sorunlarından biri de sendikalara ilişkin hususlardır. Sendikalar, öğretmen seçmekte, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin haklarını daha fazla öne çıkarmaktadırlar. Sayısal verileri paylaşmaktan pek ileri gitmeyen sendikalar, ücretli öğretmenler adına ne gibi çalışmalar yaptıklarını kamuoyuyla daha çok paylaşmalıdır. 2020 yılı verilerine göre (turkegitimsen.org, 2020) "81 bin sayısına ulaşan ücretli öğretmen sayısı" sendikalar tarafından sadece sayı olarak kalmamalı, ücretli öğretmenliğin sorunlarıyla ilgili gerekli çalışmalara hız vermelidirler. Bu sorunun önemli bir adımıysa ücretli öğretmenlerin sendika üyesi olamamasıdır. Bu durumu Kablay (2012) şöyle açıklamıştır: "Ücretli öğretmenler sendikaya üye olamazlar, grev hakları yoktur." Bayram (2009) bir sendikaya üye olma sorununa paralel şekilde değinmiştir. Durum böyle olunca, ücretli öğretmenlerin sorunları neredeyse hiçbir sendikal platformda gündeme gelmemektedir. Yasal olarak değişiklikler yapılıp ücretli öğretmenlerin sendikaya üye olmaları için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Özlük hakları kapsamında ücretli öğretmenlerin hangi haklara sahip oldukları hakkında pek bilgilerinin olmadığı bulgulanmıştır. Bilgisi olan öğretmenler ise söz konusu haklara dair hususları kendi çabalarıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Yazılı olarak herhangi bir yerde net bir şekilde geçmeyen bu haklar, diğer bir sorundur. Örneğin, sosyal sigorta primlerinde durum şöyledir: Ücretli öğretmenlerin sosyal sigorta primlerine bakıldığında çalıştıkları gün sayısı kadar prim yatırıldığı görülmektedir. Bayram tatilleri, hafta sonları, yaz tatili, yarıyıl tatili gibi dönemlerde derse girmedikleri için o günlerin karşılığı olarak sigorta primi ödenmez. (Buğra'dan akt. Gökşen, 2019). Yine Buğra'dan aktaran Gökşen'e göre (2019) "bir ay içerisinde çalışma günlerine bakıldığında ortalama 20 gün olduğu görülmektedir. Yapılan hesaplamalara göre bir ücretli statüsündeki öğretmenin emekli olma hakkının elde edilebilmesi için yaklaşık 120 yaşına kadar çalışması gerekmektedir." şeklinde durumu ifade etmiştir.

Ayrıca, "yükselme olanakları yoktur, yer değiştirme olanakları okul kadrolarında açık bulunduğunda başvuru yoluyla yapılabilir, yer değiştirmeye bağlı yolluk giderleri ödenmez" (Öztaş, 2010). Kanat (2018) Bayram (2009), Doğan, Demir & Turan (2013) yaptıkları çalışmalarda özlük hakları ile ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Yaptığımız bu çalışmada da benzer ifadeler kullanan katılımcılar olmuştur. Katılımcıların bahsettikleri sorunlar dışında, genelde olumsuzluklar içerisinde olan özlük hakları bu şekilde olup çözüm aranması gereken diğer bir sorundur.

Toplumsal sorunlar katılımcıların baskı altında kaldığı bir diğer sorundur. Torun (2010) toplumsal sorunları, daha çok öğretmenin toplum içinde düşen statüsü üzerinden ele alınmıştır. Bu çalışmada ise ücretli öğretmenlerin içinde yaşadığı toplumdaki söylemlerden, onlara karşı takınılan davranışlardan etkilenmeleri bakımından farklılık göstermektedir.

Grup aidiyeti katılımcıların bahsettiği bir diğer sorundur. Bayram (2009), Doğan, Demir & Turan (2013), Kanat (2018) okula karşı aidiyet, Öztaş (2010) mesleki aidiyet üzerine sonuçlara odaklanmıştır. Yaptığımız bu

çalışmada ise katılımcıların bulundukları gruba aidiyeti ile ilgili bulgular içerdiği için farklılık göstermektedir. Katılımcılar, kendilerine grubun dinamikleri içerisinde yer bulamadıklarını, okul idaresi, öğretmenler tarafında benimsenmedikleri hissine sahip olduklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, ücretli öğretmenlerin pek çok sorunları vardır ve çözülmeyi beklemektedir. Bu sorunları görmezden gelerek ilerlemek mümkün değildir. Bir an önce başta ekonomik ve özlük hakları olmak üzere yukarıda bahsedilen pek çok sorun çözüme kavuşmalıdır. Eğitim yöneticileri ve karar vericiler, mevcut işsiz öğretmen kitlesine dayalı olarak ücretli öğretmenliği bir çözüm olarak sürdürecekse özlük hakları, mali hususlar ve yasal düzlemde düzenlemeler yapmalıdırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından paylaşılan 2023 Vizyon Belgesi'nde yer alan ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi planı (ogretmenx.com,tr) en kısa sürede pratiğe dökülmelidir. Ayrıca yukarıda söz edilen her sorun ile ilgili en kısa sürede adımlar atılmalı, hukuki, ekonomik zeminle ilgili sorunlar ortadan kaldırılıp ücretli öğretmenlerin psikolojik sorunları ile ilgili "her ilçede açılması planlanan öğretmen destek merkezleri (MEB, 2019) bu görevi üstlenmelidir. Salgın dönemi boyunca ücretli öğretmenlere kendi istekleri doğrultusunda maksimum ders yükü sağlanmalı, elde ettikleri gelir bu şekilde artırılmalıdır.

Bu sorunun oluşturduğu eğitimsel tahribat nicel çalışmalar ile gözler önüne serilmelidir. Konunun veliler ve öğrencilerle ilgili yönleri üzerine de çalımalar yapılmalı, eğitimin paydaşlarını içeren çalışmalarla olayın ne denli sıkıntılara sahip olduğu ortaya çıkarılmalıdır.

Kaynakça

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 239.

Bayram, G. (2009). Ö*ğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Chia-Lin, K. & Wei-Wen, C. (2017). The relationship between job stress risk factors and workplace well-being with the moderating effects of job burnout: A study of substitute educators for early childhood education in Taiwan. *European Journal of Multidisciplinary Studies*. s.393.

Coşkun, İ. (2018). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı 5 Temmuz 2020 tarihinde, https://www.setav.org/turkiyede-ogretmenlik-mesleginin-itibari/ adresinden alınmıştır.

Çevik, A. (2015). *Higher education in Turkey in the context of gender, upward mobility and reproduction of inequalities: a comparative study of the education and engineering faculties*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. s.337.

Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17(1), 132 - 153.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research (3rd ed.).* Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.

Devlet Memurları Kanunu. (t.y.). 14 Ağustos 2020 tarihinde, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.doc adresinden alınmıştır.

Doğan, S., Demir, S.B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8*(12).

Duggleby, P. ve Badali,S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *The Alberta Journal of Educational Research.* 29-30.

Gökşen, O. (2019). Ü*cretli öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin nitel bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.

Gündoğdu, İ. (2007). E*ğitimde başarının sırları.* İstanbul: Bizim Kitaplar Yayınevi. s.175

Kablay, S. (2013). *Teacher employment under neoliberalism: the case of Turkey*. M. Ginsburg (Ed.). İstanbul: Sense Publishers.

Kanat, K. (2018). *Ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kandemir, A. (2019). *Ücretli öğretmen görevlendirilmesinde uygulanması gereken kriterler ve öncelik durumu nelerdir?* 6 Temmuz 2020 tarihinde https://cutt.ly/WgfSbRf adresinden alınmıştır.

Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB. (2019). 10 Ağustos 2020 tarihinde, https://www.meb.gov.tr/her-ilceye-ogretmen-destek-noktasi-acilacak/haber/19779/tr adresinden alınmıştır.

Memurlar.net (t.y.). 13 Temmuz 2020 tarihinde, https://www.memurlar.net/common/news/documents/ 670083/meb-yonetici-ve-ogretmenlerinin-ders-ve-ek-ders-saatlerine-iliskin-yazi.pdf adresinden alınmıştır.

Ögretmenx.com (t.y.). 7 Temmuz 2020 tarihinde, https://www.ogretmenx.com/2023_VIZYON.pdf adresinden alınmıştır.

Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, 12*(4), 1086-1099.

Özer, E. (2008). *Kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özkansoft. (2020). 13 Haziran 2020 tarihinde, http://www.ozkansoft.com/eduhep.php adresinden alınmıştır.

Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (28), 67-88.

Resmi Gazete (2006a). 12 Haziran 2020 tarihinde,https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304-7.htm adresinden alınmıştır.

Resmi Gazete (2006b). 12 Haziran 2020 tarihinde, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216-5.htm adresinden alınmıştır.

Resmi Gazete (2015). 12 Haziran 2020 tarihinde, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm adresinden alınmıştır.

Skaff-Schumaker, S. (2018). *Exploring Job Satisfaction Among Substitute Teachers in K-12 Schools.* Yayımlanmamış doktora tezi, Northcentral University, USA. s.ii

Tekışık, H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.s. 27.

Torun F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

TÜRKEĞİTİMSEN. (2020). 14 Temmuz 2020 tarihinde https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13456 adresinden alınmıştır.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543-559.

UOCCAREERS. (2016). 17 Ağustos 2020 tarihinde, https://uoccareers.wordpress.com/2016/07/11/the-pros-and-cons-of-working-as-a-supply-teacher/ adresinden alınmıştır.

Van Manen, M. *(2017). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. Second Edition.* New York: Routledge. s.9.

Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. s.8.

Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.

Zengin, C. (2016). *"Ücretli değil, kadrolu öğretmen istiyoruz"* 6 Temmuz 2020 tarihinde, https:// www.kayseriolay.com/ucretli-degil-kadrolu-ogretmen-istiyoruz-h11581.htm adresinden alınmıştır.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME ARAÇLARI

Sümeyye Aydın GÜRLER, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Türkiye
s.aydingurler@gmail.com

Sümeyye Aydın GÜRLER
ORCID No: 0000-0003-2651-4395

Öz

2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, ölçme ve değerlendirme boyutunda bazı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklardan biri 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında geleneksel ölçme araçları, tamamlayıcı ölçme araçları ile öz ve akran değerlendirmeden bahsedilmesidir. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise herhangi bir ölçme aracından bahsedilmemiş ve ölçme aracı tercihi öğretmene bırakılmıştır. Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin yeni programda kullandıkları ölçme araçlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 16 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi genellikle öğrencilerin ders programında ifade edilen kazanımları edinip edinmedikleri ile öğrenme eksikliklerini belirlemek için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ölçme aracı hazırlarken soruların ölçme amacına ve öğrenci seviyesine uygun olmasına ve kazanımların dengeli dağılmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ölçme araçlarını hazırlarken birtakım zorluklarla (ders kitaplarında örnek soru sayısının az oluşu, kazanımların sürekli değişmesi vb.) karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi, Fen Bilimleri Öğretmeni, Ölçme Aracı.

Abstract

Various differences can be observed at the assessment and evaluation dimension when the Science Course curricula are compared for the years 2013 and 2018. One of these differences is that traditional assessment tools, complementary assessment tools, self and peer evaluation are mentioned in the 2013 Science Course Curriculum. However, there is no mention of any assessment tool in the 2018 Science Course Curriculum and the choice has been left up to the teacher. The purpose of the present study is to determine the assessment tools of science teachers in the new program subject to teacher opinions. The study was carried out with a phenomenology pattern. The study group was comprised of 16 science teachers working at the district of Nizip in the province of Gaziantep during the 2019-2020 academic year. The data were analyzed using content analysis method. The teachers who participated in the study indicated that they generally use assessment-evaluation methods for determining whether the students have gained the required acquisitions or not. Moreover, they put forth that when preparing the assessment tool they take into consideration whether the questions are suited to the assessment purpose and student level or not as well as the balanced distribution of acquisitions. It was observed that majority of the teachers use traditional assessment tools. In addition, teachers also indicated that they experience certain difficulties (small number of example questions in textbooks, continuous change of acquisitions etc.) when preparing the assessment tools.

Keywords: Assessment Tool, Science Course, Science Teacher.

Giriş

Eğitim öğretim süreci sonunda dersin hedef davranışlarına ne oranda ulaşıldığının ölçülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemlidir (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Çünkü ölçme değerlendirme işlemi ile eğitim-öğretim sürecinin işleyen ve aksayan yönleri görülebilir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinde ve bu eksiklerin giderilmesinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişiminin görülmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde hatta öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri vardır (Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009). Ayrıca ölçme değerlendirme çıktıları öğretim programının yetersiz veya eksik yanlarını göstererek program geliştirme sürecinde veya öğretim sürecini iyileştirmede önemli veri sağlar (Tan ve Erdoğan, 2004). Bu bağlamda

eğitim-öğretim sürecinin önemli öğelerinden biri ölçme ve değerlendirmedir (Koçoğlu ve Ekici, 2013). Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanan öğretim programları birçok yenilik içermektedir. Bu yeniliklerden biri ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yeniliklerdir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Daha önceki programlarda (2005 yılı öncesi) sonuç odaklı değerlendirmelerin yapıldığı klasik değerlendirme yaklaşımları ön plandayken 2005 yılında uygulanan programda yapılandırmacı anlayışın öne çıkmasıyla birlikte ölçme değerlendirme anlayışında da köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu köklü değişikliklerden biri de öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinden ziyade öğrenme sürecinin değerlendirilmesidir. Yani yeni programda klasik değerlendirme yöntemlerinin (doğru-yanlış, yazılı yoklama, çoktan seçmeli vb.) yanında alternatif değerlendirme yöntemlerinin de (kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz ve akran değerlendirme, yapılandırılmış grid vb.) kullanılması öne çıkmıştır (Duban ve Küçükyılmaz, 2008). Öğrenci başarısı geleneksel yöntemlerle değerlendirilirken çoğunlukla öğretim sürecinden ayrı ve daha çok öğrenme ürünü değerlendirilmektedir. Dolasıyla geleneksel ölçme ve değerlendirmede daha çok sözlü, yazılı sınavlara ve çoktan seçmeli testlere önem verilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme öğrencinin belirlenen zaman dilimindeki bilgisini ölçmeyi amaçladığından öğrencinin gelişim süreci hakkında yeterli bilgi vermemektedir (Curtis, Hunley ve Chesno, 2002). Alternatif ölçme ve değerlendirme ise öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinin yanında öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini ve bu süreçte oluşan eksikliklerini göstermektedir (Eren Yavuz, 2005). Günümüz eğitim sisteminde kullanılan süreç temelli öğrenme, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı öğrenme gibi kavramlar ile bireysel farklılığın dikkate alınması öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerekli hale getirmiştir (Anderson, 1998; Dochy, 2001; Shepard, 2000). Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrencinin ne kadar öğrendiğini sayısal verilerle belirlemek amaçlanırken alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrenme sonuçlarının sayısal verilerle ifade edilmesinden ziyade öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Buldur, 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirme öğrencilerin sadece bilişsel alandaki gelişmelerini önemserken alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencilerin bilişsel alandaki gelişimlerinin yanı sıra psikomotor ve duyuşsal alandaki gelişimlerini de önemsemektedir (Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010). Öğrencinin akademik başarısını çok yönlü değerlendirirken tek tip ölçme aracının kullanılmasının uygun olmadığı derslerden biri de şüphesiz ki Fen Bilimleri dersidir. Çünkü öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmek için bilgiye dönük davranışların ölçülmesinin yanı sıra tutum ve beceriye yönelik davranışların ölçülmesi de önemlidir. 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, ölçme ve değerlendirme boyutunda benzerliklerin yanında bazı farklılıklar görülmektedir. Her iki programın ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrenci gelişiminin izlenmesi, hem ürün hem süreç değerlendirilmesinin yapılması ve sürekli geribildirimin sağlanması gibi benzerlikler görülmektedir. Farklılıklara bakıldığında ise 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında geleneksel ölçme araçları, tamamlayıcı ölçme araçları, öz ve akran değerlendirmeden bahsedilmiştir. Dolayısıyla bu programda ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrenme süreci sonunda elde edilen öğrenme ürününün yanı sıra öğrencinin o süreçte gösterdiği performansın da değerlendirilmesi önemli görülmektedir (MEB, 2013). Ancak 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına bakıldığında ise herhangi bir ölçme aracından bahsedilmemiş ve ölçme aracı tercih öğretmene bırakılmıştır (Deveci, 2018). Yapılan bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi ne amaçla yaptıklarını belirlemekle birlikte yeni programda kullanılan ölçme araçlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu bağlamda cevap aranan sorular şunlardır:

1. Fen bilimleri öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeyi ne amaçla yapmaktadır?
2. Fen bilimleri öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeyi yaparken hangi araçları kullanmaktadır?
3. Fen bilimleri öğretmenleri ölçme araçlarını hazırlarken nelere dikkat etmektedir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlarken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını detaylı olarak araştırmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modeline göre desenlenmiştir. Olgubilimsel araştırmalar bütünüyle kişisel algılar üzerine odaklanmakta ve deneyimleri "içeridekinin" perspektifinden anlamaya çalışmaktadır (Smith ve Osborn, 2009). Olgubilim çalışmalarında; bir veya daha çok bireyin deneyimlerinden yola çıkılarak bireylerin bir olgu veya kavrama yükledikleri manaları ve olgu ve kavramı nasıl algılayıp tasvir ettikleri tespit edilmeye çalışılır (Creswell, 2013). Bu araştırmada belirlenen olgular (fenomenler), fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları ve bu araçları kullanma sürecindeki algı ve deneyimleridir.

Katılımcılar

Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapan 16 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir durum örneklemesi* kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, çalışmaya pratiklik kazandırması bakımından erişilmesi kolay yani kendine yakın olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcı öğretmenlerin isimlerine çalışmada yer verilmemiş olup öğretmenler, "Ö" harfi ile temsil edilerek rakamlarla kodlanmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.

Katılımcılar	Cinsiyet	Meslekteki Hizmet Süresi
$Ö_1$	Kadın	6-10 yıl
$Ö_2$	Erkek	11-15 yıl
$Ö_3$	Erkek	16-20 yıl
$Ö_4$	Erkek	11-15 yıl
$Ö_5$	Kadın	20 yıl ve üzeri
$Ö_6$	Erkek	6-10 yıl
$Ö_7$	Erkek	1-5 yıl
$Ö_8$	Kadın	1-5 yıl
$Ö_9$	Kadın	1-5 yıl
$Ö_{10}$	Erkek	16-20 yıl
$Ö_{11}$	Erkek	6-10 yıl
$Ö_{12}$	Erkek	16-20 yıl
$Ö_{13}$	Kadın	6-10 yıl
$Ö_{14}$	Kadın	1-5 yıl
$Ö_{15}$	Erkek	16-20 yıl
$Ö_{16}$	Kadın	6-10 yıl

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların dokuzunun erkek yedisinin kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında ise dördü 1-5 yıl, beşi 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl, dördü 16-20 yıl, biri 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme ile toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından fen bilimleri öğretmenlerine yönelik olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme yapılırken soruların tekrar düzenlenmesine imkân verdiğinden nitel araştırmalarda çok sık tercih edilmektedir (Wengraf, 2001). Öncelikle yapılan çalışma ile alakalı taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formundaki soruların anlaşılırlığı ve çalışmanın amacına uygunluğu bakımından üç fen bilimleri öğretmeni ile ön uygulama yapılmış olup ardından asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formu üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde yönerge yer almaktadır. Bu bölümde öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmış olup sorulara içten bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. İkinci kısımda öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyecek sorulara yer verilmiştir. Üçüncü kısımda ise fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarını belirlemeye yönelik dört adet soru yer almaktadır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, görüşme sorularına verilen cevaplar yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde katılımcı öğretmenlerin görüşlerini detaylı bir şekilde aktarmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzer veriler belirli temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir (Guba ve Lincoln, 1994; Maxwell, 2008). Bu bağlamda öncelikle araştırmacı tarafından her bir görüşme sorusuna yönelik kodlar oluşturulmuştur. Fakat çalışmada tek araştırmacı olduğundan, çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla aynı yanıtların nitel çalışmalarda içerik analizi tecrübesine sahip başka bir uzman tarafından da kodlanması sağlanmıştır. Yapılan kodlamalardan sonra kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesine (%85) bakılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu yüzdenin verilerin analiz güvenirliğini sağlamak için yeterli olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Oluşturulan bu kodlar çerçevesinde kategoriler (temalar) oluşturulmuştur.

Bulgular

Görüşme kapsamında öğretmenlere ilk olarak *"Ölçme ve değerlendirmeyi ne amaçla yapıyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan frekans ve yüzde değerleri Tablo 2' de verildiği gibidir.

Tablo 2.
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapma Amacı.

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme ve değerlendirmenin amacı	Kazanımların hangi oranda kazandırıldığı	12	57.14
	Sınıf geçme	1	4.76
	Konu tekrarı	1	4.76
	Öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi	4	19.04
	Öğrenci başarısını belirleme	2	9.52
	Öğrencileri disipline etme	1	4.76

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapma amaçları; kazanımların hangi oranda kazandırıldığı (%57.14), sınıf geçme (%4.76), konu tekrarı (%4.76), öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi (%19.04), öğrenci başarısını belirleme (%9.52) ve öğrencileri disipline etme (%4.76) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

$Ö_7$: "Öğrencilerin dersi ne kadar anladıklarını, anlatılan konuların ne derece pekiştirildiğini anlamak amacıyla yapıyorum."

$Ö_9$: "Öğrencilerde kazanımların oluşma sürecini tespit ederek hangi kazanımın ne kadar kazanıldığını tespit etmek ve eksik ya da yanlış öğrenilen kazanımları tespit ederek öğrenme eksikliklerini gidermek için yapıyorum."

$Ö_{12}$: "Öğrencilerin anlatılan konuları ne kadar anladıklarını ve eksik konuların tespitini yapmak amacıyla ölçme-değerlendirmeyi yapıyorum. Ayrıca öğrencileri disipline etme aracı olarak kullanıyorum. Öğrencilere ders içi davranışlarına göre sınav zorluğunu belirlediğimi söylüyorum."

$Ö_{15}$: "Konuların öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını, eksik veya yanlış öğrenmeler varsa düzeltilmesi amaçlı yapıyorum."

Görüşme kapsamında öğretmenlere araştırmanın ikinci sorusu olarak *"Ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?" (Değerlendirme yaparken hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?)* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan frekans ve yüzde değerleri Tablo 3' de verildiği gibidir.

Tablo 3.
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değerlendirmede Kullandıkları Ölçme Araçları.

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme araçları	Açık uçlu	2	6.45
	Çoktan seçmeli	11	35.48
	Kısa cevap	2	6.45
	Rubrik	2	6.45
	Yazılı yoklama	4	12.90
	Boşluk doldurma	3	9.67
	Sözlü sınav	3	9.67
	Doğru-Yanlış	2	6.45
	Eşleştirme	2	6.45

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenleri fen bilimleri derslerinde ölçme aracı olarak açık uçlu (%6.45), çoktan seçmeli (35.48), kısa cevap (%6.45), rubrik (%6.45), yazılı yoklama (%12.9), boşluk doldurma (%9.67), sözlü sınav (%9.67), doğru-yanlış (%6.45) ve eşleştirme (%6.45) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

$Ö_7$: "Genellikle sınavlarda çoktan seçmeli testler ile değerlendirme yapıyorum. Ayrıca rubrik kullanarak ölçme ve değerlendirme yapıyorum."

$Ö_{12}$: "Genel olarak çoktan seçmeli soruları tercih ediyorum."

$Ö_{15}$: "Doğru-yanlış testleri, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular."

$Ö_{16}$: Daha çok çoktan seçmeli, boşluk doldurma soru tiplerini kullanıyorum."

Görüşme kapsamında öğretmenlere araştırmanın üçüncü sorusu olarak *"Ölçme araçlarını hazırlarken nelere dikkat edersiniz?* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan frekans ve yüzde değerleri Tablo 4' de verildiği gibidir.

Tablo 4.
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme Aracı Hazırlarken Dikkat Ettiği Hususlar.

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme aracı hazırlanırken dikkat edilen hususlar	Bilişsel alan basamaklarına uygunluk	3	10.71
	Kazanımlara uygunluk	7	25.00
	Öğrenci seviyesine uygunluk	10	35.71
	Soru çeşitliliğinin olması	3	10.71
	Ölçme amacına uygunluk	1	3.57
	LGS-PYBS soru tiplerine uygunluk	1	3.57
	Anlaşılır ve açık olması	3	10.71

Tablo 4 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenleri fen bilimleri derslerinde ölçme aracı hazırlarken soruların bilişsel alan basamaklarına (%10.71), kazanımlara (%25.00), öğrenci seviyesine (%35.71), ölçme amacına (%3.57), Liselere Giriş Sınavı (LGS) ve Parasız Yatılılık Bursluluk Sınavı (PYBS) soru tiplerine uygun olmasına (%3.57), çeşitli olmasına (%10.71), anlaşılır ve açık olmasına (%10.71) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

> $Ö_6$: "Konunun amacına, hedeflerine ve kazanımlara uygun olmasına dikkat ederim."
>
> $Ö_8$: "Soru sayısının ve çeşidinin fazla olmasına (çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru yanlış), tüm ünite ve konuları kapsayıcı olmasına, zorluk derecelerinin her seviyeye uygun farklılıkta olmasına, soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim."
>
> $Ö_9$: "Kazanımların dengeli dağılmasına, farklı tür soru çeşitlerinin kullanılması (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, yapılandırılmış grid, eşleştirme, açık uçlu), anlaşılır ve açık olmasına dikkat ederim."
>
> $Ö_{10}$: "Kazanımlara uygun olmasına, öğrencilerin gireceği LGS ve PYBS sınavındaki soruların zorluk derecesine ve soru tarzına uygun olmasına dikkat ederim."
>
> $Ö_{16}$: "Bilginin kavrama, uygulama, değerlendirme basamaklarına uygun olup olmadığına dikkat ederim."

Görüşme kapsamında öğretmenlere araştırmanın dördüncü sorusu olarak *"Ölçme araçlarını hazırlarken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara göre oluşturulan frekans ve yüzde değerleri Tablo 5' de verildiği gibidir.

Tablo 5.
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme Aracı Hazırlarken Yaşadığı Zorluklar.

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme aracı hazırlanırken yaşanan zorluklar	Nesnel olamama	2	16.66
	Öğrenci seviyesine uygunluk	3	25.00
	Zorluk derecesini ayarlayamama	1	8.33
	Yeni nesil sorulara alışamama	1	8.33
	Sınav sisteminin çok sık değişmesi	2	16.66
	Hazırlanmasının zaman alması	2	16.66
	Ders kitaplarındaki soru azlığı	1	8.33

Tablo 5 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenleri ölçme aracı hazırlarken nesnellik (%16.66), öğrenci seviyesine uygunluk (%25.00), zorluk derecesini ayarlama (%8.33), yeni nesil sorulara alışma (%8.33), sınav sisteminin çok sık değişmesi (%16.66), soruların hazırlanmasının zaman alması (%16.66) ve ders kitaplarındaki soru azlığı (%8.33) gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

$Ö_1$: "Özellikle açık uçlu sorularda objektiflik adına zorluk yaşıyorum."

$Ö_6$: "Ölçme değerlendirmede birden fazla aracı aynı anda kullandığımdan hazırlanması çok fazla zamanımı almaktadır.

$Ö_7$: "Öğrencilerin seviyesine göre soru hazırlamakta zorlanıyorum. Çok zor sorular hazırlamamaya gayret ediyorum. Öğrenciler kavram yanılgısına düşerler mi, kelimeler yanlış anlaşıldığından dolayı soruya yanlış cevap verirler mi endişesiyle sınav hazırlamakta zorlanıyorum."

$Ö_8$: "Soru hazırlarken sürekli değişen sınav sistemi ve değişen müfredata uygun sorular bulmakta zorlanıyorum."

$Ö_9$: "Kazanımlar sürekli değiştiği ve yeni nesil soruların sisteme girmesinden dolayı zorluk yaşanmaktadır. Öğrencilerimiz bu tarz sorulara alışık olmadıklarından zorlanıyorlar."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarını belirlemeye yönelik birçok çalışmaya (Gündoğdu, 2012; Karakuş ve Kösa, 2009; Koçoğlu ve Ekici, 2013; Peker ve Gülle, 2011) rastlanırken fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarını belirlemeye yönelik çok az çalışmaya (Kubat, 2016; Yeşilyurt, 2012) rastlanılmıştır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutunda herhangi bir ölçme aracından bahsedilmeyip ölçme aracı tercihi öğretmene bırakılmıştır. Ayrıca bu programa yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarını belirlemeye ilişkin herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi ne amaçla yaptıklarını belirlemek ve yeni programda kullanılan ölçme araçlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir kısmı ölçme ve değerlendirmeyi, kazanımların hangi oranda edindirildiğini, öğrenme eksikliklerini ve öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ölçme değerlendirmeyi sınıf geçmeyi belirlemek, konu tekrarı yapmak ve öğrencileri disipline etmek amaçlı yapan öğretmen görüşleri de mevcuttur. Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda, bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi daha çok kazanımların ne oranda edinildiğini belirlemek, öğrenme eksikliklerini belirlemek ve not vermek amacıyla yaptıkları görülmüştür. Güven (2001) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda da sınıf öğretmenlerinin öğrenciye not vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın aksine sürece yönelik değerlendirmeden ziyade sonuca yönelik değerlendirmeye önem verdikleri söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun ölçme değerlendirme yaparken geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini (çoktan seçmeli, yazılı yoklama, boşluk doldurma, sözlü sınav, açık uçlu, kısa cevap, doğru-yanlış testleri, eşleştirme) tercih ettikleri görülmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden ise en çok tercih edilen çoktan seçmeli ve yazılı yoklamalardır. Bu sonuç, Çakan (2004) ve Candur (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken çoğunlukla geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, geleneksel yöntemler içerisinde de en çok çoktan seçmeli testleri ve yazılı yoklamaları kullandıkları görülmüştür. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenler de vardır. Bu tekniklerden dereceli puanlama anahtarını (rubrik) sadece iki öğretmenin kullanması, fen bilimleri dersinde yapılan ölçme değerlendirmenin geleneksel anlayışın izlerini taşıdığı yani sadece sonuca ağırlık veren ölçme değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımının aksine alternatif ölçme araçlarından ziyade geleneksel

ölçme araçlarını kullanması sonucu alan yazındaki birçok çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir (Okur, 2008; Özçelik, 2011; Öztürk, 2009; Tabak, 2007). Bu durum, öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda çok fazla bilgilerinin olmamalarından veya bu tekniklerin uygulanmasının çok fazla zaman aldığını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir (Çengelci, 2008; Ercan, 2007; Sıcak, 2013). Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan bir çalışmanın soncunda ise öğretmenler kendilerini en çok sözlü ve yazılı sınav gibi geleneksel yöntemlerde başarılı gördüklerini buna karşın öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerde ise kendilerini başarısız gördüklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri ölçme aracı hazırlarken en çok soruların öğrenci seviyesine, kazanımlara, bilişsel alan basamaklarına, açık, anlaşılır ve çeşitli olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca soru hazırlarken ölçme amacına ve LGS-PYBS soru tiplerine uygun soru hazırlamaya dikkat ettiklerini ifade eden öğretmen görüşleri de mevcuttur. Benzer şekilde Birgin ve Gürbüz'ün (2008) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin ölçme aracı hazırlarken daha çok öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun olmasına, konuyu kapsamasına ve soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenleri ölçme aracı hazırlarken en çok öğrenci seviyesine uygun soru hazırlamak, nesnel olmak, sınav sisteminin çok sık değişmesi ve soru hazırlamanın zaman alması konularında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler soruların zorluk derecesini ayarlamada, yeni nesil sorulara alışmada ve ders kitaplarındaki örnek soruların azlığı nedeniyle ölçme aracı hazırlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme aracı hazırlarken nesnel olamama sonucu Yıldırım ve Semerci (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmanın sonucunda özellikle yazılı sınavların hazırlanması ve puanlanmasının nesnel olarak yapılmasının zor olacağı ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Değerlendirme sürecinde ürün ve sürecin birlikte değerlendirilmesi açısından öğretmenlerde bir farkındalık oluşturulabilir. Bu amaçla öğretmenlerin geleneksel ve çağdaş yöntemleri bir arada kullanması sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fen Bilimleri öğretmenlerine yönelik ölçme ve değerlendirme alanında ihtiyaç duydukları konularla ilgili seminerler veya hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin yeni nesil sorulara alışabilmesi için ders kitaplarında örnek yeni nesil sorulara daha fazla yer verilebilir.
- LGS ve DPYB sınavlarının çoktan seçmeli olmasından dolayı öğretmenlerin genellikle ölçme değerlendirme yaparken çoktan seçmeli sınav türünü tercih etmesi yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğrenci seçiminde sonuç temelli yaklaşım yerine süreç temelli yaklaşımın esas alındığı sınav sistemi geliştirilmelidir.

Kaynakça

Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for teaching and Learning*, 74, 5-16.

Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 163-179.

Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. Ed., M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Curtis, M. J., Hunley, S. A. & Chesno, G. J. E. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review*, *31* (1), 30-42.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37* (2), 99-114.

Çalışkan, H. & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 4152–4156.

Çengelci, E. (2008). *İlköğretim altıncı ve yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 799-825.

Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, *10* (1), 11-20.

Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 39,* 769-784.

Ercan, F. (2007). *2004 fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Eren Yavuz, K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135-145.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.

Gündoğdu, Y. B. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27*, 85-112.

Güven, S. (2001, Haziran). *Sınıf öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi* [Öz]. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karakuş, F. & Kösa, T. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 181*, 184-196.

Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (2), 715-730.

Kubat, U. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4* (37), 449-460.

Maxwell, J. A. (2008). The SAGE handbook of applied social research methods. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Designing a qualitative study* (pp. 214-253). London: Sage.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* New York: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013*). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (5. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınları.

Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Peker, M. & Gülle, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları. *İlköğretim Online, 10* (2), 703-716.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29* (7), 4-14.

Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Smith, J. A. & Osborn, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith, (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). London: Sage.

Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *VI* (I), 122-141.

Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 207-220.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies, 7* (2), 1183-1205.

Yıldırım, A. & Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (1., 7., 8. sınıflar) öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (2) 83-95.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKOKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜVEN VE PAYLAŞILAN LİDERLİK ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Necati ÇOBANOĞLU, Malatya Büyükşehir Belediyesi, Türkiye
necaticobanoglu@gmail.com

Necati ÇOBANOĞLU
ORCID No: 0000-0002-8469-2352

Özet

Liderliğin tek kişide toplanması yerine çalışanlar arasında paylaşılması olarak tanımlanan paylaşılan liderlik, çalışanların örgütlerine ve işlerine yönelik pozitif duygular geliştirmelerini sağlamaktadır. Özellikle örgütsel güven bu pozitif duygularla birlikte liderliğin paylaşılması isteğini de artırabilmektedir. Bu araştırmada öğretmen algılarına göre, çalışanların örgütsel güveni ve okulun paylaşılan liderliğinin düzeyi, bu iki değişkenin birbirleri ile ilişkisi ve birbirini yordama durumu incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın verileri, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya ilindeki ilkokullarda görev yapan 443 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Örgütsel Güven Ölçeği ve Paylaşılan Liderlik Ölçeği aracılığı ile toplanmış; verilerin analizinde ise t-testi, Anova testi, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokullardaki örgütsel güven ve paylaşılan liderlik düzeyleri "genellikle yüksek" düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel güveni ve okulun paylaşılan liderliği arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. İlkokullarda öğretmenlerin örgütsel güveni, okulun paylaşılan liderliğini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç göz önünde bulundurularak okulun Paylaşılan liderlik özelliğinin artırılması için öğretmenlerin örgütsel güvenleri artırılmaya çalışılmalıdır. Örgütsel güveni artırmak için de çalışanların yöneticiye güvenlerini, örgüte güvenlerini ve çalışma arkadaşlarına güvenlerini artırma çalışmaları yapılabilir. Araştırmada genç ve kıdemi düşük öğretmenlerin örgütsel güven ve paylaşılan liderlik algılarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu düzeyi artırmak için onların daha fazla görev ve sorumluluk alabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Güven, Liderlik, Paylaşılan Liderlik, İlkokul

Abstract

Shared leadership, which is defined as sharing leadership among employees instead of being concentrated in one person, enables employees to develop positive feelings towards their organizations and jobs. In particular, organizational trust can increase the willingness to share the leadership with these positive feelings. In this study, according to the perceptions of teachers, the organizational trust of the employees and the level of the school's shared leadership, the relationship of these two variables with each other and their predictions were examined. This study is a research in relational scanning model. The data of the research were collected from 443 teachers working in primary schools in Malatya during the 2019-2020 Academic Year. The data were collected through the Organizational Trust Scale and the Shared Leadership Scale. T-test, Anova test, correlation and regression analysis were performed for data analysis. According to the results of the study, organizational trust and shared leadership levels in primary schools are at the "generally high" level. There is a positive and moderate relationship between teachers' organizational trust and shared leadership of the school. The organizational trust of teachers in primary schools positively and significantly predicts the school's shared leadership. Considering this result, in order to increase the Shared leadership feature of the school; it should be tried to increase teachers' organizational trust. In order to increase organizational trust, efforts can be made to increase the confidence of the employees in the manager, their trust in the organization and their colleagues. In the study, it was observed that the perceptions of organizational trust and shared leadership of young and low-senior teachers were low. In order to increase this level, environments where they can assume more duties and responsibilities can be created.

Keywords: Organizational trust, Leadership, Shared leadership, Primary School

Giriş

Liderlik örgütlerde, amaçlara ulaşmak için etkili süreçler geliştirmek ve verimli sonuçlar elde etmek açısından oldukça önemli görülmektedir (Tengilimoğlu 2005). Klasik liderlik anlayışında, tüm bu süreçleri yürüten bir lider vardır ve diğer çalışanlar onu takip etmektedirler (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003). Son yıllarda liderliğin tek kişide toplanması yerine çalışanlar arasında paylaşılması düşüncesi giderek önem kazanmaktadır (Baloğlu,

2011; Gosling, Bolden & Petrov, 2009). Eğitim örgütlerinde toplumsal vicdanın geliştirilmesi için de liderliğin tek kişi yerine çalışanlar arasında paylaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Örgütlerde en önemli rollerden birisi olan liderlik rolünün paylaşılmasının çalışanların örgüte duydukları güven ile bir ilişkisinin olup olmadığı bu çalışmada ele alınacaktır.

Örgütsel güven

Örgütsel güven, çalışanların hizmet ettikleri örgütün kendi çıkarlarını koruyacağına inanmaları veya örgütlerinin kendi zararlarına bir işlem yapmayacaklarını düşünmeleridir (Gambetta, 1988). Günümüz örgütlerinde örgütün çalışanlara güveni kadar çalışanların örgüte güvenleri de verimlilik açısından oldukça önem taşımaktadır (Topaloğlu, 2010). Örgütsel güven; temel olarak yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve örgütün kendisine güven olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Yöneticiye güven; yöneticilerin, örgütün olanaklarını eşit bir şekilde dağıtması, çalışanların motivasyonlarını sağlamak amacıyla ulaşılabilir olmaları ve önemli hedefler belirlemeleri ile mümkündür (Gürbüz, 2012; Mishra & Morrisey, 1990). Çalışma arkadaşlarına güven duyan örgüt üyeleri; örgütü sahiplenmeyi, örgüte bağlılığı ve takım dinamiğini yerine getirirler. (Topaloğlu 2010). Çalışanların örgüte güven duymaları örgütün kültürüne, politikalarına ve işlemlerine güven duymalarıdır. Örgütsel güven;çalışanların yöneticisinden bağımsız olarak örgütün geçmişten geleceğe uzanan bir kültürü olduğuna, yöneticiye göre değişmeyen bir politikasının olduğuna ve işleyişe yönelik işlemlerin kolay değişmeyen nitelikte olduğuna inanmasıdır. (Tan & Tan, 2000). Bu yönleri ile örgüte güven duyan çalışanlar ile liderliğin paylaşılması daha kolay olabilir.

Paylaşılan liderlik

Paylaşılan liderlik, örgütte liderlik rolünün sadece resmî olarak atanmış kişinin veya üst makamda olan kişilerin oynaması değil, birçok çalışan tarafından oynanmasını ifade eder (Carson et al, 2007; Harris, 2003; Harrison, 2005; Özer & Beycioğlu, 2013; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Bu liderlik türünün üç temel özelliği bulunmaktadır (Bolden, Petrov, & Gosling, 2009);

- Çalışanların birbirleriyle etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan ortak bir üründür.
- Bu liderlik türünün kesin sınırları bulunmamaktadır.
- Liderlik uygulamaları tüm çalışanların ortak çabasıyla çoğaltılabilmektedir.

Paylaşılan liderliğin dört boyutu vardır:

- Görevlerin birlikte tamamlanması,
- Karşılıklı beceri geliştirme,
- Merkezi olmayan etkileşim,
- Duygusal destek olmak üzere dört boyutu vardır.

Amaç:

Paylaşılan liderliğin; örgüte, liderlere ve çalışanlara yönelik incelenmesi gereken birçok açısı bulunmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, çalışanların örgüte güveninin paylaşılan liderliğe etkisinin incelenmesidir.

Önem:

Örgütlerde toplumsal vicdanın etkili olması, örgütlerin ortak akılla yönetilmesi ve tüm çalışanların örgütlerine en yüksek düzeyde katkı sunması için paylaşılan liderliğin ve örgütsel güvenin birlikte incelenmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra ortak akıl ve toplumsal vicdan olarak değerlendirilen paylaşılan liderliğe örgütsel güvenin etkisinin belirlenmesi örgütlerin verimliliğine katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır (Karasar, 2012). Bu kapsamda araştırmada paylaşılan liderliğin; cinsiyet, eğitim, yaş, kıdem, medeni durum ve branş ile ilişkisi incelenmektedir.

Evren ve örneklem

Araştırma çalışma evrenini; 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Adı geçen dönemde Malatya'da ilkokullarda 6847 öğretmen görev yapmıştır. Evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlılığı ve ekonomik nedenlerden dolayı evreni temsil edebilecek büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örneklem sayısının belirlenmesinde ise evrendeki toplam kitle sayısı belli olan durumlar için hazırlanmış formülle (Cochran,1962; Akt: Balcı, 2010) yapılan hesaplamada, yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılarak 443 öğretmen değerlendirmeye alınmıştır.

Örneklemin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem) gösteren frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları, aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Değişkenler	Alt boyutlar	f	%	Değişkenler	Alt boyutlar	f	%
Cinsiyet	Kadın	211	47,6	Eğitim	Lisans	401	90,5
	Erkek	232	52,4		Lisansüstü	42	9,5
Yaş	20-29	46	10,7	Kıdem	0-5	24	5,4
	30-35	65	14,6		6-10 yıl	47	10,6
	36-40	141	31,7		11-15 yıl	114	25,7
	41-49	124	28,0		16-20 yıl	124	28,1
	50 ve üzeri	67	15,0		20 yıl ve üstü	134	30,2
Medeni Durum	Evli	386	87,1	Branş	Sınıf Öğretmeni	191	43,4
	Bekâr	57	12,9		Branş Öğretmeni	232	56,6

Veri toplama araçları

Örgütsel Güven Ölçeği

Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan bu ölçek; meslektaşlara, yöneticiye ve paydaşlara güven olmak üzere üç boyuttan "meslektaşlara güven" boyutunda 8, "yöneticiye güven" boyutunda 7 ve "paydaşlara güven" boyutunda ise 7 madde buulnmaktadır. Ölçek, beşli derecelendirme tipinde olup *1-Hiçbir zaman, 2-Çok nadir, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla ve 5-Her zaman* şeklinde cevap tercihlerini içermektedir. Bulgular analiz edilirken aritmetik ortalama aralıkları; *1.00-1.80: "Hiçbir zaman güvenmem", 1.81- 2.60: "Çok nadir güvenirim", 2.61-3.40: "Bazen güvenirim", 3.41-4.20: "Çoğunlukla güvenirim", 4.21- 5.00: "Her zaman güvenirim"* olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Yılmaz (2006) tarafından bulunan Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı .92'dir. Örgütsel Güven Ölçeği'nin bu araştırmada elde edilen Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı ise .89'dur.

Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Paylaşılan Liderlik Ölçeği, Wood (2005) tarafından geliştirilmiştir ve Bostancı (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bartlett testi sonucu anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .86 olduğundan veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin dört faktörü, ölçme aracındaki toplam varyansın %64.21'ini açıklamaktadır. Paylaşılan liderlik ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, Şekil 1'deki sıra ile verilmiştir.

1-Paylaşılan liderlik ve örgütsel güvene ait ortalama ve standart sapmalar	2-Paylaşılan liderlik ve örgütsel güven düzeyinin demografik değişken farklılığına göre anlamlılık durumu	3-Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile algılanan paylaşılan liderlik düzeyleri arasındaki korelasyon değerleri	4-Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin algılanan paylaşılan liderlikleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Şekil 1. Bulguları veriliş sırası.

Okullardaki var olan örgütsel güven ve paylaşılan liderlik düzeyini gösteren bilgiler, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Eğitim Örgütlerindeki Paylaşılan Liderlik Düzeyi.

Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Minimum puan	Maksimum puan	Ortalama puan	Standart Sapma
Örgütsel Güven	443	2,82	4,68	3,9245	0,39848
Paylaşılan Liderlik	443	2,5	4,72	3,6361	0,40348

Tablo 2'ye göre, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven ortalaması 3,92'dir. Bu değer, öğretmenlerin örgütlerine «çoğunlukla güvendikleri» anlamına gelmektedir. Okullardaki paylaşılan liderlik ortalaması ise 3,64'tür. Bu bulgu da «örgütümüzde liderlik genellikle paylaşılmakta» olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada; ilkokullardaki örgütsel güven ve paylaşılan liderlik düzeyinin cinsiyete, medeni duruma, branşa ve eğitime göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderliğin Cinsiyet ve Branş Farklılığına Göre Anlamlılık Durumu.

	Bağımsız Değişkenler	**N**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Örgütsel Güven	Sınıf öğretmeni	304	4,0468	0,40695	13,515	,000
	Branş öğretmeni	139	3,657	0,1998		
	Bağımsız Değişkenler	**N**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Paylaşılan Liderlik	Kadın	211	3,6896	0,36917	2,699	0,007
	Erkek	232	3,5874	0,42732		
	Sınıf öğretmeni	304	3,6959	0,40317	4,864	,000
	Branş öğretmeni	139	3,5052	0,37333		

Tablo 3 incelendiğinde ilkokullardaki örgütsel güvenin, sadece öğretmenlerin branş farklılığına göre anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir [t(441)=13,515, p<0,5]. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ortalamaları anlamlı şekilde yüksektir. Örgütsel güven cinsiyet, eğitim ve medeni durum bakımından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır [p>0,5]. İlkokullardaki paylaşılan liderlik algısının, kadınlar ile erkekler ve sınıf ile branş öğretmenleri arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [p<0,5]. Kadınların ve sınıf öğretmenlerinin PL ortalamaları anlamlı şekilde yüksektir. PL eğitim ve medeni durum bakımından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır [p>0,5].

İlkokul ve ortaokullarda paylaşılan liderlik, öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenleri açısından incelenmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Örgütsel Güven ve Paylaşılan Liderliğin Yaş ve Kıdem Değişkenleri Açısından Çoklu Karşılaştırma Yöntemi X̄ ve P Değerleri Tablosu.

	Yaş	**x̄**	**20-29 yaş**	**30-35 yaş**	**36-40 yaş**	**41-49 yaş**	**50 yaş ve üzeri**
Örgütsel Güven	20-29 yaş	3,7749					
	30-35 yaş	3,9126	0,486				
	36-40 yaş	3,8475	0,875	0,854			
	41-49 yaş	3,8751	0,691	0,98	,986		
	50 yaş ve üzeri	4,1754	,000	0,002	,000	,000	
	Kıdem	**x̄**	**0-5 yıl**	**6-10 yıl**	**11-15 yıl**	**16-20 yıl**	**20 yıl ve üstü**
	0-5 yıl	3,8712					
	6-10 yıl	3,8017	0,961				
	11-15 yıl	3,876	0,419	0,729			
	16-20 yıl	3,8416	0,638	0,931	0,976		
	20 yıl ve üstü	4,0486	0,003	0,002	0,016	0,001	
	Yaş	**x̄**	**20-29 yaş**	**30-35 yaş**	**36-40 yaş**	**41-49 yaş**	**50 yaş ve üzeri**
Paylaşılan Liderlik	20-29 yaş	3,5899					
	30-35 yaş	3,588	0,486				
	36-40 yaş	3,6107	0,875	0,854			
	41-49 yaş	3,7489	0,691	0,98	0,986		
	50 yaş ve üzeri	3,9996	,000	0,002	,000	,000	
	Kıdem	**x̄**	**0-5 yıl**	**6-10 yıl**	**11-15 yıl**	**16-20 yıl**	**20 yıl ve üstü**
	0-5 yıl	3,5185					
	6-10 yıl	3,5851	0,983				
	11-15 yıl	3,576	0,985	1			
	16-20 yıl	3,6304	0,842	0,983	0,912		
	20 yıl ve üstü	3,9639	,000	,000	,000	,000	

Tablo 4'e göre hem örgütsel güven hem de paylaşılan liderlikte 50 yaş ve üzeri öğretmenler diğer öğretmenlerden anlamlı şekilde farklıdır (p<0,5). Hangi öğretmen grubunun daha yüksek olduğunu anlamak

için ortalamalara bakıldığında 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer tüm öğretmen gruplarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$=4,1754, $\bar{x}$= 3,9996). 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler de daha az kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde farklıdır (p<0,5). 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha yüksek örgütsel güvene ($\bar{x}$=4,0486) ve paylaşılan liderliğe ($\bar{x}$= 3,9639) sahiptir

İlkokullardaki örgütsel güvenin paylaşılan liderlik ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Örgütsel Güveni ile Paylaşılan Liderlikleri Arasındaki Korelasyon Değerleri .

		Örgütsel Güven	**Paylaşılan Liderlik**
Örgütsel Güven	r	1	,473**
	p		,000
Paylaşılan Liderlik	r	,473**	1
	p	,000	

**p<.01

Tablo 5'e göre ilkokullardaki örgütsel güven ile paylaşılan liderlik(r=,473; p=,000) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Korelasyon analizinde r değeri ,00-,29 arası ise düşük, ,30-,69 arası orta ve ,70-1,00 arası ise yüksek seviyede ilişkiyi göstermektedir (Saruhan ve Özdemirci, 2013). Bu anlamlı ilişkinin tespitinden sonra örgütsel güvenin paylaşılan liderliği yordama durumunun belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güveninin Paylaşılan Liderlik Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi.

Değişken Adı	**B**	**S. Hata**	**β**	**t**	**p**	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**
Sabit	1,495	,196		7,636	,000*	,266	,172
Örgütsel güven	,489	,048	,430	10,174	,000*		

Bağımlı Değişken: Paylaşılan Liderlik F(1,482)=13,750 *:p<0,01

Tablo 6'daki regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standartlaştırılmış regresyon katsayılarının: β=0,430; t=10.174; p<0.01 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel güveninin paylaşılan liderliği anlamlı bir şekilde, pozitif yönde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu analiz sonucuna göre paylaşılan liderliğin yaklaşık %17'si örgütsel güven ile açıklanmaktadır (R^2=.172).

Tartışma ve Sonuç

Örgütsel güven ve liderlik, hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında doğal olarak var olan bir olgudur. Örgütsel güven ve liderliğin farklı türleri eğitim tarihi boyunca incelenegelmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'deki ilkokullarda örgütsel güven ve paylaşılan liderlik ilişkisi tartışılmıştır.

Bu araştırmada öncelikle ilkokullardaki örgütsel güven ve paylaşılan liderlik düzeyine bakılmıştır. Hem örgütsel güven hem de paylaşılan liderlik "genellikle yüksek" düzeyde çıkmıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir: Gülay'ın (2018) ilkokullarda, Kahveci (2015), Kovancı (2019) ve Sarıkaya'nın (2019) tüm branşlarda yaptıkları çalışmalarda "genellikle yüksek", Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının "yüksek" düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında paylaşılan liderlik ile ilgili Yılmaz (2013) tarafından ilköğretim okullarında, Korkmaz'ın (2011), (Uslu ve Beycioğlu, 2013) ve Sarıçiçek'in (2014) tarafından tüm okul düzeylerinde yapılan çalışmalarda da "genellikle yüksek" düzeyde çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan ikinci sonuç, sınıf öğretmenlerinin hem örgütsel güven hem de paylaşılan liderlikte branş öğretmenlerine göre anlamlı şekilde yüksek puana sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç da alanyazındaki diğer çalışmalarla benzeşmektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutlarında anlamlı farklılık varken yöneticiye güven konusunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Artuksi (2009) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel güvene sahip olduğu belirtilmektedir. Aslan ve Bakır (2014) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının branş öğretmenlerinden yüksek olduğu belirtilmektedir. Yılmaz (2013) ve Uçar (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise branş değişikliğinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise kadınların paylaşılan liderlik algılarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olmasıdır. Grant (2011) ve Aydoğan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Örgütsel güven ve paylaşılan liderlik yaş değişkeni bakımından incelendiğinde 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer tüm yaş gruplarında anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Saruhan (2019) tarafından yapılan çalışmada 40 yaş ve üstü grubun örgütsel güveninin 20-25 yaş grubundan anlamlı şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Ayduğ'un (2014) ve Kocabaş ve Kartal (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlerden daha yüksek örgütsel güven düzeyine sahip oldukları ifade edilmiştir.

Paylaşılan liderlik bakımından alanyazında benzer araştırmalar incelendiğinde genç öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Yener, 2014). Çobanoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin paylaşılan liderliğinin diğer öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu belirtilmektedir.

ÖG ve PL kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm kıdem gruplarında anlamlı şekilde yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Saruhan (2019), Özer ve arkadaşları (2006), Bilgiç ve Gümüşeli (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da kıdemi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Paylaşılan liderliğin kıdem değişkenine göre durumu, önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yener (2014) tarafından yapılan çalışmada 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler tüm yaş gruplarında (0-5 yıl hariç) daha yüksek PL puanına sahiptir. Çınar ve Bozgeyikli (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik düzeyleri iki boyutta da anlamlı şekilde yüksek düzeydedir.

ÖG'nin PL ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinde iki değişken arasında orta düzeyde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Yapılan regresyon analizinde de ÖG'nin PL'yi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2014) araştırmasında örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu ifade edilmiştir. Çiçek (2018) de benzer şekilde dağıtımcı liderlik ile örgütsel güven arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Ray (2019) tarafından yapılan çalışmasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulların paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgüte güven düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta dereceli bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarının paylaşılan liderlik algılarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Yine benzer şekilde Yılmaz ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada da örgütsel güvenin paylaşılan liderliği yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı, Malatya ili ve ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu açıdan araştırmanın, eğitimin diğer kademelerinde, farklı yer ve zamanlarda yeni araştırmalarla sınanması yararlı olabilir.

Genç ve düşük kıdeme sahip öğretmenler ile branş öğretmenleri hem örgütsel güven hem de paylaşılan liderlik algıları bakımında düşük ortalamalara sahiptir. Eğitim örgütleri ve liderler, bu ortalamaları artırmak için çalışmalıdır. Araştırmacılar bu farklılıkların nedenlerini nitel çalışmalar ile derinlemesine inceleyebilirler. Örgütsel güvenin paylaşılan liderliği artırdığı göz önünde bulundurularak daha fazla paylaşılan liderlik için daha fazla örgütsel güven artırıcı çalışmalar yapılabilir. Örgütsel güvenin boyutlarından yöneticiye, örgüte ve çalışma arkadaşlarına güven düzeyini artırmak için ayrı ayrı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Artuksi, E. (2009). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği). Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Aslan M. & Bakır, A.A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 117-142.

Aydoğan, H. (2018). Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Ayduğ, D. (2014). İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahievran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 163-181.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. A., (2003). *Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership.* Full Report. oro.open.ac.uk.

Bilgiç, Ö. & Gümüşeli, A. İ., (2012). Research on teachers' level of trust to the collegues, the students and the parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*(2012), 5470 – 5474

Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J., (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration and Leadership, 37*(2), 257-277

Bostancı, A. B., (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 1619-1631.

Bökeoğlu, Ö.Ç. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (54), 211-233

Çınar, A. & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 42-60

Çiçek, E. (2018). *Eğitim kurumlarında dağıtımcı liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Kayseri il merkezi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Çobanoğlu, N. (2020). Relation among managers, teachers and schools at state schools in Turkey: Shared leadership, job satisfaction, organizational trust. *European Journal of Education Studies, 7*(7), 315-342

Gambetta, D., (1988). Can we trust, Trust: Making and breaking cooperative behaviors. D.G. Gambetta (Ed.), New York: Basil Blackwell, 131-185.

Gosling, J., Bolden, R. & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish?. *Leadership, 5*(3), 299-310.

Grant, C.P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of North Carolina State University. Raleigh, North Carolina. https://eric.ed.gov/?id=ED530507

Gürbüz, R. (2012). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık ile ilişkisi.* Yayımanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22*(1), 31-34.

Kahveci, G. (2015). *Okullarda* örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.

Kocabaş, İ., & Kartal, S.E. (2016). High school teachers' level of organizational trust. *International Online Journal of Educational Sciences, 88*, 217-226.

Korkmaz, E. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kovancı, M. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Mishra, J. & Morrisey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management, 19*(4), 443-486.

Özer, N. & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online, 12*(1), 77-86

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi, 7(*1), 103-124.

Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Sarıkaya, Ş. (2019). Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı. Yayımanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Programı, İstanbul.

Saruhan, Ş.C., Özdemirci, A. (2013). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. İstanbul: Beta Basım.

Tan, H.H. & Tan, C.S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126*(2): 241.

Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1, 23-45

Topaloğlu, I.G. (2010). İş görenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi. Yayımanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uslu, B. & Beycioğlu, K., (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 323-345

Wood, M.S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies, 1*(1), 64-85.

Yener, S. (2014). Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A.İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Yayımanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yılmaz, Ş. (2019*). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisi*. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Programı, İstanbul.

Yılmaz, D. & Turan, S. (2015). *Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(1), 93-126.

TOPLUMSAL VİCDANIN GELİŞTİRİLMESİ BAĞLAMINDA İLKOKUL DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Ruhan Karadağ YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
rkaradag@erbakan.edu.tr
Emir YEGANEH, Adıyaman Üniversitesi,
emiryeganeh67@gmail.com

Emir YEGANEH
ORCID No: 6000-0002-2695-9549

Öz

Felsefi, ahlaki, psikolojik, dini ve eğitsel olarak pek çok disiplinde tanımı yapılan ve genel anlamda bireyin kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmasını sağlayan bir otokontrol mekanizması olarak değerlendirilen "vicdan" son yıllarda sosyal bilimler alanında giderek kaybolan bir değer olarak görülmeye başlamıştır. Vicdan, bireyin doğruyu yanlıştan ayırmasını ve doğru olana yönelmesini sağlayan önemli bir mekanizmadır. Okullar, vicdani duyguların oluşumunda ve yerleştirilmesinde önemli işleve sahiptir. Nitelikli eğitim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde sosyal olarak yalnızca farkındalık oluşturulmamakta, aynı zamanda onların duygusal düzeyde gelişimi de sağlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı 2019-2020 öğretim yılında ilkokul 1-4. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarının çocuklarda vicdanın gelişimi bağlamında değerlendirilmesidir. Araştırmanın veri grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında EBA'da (Eğitim ve Bilişim Ağı) yer alan Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer yayınevlerine ait olan, ilkokul 1-4. sınıflarda okutulan ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması deseni" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda vicdan gelişimine yönelik metinlerin daha çok üst sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Dersler bazında inceleme yapıldığında ise vicdanla ilgili metinlere daha çok Türkçe ders kitaplarında yer verildiği görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ve Tuna Matbaacılık tarafından çıkarılan ders kitaplarında diğer yayınevleri tarafından çıkarılan ders kitaplarına göre vicdana ilişkin metinlerin daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca vicdan gelişiminin çoğunlukla hikâye edici metinler aracılığıyla sağlanmaya çalışıldığı sonucuna varılmıştır. Birey ve Toplum, Milli Mücadele ve Atatürk ve Erdemler temalarında vicdanın gelişimine yönelik metinlerin daha fazla kullanıldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal vicdan, değerler, eğitim, sınıf eğitimi.

Investigation of Primary School Textbooks in the Context of Development of Social Conscience

Abstract

"Conscience", which has been defined in many disciplines philosophically, morally, psychologically, religiously and educationally, and which is generally evaluated as an auto control mechanism that enables the individual to make a judgment about his own behaviors, has recently started to be seen as a value dying away in the field of social sciences. Conscience is an important mechanism that allows the individual to know right from wrong and to turn towards the right. According to the understanding, which puts that moral and conscientious values occur later in the individual as a result of environmental effects, these values are not acquired from birth; they are acquired through experience and are gained later. Schools undertake important missions in the formation and placement of conscientious feelings. Through qualified education programs and textbooks, not only awareness is created socially among students, but also their emotional development is provided. The purpose of this study is to evaluate the textbooks of Turkish, Social Studies, Life Sciences, Religious Culture and Moral Knowledge, taught in primary school 1-4th grades in the 2019-2020 academic years, in the context of the development of conscience value in children. The data of this research is comprised of Turkish, Life Sciences, Social Studies, and Religious Culture and Moral Knowledge textbooks which are taught in 1-4th grades and which belong to 8 different publishers and are included in EBA (Educational Informatics Network) in the 2019-2020 academic year. In the research, one of the qualitative research patterns, case study pattern, was used. Document analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was revealed that the texts on the development of conscience are mostly included in the upper class textbooks. When examined on the basis of lessons, it was seen that texts about conscience were mostly included in Turkish textbooks. It has been determined that the textbooks published by the Ministry of National Education

Publishing and Tuna Publishing contain more texts on the conscience than the textbooks published by other publisher. In addition, it was concluded that the development of conscience was mostly tried to be achieved through narrative texts. It has been determined that texts aimed at the development of conscience are used more in the themes of Individual and Society, National Struggle and Atatürk, and Virtues.

Keywords: Social conscience, values, education, primary education.

Giriş

Felsefi, ahlaki, psikolojik, dini ve eğitsel olarak pek çok disiplinde tartışma konusu olan ve genel anlamda bireyin kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmasını sağlayan bir oto kontrol mekanizması olarak değerlendirilen "vicdan" son yıllarda sosyal bilimler alanında giderek kaybolan bir durum olarak görülmeye başlamıştır. İlgili alanyazında "vicdan" kavramının farklı tanımları yer almaktadır. Sözlük anlamı olarak incelendiğinde vicdan "kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç" (TDK, 2020) şeklinde tanımlamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu kavramı benzer şekilde ele alan pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Vicdan, bireyin içinde bulunan uyarıcı ses, Tanrı'nın sesi, ahlâk duyusu olarak algılanmaktadır (Ulaş, 2002). Schinkel (2011) vicdanı bir "ahlaki bilinç, ahlak duygusu" olarak algılamakta ve bunu "dünyaya kendi katkımızın ahlaki niteliğine ilişkin farkındalık" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre vicdan sahibi kişi, ahlaki eğitimde ele alınması gereken duygusal ve bilişsel niteliklere sahiptir. Aronfreed (1968) ise vicdanı, bireyin davranışları üzerinde içselleştirilmiş bir ahlaki yönetici oluşturan bilişsel ve duygusal süreçlere atıfta bulunmak için kullanılan terim olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Ketenci (2008) de vicdanı, günlük yaşamda karşı karşıya kalınan durumlarda ne yapılması ya da ne yapılmaması gerektiğini söyleyen duygular ve eylem arasındaki ilişki şeklinde ifade etmektedir. Vicdan, bireyin davranışlarını iyi-kötü bağlamında değerlendiren, iyi davranışları takdir edip kötüleri eleştiren bir öz denetim mekanizmasıdır. Bireyin içinde yer alan ahlaki bir otorite, davranışları hakkında hüküm verme ve yargılama yeteneği (Arpacı, 2015), bireyden bireye değişen ve geliştirilebilir soyut bir kavramdır (Zengin & İçöz-Arslan, 2018).

Ahlaki felsefede vicdan, kişinin kendi ve diğerlerinin eylemlerinin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesini sağlayan bir duygu olup psikolojide bu kavram belirsizliğini korumaktadır (Breslavs, 2013). APA (Amerikan Psikoloji Derneği) vicdanı "bir bireyin doğru ve yanlış duygusu" şeklinde tanımlamaktadır. Psikanalizde vicdan(süperego) ya da kişinin eylemleri ve tavırlarını yargılayan ve eleştiren kişiliğin etik bileşeni olarak tanımlanmaktadır (APA Dictionary of Psychology, 2007). Vicdan, bireyin kendi hareketlerini, eylem ve davranışlarını değerlendiren; doğru ve yanlışı, iyi ve kötüyü ayırt etmesini sağlayan; her bireyde var olduğu düşünülen ahlaki bir bilinç durumudur. Bireyin kendi ahlâk değerlerini yargılamasını sağlayan iç duyu ve iç bilinç düzeyidir. Vicdan bireyin kendisini yargılamasını sağladığından, bireyin içinde kurulan bir mahkemedir (İmamoğlu, 2010). Bu bağlamda vicdan, bireye yol gösteren manevi bir rehber, bir öğretmen, bireyin iç dünyasındaki ahlaki yargı merciidir (Zengin & İçöz-Arslan, 2018). "İç ses" olarak da tanımlanabilen vicdan, bireyin gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmediği eylemler nedeniyle kendisini huzursuz hissetmesi olarak da açıklanabilmektedir. Dolayısıyla bireyin ahlaki ve dini değerlerinin vicdanı oluşturduğu görülmektedir (Kıral, 2016).

Vicdan, ahlaki gelişimde birbiriyle ilişkili birçok faktörü kapsayan bir şemsiye terim gibi görülmektedir (Schinkel, 2011; Hitlin, 2008). Sosyal bilimler alanında giderek kaybolan bir terim olan vicdan, ahlaki benlik teorisine farklı bir anlayış getirmek amacıyla şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Vicdan, tek bir durum olmayıp, biliş ve duygu boyutları arasında sürekli bir etkileşimden oluşmaktadır. Vicdan şemsiyesi, insan davranışı ve kimliğinin daha doğru bir sosyal psikolojik anlayışı hizmetinde kişinin ahlaki boyutuna dokunan çeşitli teorileri bir araya getirme imkânı sunmaktadır (Hitlin, 2008). Vicdan, dış kontrole ihtiyaç duymadan davranışı düzenleyen güvenilir bir iç rehberlik sistemi olup, bireyi daha geniş bir değerler ağına entegre etme sürecinin son noktasıdır. Ahlaki duygular, ahlaki davranış ve ahlaki düşünce, bir iç rehberlik sisteminin ya da vicdanın ana bileşenleridir (Kochanska, 2012).

Vicdan, ahlaki sorunları, eylemleri ve yargıları ele aldığımız bireysel süreci ifade etmektedir (Hitlin, 2008). Vicdan, bireylerin ahlaki davranışlarına yön veren ahlaki bir pusula görevi görmektedir (Kahveci, 2012). Bilişsel ve duyuşsal süreçlerden oluşan vicdan, bireyin davranışlarını yöneten içselleştirilmiş bir ahlaki değer olarak görülmektedir (Schinkel, 2011). Lee (2019) ise vicdanı zihinsel süreçlerin bir özelliği (algı) olarak yorumlanmaktadır. Vicdanın özünde "değer" olup olmadığı sorusunu, vicdanın değer yaratan bir özellik olup olmadığı sorusuna çevirmek mümkündür. Bazı teorisyenler, vicdanın özünde değer olduğunu, çünkü özünde değerli birçok deneyime olanak sağladığını düşünmüşlerdir. Vicdanın bir "değer" olduğunu belirten pozitif kurama göre vicdan özünde değerdir, çünkü öznelliği mümkün kılar. Vicdan olmadan bakış açıları da yoktur – vicdansız bir dünya karanlıklarla dolu bir dünyadır. Lee (2019) ise vicdanın değer olup olmadığı yönündeki tartışmalara tarafsız (neutral) görüşe dayanarak katılmakta, vicdanın içsel değerin bir etkinleştiricisi olduğunu, ancak kendisinin özünde bir değer olmadığını ifade etmektedir.

Thompson, Meyer & McGinley (2006) vicdanın küçük çocukların genel, iç davranış standartlarıyla tutarlı bir şekilde davranmalarını sağlayan bilişsel, duyuşsal, sosyal süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Vicdan, bireyin tutarsız davranışlar sergilemesini önleyen ve öz denetim yoluyla bireyi ahlaklı bir biçimde davranmaya yönelten bir mekanizmadır (Güngör, 1995). Bireyde öz denetim sağlama işlevine sahip olan vicdan, doğruya yönelme, doğruyu yanlıştan ayırma ve yargıda bulunma ilkeleri üzerine inşa edilmektedir (Koç, 2015). Dolayısıyla vicdan, yargılama ve tehdit etme işlevinde bulunmaktadır. Bireyler bir şeyleri yanlış yaptığında ya da yapmayı düşündüğünde, vicdan bireyi yargılar ya da tehdit eder (Schinkel, 2011). Vicdan, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırt etmesini sağlayan bir yeti olup, ahlaki tercihlerinde bireye kılavuzluk eder. Bireyin iyi ve olumlu davranışları sonucunda hissettiği iç huzur yoluyla mükâfatlandırıp, ahlaki anlamda kötü davranışlar sergilediğinde ise suçluluk duygusu hissetmesine neden olarak yaptırımda bulunur. Bu nedenle vicdan ahlaki bir yargı mercii olarak düşünülmektedir (Zengin & İçöz-Arslan, 2018).

Vicdan bireyin kendisini yasaklaması, uyarması ya da "bunu yapamam" şeklindeki iç sesi, suçluluk veya pişmanlık duygularına referansla dile getirdiği deneyimleri, önemsiz ve dünyevi olandan varoluşsal duruma ve maneviyata, önemsiz konulardan en büyük önem taşıyan konulara kadar uzanmaktadır. Vicdan bir bilinç durumudur, belirli şeylerin farkında olduğumuz, kendi düşünce ve eylemlerimizle dünyaya 'katkıda bulunduğumuz şeylerin ahlaki kalitesine ilişkin bir durumdur. Bu nedenle vicdan eğitimi -kaçınılmaz olarak- ahlaki eğitimin bir parçasıdır (Schinkel, 2011).

Vicdanın kaynağına ilişkin alanyazında farklı görüşler yer almaktadır. Kasapoğlu (2003) birincisi ilahi bir lütuf olarak kişide doğuştan var olan bir değer olarak vicdan, diğeri ise doğuştan olmayıp çevresel etkilerle meydana gelen vicdan olmak üzere vicdanın iki temel kaynağının bulunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde vicdanın ilahi bir lütuf olarak kişinin doğduğu andan beri var olduğunu savunan anlayışa karşın, vicdanın doğuştan olmayıp sonradan çevresel faktörlerin etkisiyle oluştuğunu savunan farklı bir anlayışın bulunduğu dikkat çekmektedir (Kıral, 2016; Yaran, 2016; Zengin & İçöz-Arslan, 2018). Akarsu (1965) ise vicdani değerlerin insan zihninde doğuştan yer almadığını, deneyimler sonucu edinilen bilgiler yoluyla ahlaki değerlerin sonradan kazanıldığını savunmaktadır. Vicdanın çevresel etkilerle, sonradan meydana geldiğini ortaya koyan bu anlayışa göre ahlaki ve vicdani değerler insan zihninde doğuştan yer almayıp, bireysel deneyimler yoluyla elde edilen bilgilerle ilişkili olarak sonradan kazanıldığına inanılmaktadır. Vicdan kimilerine göre iç ses, kimilerine göre ise Tanrı'nın sesi şeklinde algılanmaktadır (Zengin & İçöz-Arslan, 2018). Schinkel (2011)'e göre birey öncelikle anne ve babasının, ikincil olarak daha geniş sosyal çevresinin sesini kendi içinde taşır. Bu ses, ne Tanrı'nın ne de ilahi bir temsilcinin sesidir, bireyin içindeki ebeveyn (ve nihayetinde toplumsal) otoritenin bir uzantısıdır. Bu bağlamda vicdan mizaç ve sosyalleşmenin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir. Her birey birbirinden farklı ebeveynler tarafından yetiştirildiğinden ve farklı mizaçlara sahip olduğundan vicdanın da birbirinden farklı olduğu belirtilmektedir (Schinkel, 2011).

Vicdan sevginin kaynağıdır; İnsanlar arasında sevgiyi, hoşgörüyü, kabulü ve ilgiyi teşvik etmek için bireylerin vicdanını uyandırmak, böylece tüm insanların ortak yarar için birlikte çalıştığı dostlukları, aile bağlarını ve

uluslararası ilişkileri geliştirmek esastır. İnsanların çoğunluğu vicdanlarını dinlediğinde ve kendilerini sevgiyi yaymaya, farklılıklardan bağımsız olarak bir arada yaşamayı teşvik etmeye, çatışmaları çözmek için bilgeliği kullanmaya ve başkalarına benzer şekilde hareket etmeleri için ilham vermeye adadıklarında dünya barışa ulaşabilir. Tao-Tze (2019) vicdanın önemini ve vicdanın geliştirilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

- Herkes vicdanla doğar. Vicdan, bir bireyin nihai yargıcıdır.
- Vicdan sürdürülebilirliği besler. Vicdan bireyi yaşama ve sürdürülebilirliğe götürür.
- Vicdan, sevecen kalplerin ve iyi amellerin esinlenmesinin anahtarıdır. Vicdan insanların ve diğer türlerin mutluluğunu sağlar.
- Vicdan, sevgi ve barışın kaynağıdır. Dünya vatandaşları, dünyanın durumunu vicdanla gözlemlemeli ve barışa hâkim olmanın yolunu açmak için pozitif enerjileri vicdanla pekiştirmeye çalışmalıdır.
- Vicdan, uyumlu bir toplumun temel direğidir. Vicdan insanlar ve uluslararasında karşılıklı anlayış, güven ve işbirliği barış, uyum ve kardeşlik dünyasını teşvik eder.
- Vicdan, müreffeh bir ulusun ve barışçıl bir toplumun temel özüdür.
- Vicdan iyi yönetimle götürür. Yalnızca vicdani yönetimlerle tamamlanan vicdan odaklı politikalar topluma fayda sağlayabilir ve topluma istikrar kazandırabilir.
- Vicdan, barışı sağlar. Vicdan, çatışmaları bilgelikle çözmek için insanların kalplerine ilham verir. Vicdan, barış ve istikrara yol açan, kazan-kazan işbirliği durumları yaratır.
- Vicdan, dünyayı istikrara kavuşturan pozitif enerjidir. Teknolojik gelişme ve ruhsal aydınlanmanın vicdanla dengesi, yaşam fırsatları yaratacak ve çevrenin korunmasıyla birlikte ekonomik kalkınmayı teşvik edecektir.

Vicdan, ahlak eğitiminin en etkili araçlarından biri olarak görülmektedir (Bilgin & Selçuk, 1999). Schinkel'e (2011) göre yüzyıllar boyunca vicdan eğitimi ahlaki eğitim olarak düşünülmüş, Tanrı tarafından ilahi emirlere uyan bireylerin yetiştirilmesi olarak algılanmıştır. Vicdan, tamamen başkalarının onayına ya da onaylanmamasına, yani bireyin özellikle çocukluk dönemindeki davranışları hakkındaki olumlu ve olumsuz geri bildirimlerine ve nihayetinde türün hayatta kalmasına ve mutluluğuna bağlı bir durum olarak görülmüştür. Vicdan bireyin davranışlarını ahlak değerlerine göre yargıladığından, bu kavramın genellikle değerlerle ilişkilendirildiği de dikkat çekmektedir (İmamoğlu, 2010). Dolayısıyla vicdan gelişimi ve ahlaki gelişim birbiriyle ilişkili süreçler olup, vicdanın bireylere doğru bir rehber olmasını sağlamak amacıyla terbiye edilmesi gerekmektedir (Zengin & İçöz-Arslan, 2018). Çocuğa mevcut değerlerin aktarılması ve bu değerlerin çocuk tarafından içselleştirilmesiyle çocuğun vicdan duygusunun gelişip şekillenmesi sağlanmaktadır (Arpacı, 2016). Kıral (2016) vicdanın değer eğitimi kapsamında çocuklarda geliştirilmesi gereken önemli duygulardan biri olduğunu, vicdanın temelinde bireyin ahlaki ve dini değerlerinin bulunduğunu ve ahlaki açıdan belirli bir olgunluğa erişen bireyin vicdanının da gelişmiş olduğunu belirtmektedir.

Ahlaki değerler belirli bir standarda ulaşmış, bir toplumun tüm fertleri tarafından aynı şekilde kabul edilen hükümlerdir (Erdem, 2003; Topçu, 2017). Ahlaki değerler iyi ya da kötü olarak nitelendirilen davranışlar ile ilgili değerlerdir (Uysal, 2003). Alanyazında üzerinde uzlaşılan bir değer sınıflamasına rastlamak mümkün değildir. Değerler çok boyutlu bir yapı gösterdiğinden bilim adamlarının inceleme amaçları doğrultusunda farklı değer sınıflamalarının ele aldığı görülmektedir (Çengelci, 2010). Rokeach (1973) tarafından değerler amaç ve araçsal değerler başlıkları altında incelenmiştir. Amaç değerler daha çok kişisel ve toplumsal değerleri, araçsal değerler ise ahlaki değerleri içermektedir. Araç değerler arasında affedici/bağışlayıcı olmak, yardımsever, dürüst,, mantıklı, sevgi dolu, itaatkar, kibar, sorumlu, güvenilir olmak, kendini kontrol edebilmek gibi değerler yer almaktadır. Shaffer (2000) tarafından ise ahlaki değerler ilkeli olma, belirli değerlere sahip olma, doğru olanı yapma, etik olma, kurallara uyma, güvenilir (sadık, sorumluluk sahibi, vefalı, onurlu olma), dürüst (tutarlı, adil, mantıklı, çalışkan), duyarlı olma (içten, nazik) şeklinde sıralanmıştır. Ahlaki değerlerin odak noktası bireylerarası ilişkiler olup, bunlar zedelendiğinde bireyde vicdan azabı ya da utanma duygusu uyandırmaktadır (Bilgin, 1999;

akt. Gürkan, Çamlıyer & Saracaloğlu, 2000). Ahlaki değerler bağlamında ele alındığında vicdanın özellikle affedici ve bağışlayıcı, yardımsever, dürüst, kibar, sorumlu/güvenilir olmak, kendini kontrol edebilmek, doğru olanı yapma, etik olma, kurallara uyma, sadık, sorumluluk sahibi, vefalı olma, duyarlı olma ve adil olma gibi değerlerle ilişkili olduğu ve bu değerler aracılığıyla içselleştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Vicdan duygusu alınan eğitimle birlikte geliştirilebilmektedir (Kıral, 2016). Vicdanın gelişimi bireyin gelişim sürecine paralel bir yapıdadır. Bu süreçte okul, aile ve toplumun bir arada gerçekleştireceği bilinçli bir eğitim yöntemi uygulanmalıdır (Zengin & İçöz-Arslan, 2018). Toplumsal vicdan eğitimi, öğrencileri "duygusal olarak meşgul bir dünya anlayışı bağlamında toplumdaki rol ve sorumluluklarını" dikkate almak için kişisel bir yolculuğa çıkarmaya zorlar (Schmidt, 2009). Çocuklarda vicdani duyguların geliştirilmesinde en büyük role sahip yerler okullardır (Holtam, 2012). Okullarda uygulanan eğitim programları ve ders kitapları öğrencilerin bilişsel anlamda gelişimini sağlamanın yanı sıra sosyal ve duygusal anlamda gelişimini sağlamada da büyük öneme sahiptir. Bireylere ortak değerlerin kazandırılması ise öğretim programları ve bu programlara göre hazırlanan ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012). Ders kitaplarının içeriği, o ülkenin eğitim hedeflerini belirlemeyi sağlayan oldukça önemli bir bilgi kaynağıdır (Gonzales et al, 2004). Ders kitapları, belirli bir toplumda hangi bilgi ve değerlerin doğru kabul edildiğini belirleme sürecinde anahtar bir unsurdur ve o toplumun bilgisi, kültürü, inançları ve ahlakı için önemli bir referans noktası oluştururlar (Crawford, 2003). Ders kitapları öğrencilerin temel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra değerlerin yeni nesillere aktarılması amacıyla kullanılan etkili öğretim araçlarıdır (Dilmaç, 1999; Tan, Naidu ve Osman, 2018; Özkan, 2010). Ders kitaplarında yer alan eserler yoluyla öğrenciler milli ve evrensel değerler kazanmaktadır. Öğrenciler ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla iyi ve kötüyü, doğru ve yanlışı öğrenip yanlış davranışlardan, söz ve tutumlardan uzaklaşarak kendi değerlerini içselleştirebilirler. Bu nedenle öğrencilere değer aktarımında, öğrencilerin değerleri öğrenmelerinde ve benimseyip içselleştirmelerinde ders kitapları önemli birer kaynaktır. Öztürk ve Özkan (2018) değerler eğitimi kapsamında ders kitaplarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların nicel anlamda yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ilkokullarda okutulan ders kitaplarının çocuklarda vicdan duygusunun gelişimi bağlamında incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2019-2020 öğretim yılında ilkokul ders kitaplarındaki metinlerin vicdanın geliştirilmesi bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- İlkokul ders kitaplarında vicdan olgusunun sınıf düzeyi, dersler ve yayınevlerine göre dağılımı nasıldır?
- Vicdan olgusunun metin türleri, tema ve ünitelere göre ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, var olan durumu ortaya koymak amacıyla nitel araştırma modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması deseni" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi kapsamında 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkokul 1-4. sınıflarda kullanılan ve EBA'da yer alan Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer yayınevlerine ait olan ders kitaplarındaki metinler vicdanın gelişimi bakımından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi 1) analize konu olan veriden örneklem seçimi, 2) kategorilerin geliştirilmesi, 3) analiz biriminin saptanması, 4) sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinin ilk aşaması olan analize konu olan veriden örneklem seçme aşamasında ilkokul 1.-4. sınıf ders kitapları araştırmanın veri grubu olarak belirlenmiştir. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında ise araştırma verileri sınıf düzeyi, dersler, temalar/ üniteler, metin türleri ve yayınevleri kategorileri altında incelenerek bu kategorilere göre analiz edilmiştir. Analiz biriminin saptanması aşamasında ise araştırma verilerine ait kontrol listeleri aracılığıyla ders kitaplarında yer alan tüm metinler vicdan olgusu bağlamında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Doküman analizinin son aşaması olan sayısallaştırmada ise frekans hesaplamalarından yararlanılarak verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular sınıf düzeyleri, dersler, temalar ve yayınevleri bağlamında karşılaştırmalı bir biçimde ele alınarak yorumlanmış ve sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri incelemeler sonucunda ders kitaplarında yer alan metinlerde «vicdan» olgusuna yer verilme durumu belirlenen ölçütlere uygun bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırmacıların birbirlerinden farklı olarak yaptıkları analiz sonuçları tartışılmış, uzlaşmaya varılamayan ya da metinlerde yer alan ifadelerde vicdan değerinin yer alma durumunun muğlak olduğu durumlarda analizi yapılan metin ilgili bir alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve ortak karar doğrultusunda analizlere son biçimi verilmiştir. Araştırma verileri araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş, "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Vicdan olgusunun ilkokul ders kitaplarında bulunan metinlerde ne düzeyde ele alındığının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda iki ana başlık altında ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular EBA'da yer alan ve 2019-2020 öğretim yılında uygulanmakta olan ders kitaplarından yararlanılarak oluşturulmuştur.

"Vicdan" Olgusunun Sınıf Düzeyleri, Dersler ve Yayınevleri Bağlamında Dağılımına İlişkin Bulgular

2019-2020 ilkokul ders kitaplarında vicdan olgusunun sınıf düzeyi, dersler ve yayınevleri bağlamında dağılımına ilişkin bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
İlkokul Ders Kitaplarında Vicdan Olgusunun Sınıf Düzeyi, Dersler ve Yayınevlerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Dersin adı	Yayınevi	f
	Türkçe	MEB Yayınları	1
Birinci Sınıf	Türkçe	Cem Web Ofset	1
	Hayat Bilgisi	Ardıç Kitap Kırtasiye	0
	Türkçe	Koza Yayın Dağıtım	3
İkinci Sınıf	Hayat Bilgisi	MEB Yayınları	0
	Hayat Bilgisi	Beşgen Yayıncılık	0

Tablo 1.
İlkokul Ders Kitaplarında Vicdan Olgusunun Sınıf Düzeyi, Dersler ve Yayınevlerine Göre Dağılımı (Devamı)

Sınıf Düzeyi	Dersin adı	Yayınevi	f
Üçüncü Sınıf	Türkçe	MEB Yayınları	1
	Türkçe	Etkin Sonuç Yayıncılık	0
	Hayat Bilgisi	MEB Yayınları	1
	Hayat Bilgisi	Evren Yayıncılık ve Basım	1
Dördüncü Sınıf	Türkçe	MEB Yayınları	3
	Türkçe	Koza Yayın Dağıtım	2
	Sosyal Bilgiler	Tuna Matbaacılık	9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	MEB Yayınları	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Tutku Yayıncılık	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf düzeyine göre ilkokul ders kitaplarında vicdan değerine en fazla (f=18) dördüncü sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Üçüncü sınıf (f=3) ve ikinci sınıf (f=3) düzeyinde vicdan olgusuna eşit oranda yer verilmiştir. Birinci sınıf düzeyinde ise vicdan olgusu ders kitaplarında en az düzeyde yer almaktadır. Dersler bazında inceleme yapıldığında ise en fazla Türkçe (f=11) ve Sosyal Bilgiler (f=9) ders kitabında vicdan değerinin yer aldığı dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinden sonra dördüncü sınıfta vicdan olgusuna en fazla yer veren dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=4) olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde yayınevlerine göre vicdan duygusuna yer verilme durumuna ilişkin yapılan inceleme sonucunda ise Tuna Matbaacılık'ın (f=9) bu değere ders kitaplarında daha fazla yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıfta vicdanla ilgili metinlere MEB Yayınevi tarafından iki, Evren Yayıncılık ve Basın tarafından ise bir kez yer verilirken, ikinci sınıf düzeyinde ise Koza Yayın Dağıtım üç kez vicdan olgusuna değinen metinlere yer vermiştir. Birinci sınıf düzeyinde ise yalnızca Türkçe dersinde (f=1) vicdanın gelişimine yönelik metne yer verildiği görülmektedir.

İlkokulda okutulan dersler bağlamında vicdan olgusunun ders kitaplarında yer alma durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında ise en fazla Türkçe (f=11) ve Sosyal Bilgiler (f=9) ders kitaplarında metinlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Hayat Bilgisi (f=2) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (f=4) derslerinde vicdan gelişimine yönelik metinlere diğer derslere oranla daha az yer verilmiştir.

Yayınevlerine göre vicdan gelişimine yönelik metinlerin dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde ise MEB (f=9) ve Tuna Matbaacılık'ın (f=9) eşit sayıda metinde vicdan olgusuna yer verdiği ortaya çıkmıştır. Koza Yayın Dağıtım (f=5) MEB ve Tuna Matbaacılık'tan sonra en fazla vicdanın gelişimine yönelik metne yer veren yayınevi olmuştur. Cem (f=1), Evren (f=1) ve Tutku (f=1) ise yayınevlerine ait ders kitapları ise vicdanla ilgili metinlerin en az yer aldığı kitaplar arasındadır. Beşgen Yayıncılık ve Etkin Sonuç Yayıncılık ise vicdan gelişimine yönelik hiç yer vermedikleri görülmüştür.

"Vicdan" Olgusunun Tema, Ünite ve Metin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

2019-2020 ilkokul ders kitaplarında vicdan gelişimine yönelik metinlerin temalara ve metin türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
İlkokul Ders Kitaplarında Vicdan Değerinin Sınıf Düzeyi, Dersler ve Yayınevlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Metin	Metin Türü	Ders	Tema/ Ünite	Yayınevi	Sayfa	f
1.sınıf	Müzeler	Şiir	Türkçe	Milli Kültürümüz	Cem	31	1
1.sınıf	Odam Lokanta	Hikâye Edici	Türkçe	Çocuk Dünyası	MEB	16	1
2.sınıf	Şehit Mehmet Kamil	Hikâye Edici	Türkçe	Milli Mücadele ve Atatürk	Koza	62	1
2.sınıf	Asker Ağlamaz Arkadaş	Hikâye Edici	Türkçe	Milli Mücadele ve Atatürk	Koza	89	1
2.sınıf	Cimrinin Kedileri	Hikâye Edici	Türkçe	Erdemler	Koza	99	1
3.sınıf	Şahin Bey	Hikâye Edici	Türkçe	Milli Mücadele ve Atatürk	MEB	51	1
3.sınıf	Özenle Kullanalım	Hikâye Edici	Hayat Bilgisi	Okulumuzda Hayat	MEB	32	1
3.sınıf	Ortak Kullanım Alanlarımız	Hikâye Edici	Hayat Bilgisi	Ülkemizde Hayat	Evren	136	1
4.sınıf	Sevmek Mutluluktur	Şiir	Türkçe	Erdemler	MEB	86	1
4.sınıf	Kaşağı	Hikâye Edici	Türkçe	Erdemler	MEB	97	1
4.sınıf	Kaybolan Cennet	Hikâye Edici	Türkçe	Doğa ve Evren	MEB	140	1
4.sınıf	Yeşil Yurt	Hikâye Edici	Türkçe	Doğa ve Evren	Koza	140	1
4.sınıf	Öğrenme ve Marie Curie	Hikâye Edici	Türkçe	Bilim ve Teknoloji	Koza	232	1
4.sınıf	Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?	Bilgilendirici	Sosyal Bilgiler	Birey ve Toplum	Tuna	20	1
4.sınıf	Onun Yerinde Olsaydım.	Hikâye Edici	Sosyal Bilgiler	Birey ve Toplum	Tuna	26-27	4
4.sınıf	Ekmek İsrafı	Bilgilendirici	Sosyal Bilgiler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Tuna	144	1
4.sınıf	Ben Çocuğum Haklarım Var	Bilgilendirici	Sosyal Bilgiler	Etkin Vatandaşlık	Tuna	155	1
4.sınıf	Büyüklerime Söz	Bilgilendirici	Sosyal Bilgiler	Etkin Vatandaşlık	Tuna	169	1
4.sınıf	Cumhuriyet Güneşi Hiç Soner mi?	Bilgilendirici	Sosyal Bilgiler	Etkin Vatandaşlık	Tuna	169	1
4.sınıf	Besmele	Bilgilendirici	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Günlük Hayatta Dini İfadeler	MEB	16	1

Tablo 2.
İlkokul Ders Kitaplarında Vicdan Değerinin Sınıf Düzeyi, Dersler ve Yayınevlerine Göre Dağılımı (Devamı)

Sınıf	Metin	Metin Türü	Ders	Tema/ Ünite	Yayınevi	Sayfa	f
4.sınıf	Baba ile Oğul	Hikâye Edici	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Güzel Ahlak	MEB	61	1
4.sınıf	Evimi ve Okulumu Temiz Tutarım	Şema	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Din ve Temizlik	MEB	115	1
4.sınıf	İslam Dini ve Temizlik	Bilgilendirici	Din Kültürü ve Ahlak B.	Din ve Temizlik	Tutku	108	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinde vicdan gelişimi ilkokul kitaplarında en fazla (f=13) hikâye edici metinler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Bilgilendirici metin türünde ise (f=7) Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde vicdan gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Şiir türünde (f=2) ve Şema aracılığıyla (f=1) da vicdan gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı ortaya çıkmıştır.

Vicdan gelişimine yönelik metinlerin tema ve ünitelere göre dağılımına bakıldığında ise Türkçe dersinde en fazla Milli Mücadele ve Atatürk (f=3) ve Erdemler (f=3) temasında yer aldığı dikkat çekmiştir. Doğa ve Evren (f=2), Milli Kültürümüz (f=1) ve Çocuk Dünyası (f=1) temalarında da vicdan gelişimi ile ilgili metinler yer almıştır. Hayat Bilgisi dersinde ise Okulumuzda Hayat (f=1) ve Ülkemizde Hayat (f=1) ünitelerinde vicdan gelişimine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde vicdan gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı ünitelere bakıldığında ise Birey ve Toplum (f=5), Etkin Vatandaşlık (f=3) ve Üretim, Tüketim ve Dağıtım ünitesinde (f=1) metinlerin yer aldığı görülmüştür. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde vicdan gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı metinler ise Günlük Hayatta Dini İfadeler (f=1), Güzel Ahlak (f=1), Din ve Temizlik (f=2) ünitelerinde yer almaktadır.

MEB Yayınları, ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında Erdemler temasında 97. sayfada yer alan ve Ömer Seyfettin'e ait olan, hikâye edici metin türünde yazılmış "Kaşağı" adlı metinde vicdan gelişimi doğruluk, merhamet ve acıma gibi ahlaki değerlerle bütünleştirilerek öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Bu metinde vicdan gelişimine ilişkin elde edilen bir ifade şu şekildedir:

(…) Hasan evde hapsedilmişti. Annem geldikten sonra da bağışlanmadı. (…). Bir gün birdenbire hastalandı. (…) Doktor geldi. "Kuşpalazı" dedi. (…) Babam yatağın başucundan hiç ayrılmıyordu. Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ağlıyordu.

–Niye ağlıyorsun, diye sordum.

–Kardeşin hasta.

–İyi olacak.

-İyi olmayacak.

–Ya ne olacak?

-Kardeşin ölecek, dedi.

–Ölecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. (…) O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz, Hasan'ın hayali gözümün önüne geliyor. "iftiracı! İftiracı!" diye karşımda ağlıyordu. Pervin'i uyandırdım. Ben Hasan'ın yanına gideceğim, dedim.

–Niçin?

-Babama bir şey söyleyeceğim.

İlkokul 1. sınıf Türkçe Ders Kitabı (Cem Web Ofset) Milli Kültürümüz temasında 31. sayfada şiir türünde yer alan "Müzeler" adlı metinde ise tarihi eser bulunca yetkililere haber verilmesi gerektiğinin bir sorumluluk olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca aynı metinde yer alan etkinliklerde "*Yurdumuzun malına sahip çıkmazsak ne olur?* (s.33) sorusuyla da kötü bir şey yapıldığında bireyin nelerle karşılaşabileceği düşündürülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu temada vicdan gelişiminin yanı sıra ahlaki değerler arasında yer alan sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin de kazandırılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf ders kitapları arasında Tuna Matbaacılık'a ait olan, Birey ve Toplum ünitesinde 27. sayfada yer alan ve hikâye edici metin türünde yazılmış "Onun Yerinde Olsaydım" adlı metinde "vicdan" yardımseverlik, iyilik ve empati ile ilişkili olarak şu şekilde ele alınmıştır: *(…) Geçen gün sokakta tekerlekli sandalyesi üzerinde ilerlemeye çalışan yürüme engelli bir kadın gördüm. Kadın kaldırımlar engellilere uygun olarak yapılmadığı için sandalyesini sürmekte zorlanıyordu. Buna rağmen güçlükle de olsa bankamatiğin önüne kadar gelebildi. Ancak burada onu başka bir engel bekliyordu. Çünkü makinenin tuşlarına yetişemiyordu. Çaresizce etrafına bakındığını görünce hemen yanına giderek yardım edebileceğimi söyledim. Teklifimi gülümseyerek karşıladı. Birlikte işlemi yaptıktan sonra bana teşekkür etti ayrıca hayatını başkalarına muhtaç olmadan sürdürmek istediğini söyledi. Ancak çevre şartlarının engellilere yardımcı olmadığını söyledi. Yaşadığım olay yürüme engellilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları daha iyi görmemi sağladı. Kendimi onların yerine koyarak bu insanlara yardımcı olmaya karar verdim. (…)*

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. sınıf ders kitapları arasında Tutku Yayıncılık tarafından basılan "Din ve Temizlik" ünitesinde 108. Sayfadaki "İslam Dini ve Temizlik" adlı bilgilendirici metinde ise vicdan "manevi temizlik" ile ilişkilendirilerek ele alınmış, manevi temizliğin insanları her türlü kötü duygu, düşünce ve davranışlardan uzak tuttuğu ifade edilmiştir. Metindeki vicdanla ilişkili ifade şu şekildedir: *"Manevi yönden temiz olmak; yalan, hile, iftira, dedikodu, yalancı şahitlik gibi kötülüklerden; kin, nefret, intikam, düşmanlık gibi kötü duygulardan arınmaktır. Dürüst, güvenilir, iyi kalpli, yardımsever bir insan olmaktır. Bütün bunlar, aynı zamanda güzel ahlaklı bir insan olmanın da gereğidir."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerler, bireylerin sosyal yaşamdaki davranış ve tercihlerine yön veren önemli kriterlerdir. İlkokul ders kitaplarının önemli işlevlerinden biri çocuklara milli, ahlaki, toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasıdır. Bu bağlamda ilkokul Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri çocuklara yaşama ilişkin temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırıldığı, onların kişisel ve sosyal gelişimini sağlamayı amaçlayan dersler arasında yer almaktadır.

Toplumsal vicdanın geliştirilmesi bağlamında ilkokul ders kitaplarının incelenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerde vicdan gelişimine yönelik metinlerin daha çok üst sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer aldığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ilkokul ders kitaplarında en fazla ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde vicdan gelişimine yönelik metinlerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Dersler bazında ele alındığında ise vicdan gelişimine en fazla Türkçe ders kitaplarında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dersinden sonra vicdan gelişimini sağlamaya yönelik en fazla metnin yer aldığı ders kitabı Sosyal Bilgiler olup, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Hayat Bilgisi derslerinde bu değere ilişkin metinlerin oldukça az sayıda olduğu dikkat çekmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarına benzer şekilde Kıral (2016) tarafından yapılan araştırmada da değer eğitimi kapsamında ilkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında vicdan kavramına çok az yer verildiği, bu nedenle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde vicdan eğitimine yer verilmesi yönünde öneriler sunulduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına benzer nitelik taşıyan kimi çalışmalara alanyazında rastlanmıştır. Yaşaroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersi

kazanımları arasında en az ahlak değerine yer verildiği; Ersoy ve Şahin (2012), Tonga ve Uslu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerleri kazandırmada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Kurtdede-Fidan (2013) tarafından yapılan araştırmada da Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler açısından yeterli olmadığı ortaya çıkmış, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmasına titizlikle dikkat edilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Hayat Bilgisi dersi çocuğun içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını, toplumsal yaşam için gerekli temel bilgi, beceri, değer ve davranışları kazanmasını (Bahçe, 2010, Meydan ve Bahçe, 2010; Öztürk ve Kalafatçı, 2016; Sönmez, 1997) ve karakter gelişimini (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016) amaçlamaktadır. Bu ders çocukların toplumsallaşmalarını (Güven ve Ersoy, 2007) ve toplumsal bir kimlik edinmesini kolaylaştıran (Aykaç, 2011) önemli derslerden biridir. Benzer şekilde Sosyal Bilgiler Dersi de öğrencilere toplumsal yaşam için gerekli temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı (Sözer, 2008; Memişoğlu, 2012), sosyal yaşamda sorumlu ve etkin vatandaşlar olarak yetişmelerini (Gömleksiz ve Cüro, 2010; Erden, 1996; Kurtdede-Fidan, 2013; Yaşar ve Çengelci, 2012), toplumsal varoluşunu gerçekleştirerek toplumda yaşayan diğer bireylerle ilgili duyarlılıklarını geliştirmeyi (Deveci ve Çengelci, 2006), ulusal ve evrensel değerleri kavramalarını (Aykaç, 2007; Ercan, 2001) amaçlamaktadır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde çocukların vicdan duygularının gelişimini sağlamaya oldukça fazla önem verilmesi, bu doğrultuda Hayat Bilgisi ders kitaplarında da vicdan gelişimine yönelik metinlerin yer alması beklenmektedir.

Yayınevlerine göre vicdan değerinin ilkokul ders kitaplarında yer alma durumuna ilişkin yapılan analizler sonucunda ise en fazla Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ve Tuna Matbaacılık tarafından çıkarılan ders kitaplarında vicdan gelişimini sağlamaya ilişkin metinlerin yer aldığı belirlenmiştir. Vicdan gelişimine en az vurgu yapan yayınevleri ise Cem, Tutku ve Evren yayınevleri olmuştur. Beşgen, Sonuç ve Ardıç yayınlarının ise vicdan gelişimine yönelik metinlere hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Tema ve ünitelere göre vicdan gelişimini sağlamaya yönelik metinlerin ilkokul kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde ise en fazla Türkçe ders kitabında yer alan temalardan Milli Mücadele ve Atatürk ve Erdemler temasında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Hayat Bilgisi dersinde ise Okulumuzda Hayat ve Ülkemizde Hayat ünitesinde vicdan gelişimini sağlamaya yönelik metinlere yer verilmiştir. Duran ve Solak (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da Hayat Bilgisi dersi kazanımları arasında en fazla değerin yer aldığı ünitenin "Okulumuzda Hayat" ünitesi olduğu belirlenmiştir.

İlkokul ders kitaplarında vicdan gelişiminin çoğunlukla hikâye edici metinler aracılığıyla sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bilgilendirici metin türü ve şiir vicdan gelişimini sağlamaya yönelik ders kitaplarında yer alan diğer metin türleri arasında yer almaktadır. Topkaya ve Tokcan (2013) ders kitaplarında değerlerin en çok düz metin ve gerçek görsel materyaller aracılığı ile verildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Kurtdede Fidan (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerine göre şiir ve okuma parçaları aracılığıyla değerlerin çocuklara eğlendirilerek kazandırıldığı, sözlü ve yazılı edebi ürünler aracılığı ile ulusal ve evrensel değerlerin daha kolay kazandırıldığı ortaya çıkmıştır. Sever (2007) ise Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin düşüncelerini davranışa dönüştürmelerini, alışkanlık haline getirmelerini ve değerleri içselleştirilmesini sağladığı belirtilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinler ve metin türleri öğrencilerin vicdan duygusunun gelişiminde oldukça büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda ders kitapları yazılmadan önce öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler önceden belirlenmeli ve bu değerler doğrultusunda metin seçimi aşamasına geçilmelidir.

Öneriler:

- Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında vicdan gelişimine yönelik metinlerin sayısı artırılmalıdır.
- Bu araştırmada ilkokul ders kitaplarında vicdan olgusunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuk kitaplarında vicdan olgusunun yer alma durumu incelenebilir.

- Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretmenlerin vicdan olgusunu nasıl ele aldığı durum çalışması ile ortaya konabilir.
- Öğrencilerde vicdanın gelişimine ilişkin ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenebilir.
- Vicdan olgusunun program ve ders kitaplarındaki yeterliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri alınabilir.
- Vicdan eğitiminde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri alınabilir.

Kaynakça

Akşeker, S. (2005). Kendini bilen insan. İstanbul: Bilge Yayınları.

Aktepe, V. & Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi ve uygulama örnekleri, S. Güven & S. Kaymakcı (Eds), *hayat bilgisi öğretimi* (ss. 133-177). Ankara: Pegem Akademi.

APA Dictionary of Psychology. (2007). G.R. VandenBos (Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Aronfreed, J. (1968). Conduct and conscience. The socialization of internalized control over behavior. New York: Academic Press.

Arpacı, M. (2016). Kişilik gelişimi bağlamında ahlak eğitiminde vicdan. *Uluslararası Kişilik ve Karakter İnşâsında Dinin Yeri Sempozyumu* (ss. 271-291). Ordu.

Arpacı, M. (2015). Çocuklarda vicdan eğitimi. İstanbul: Sade Ozalit.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi. 19*(1), 113-126.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* (6) 22, 46-73. www. e-sosder.org 02.12.2007 tarihinde genel ağdan alınmıştır.

Bahçe, A. (2010*). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Breslavs, G.M. (2013). Moral emotions, conscience, and cognitive dissonance. *Psychology in Russia: State of Art, 6* (4),65-72.

Crawford, K. (2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 3* (2), 5-11.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Deveci, H. & Çengelci, T. (2006). Sosyal bilgiler dersinde duygusal zekanın geliştirilmesi. *II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (ss.140–147). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van: Milli Eğitim Basımevi.

Dilmaç, B. (1999). *Öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duran, M. & Solak, E. (2018). Hayat Bilgisi dersi 1. Sınıf Öğretim programındaki kazanımların değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 13* (19), 1345-1360.

Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde ulusal ve evrensel değerler. *X. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri* (ss.1382-1389), Cilt: 3. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Erdem, H. (2003). Ahlak felsefesi. Konya: Hü-Er Yayınları.

Erden, M. (1996). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara :Alkım Yayınları.

Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12* (2), 1547-1558.

Gonzales, M. H., Riedel, E., Williamson, I., Avery, P.G., Sullivan, J.L. & Bos, A. (2012). Variations of citizenship education: a content analysis of rights, obligations, and participation concepts in high school civic textbooks. *Theory &Research in Social Education, 32* (3), 301-325.

Gömleksiz, M. N. & Cüro, E. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamada etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20* (1), 247-274.

Gürkan, H., Çamliyer, H. & Saracaloğlu, A.S. (2000). Beden eğitimi öğretmen adaylarının değerler sistemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1*, 35-52.

Güven B. & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 15-32.

Hitlin, S. (2008). Moral selves, evil selves. The social psychology of conscience. New York: Palgrave Macmillan.

Holtam, B. W. (2012). Let's call it what it is: a matter of conscience, a new vocabulary for moral education. Rotterdam: Sense Publishers.

İmamoğlu, A. (2010). Vicdan kavramının psiko-sosyal tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *5(*1), 127-144.

Kahveci, K.A. (2012). Moral conscience and it's value in J.J. Rousseau. *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity 12*(1), 205-213.

Ketenci, T. (2008). Kant etiğinde duygululuğun eleştirisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (8), 35-55.

Kıral, B. (2016). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programında yer alması gereken bir değer: vicdan ve vicdanlı öğrenciler. *USBES V*, Bildiriler Kitabı / Proceedings (ss.185-195).

Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science, 11*(6), 191-195.

Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *Jasss The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (3), 361-388.

Lee, A. (2019). Is conscıousness ıntrınsıcally valuable? *Philosophical Studies,* 176, 655-671.

Lovat, T. & Toomey, R. (2009). Values education and quality teaching: The double helix effect. London: Springer.

Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal Bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 66-81.

Meydan, A. & Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 20-37.

Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi, 7* (1), 484-503.

Öztürk, T. & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 58-74.

Öztürk, T.& Özkan, Z.S. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. Eğitim-de Nitel araştırmalar dergisi, ENAD, 6(1), 172-204.

Rokeach, M.A. (1973), Nature of human values. New York: The Free Press.

Schinkel, A. (2011). Conscience and moral education. In D. J. de Ruyter & S. Miedema (Eds), *Moral educaion and development. a lifetime commitment* (ss.133-145). Sense Publishers.

Schmidt, M.E. (2009). *Teaching for social conscience in Hong Kong secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Australia, Perth, Australia.

Schmidt, M. E. (2013). Teaching for transformation: social conscience education as pedagogy for the privileged. *Recess, 1*, 1.

Shaffer, D. R. (2000). Social and personality development. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

Sönmez, V. (1997). Hayat bilgisi öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. In Ş. Yaşar (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, (ss.41–55). Eskişehir: .Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Tan, B. P., Naidu, N. B. M. & Osman, Z. J. (2018). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research, 42*, 119-134.

Tao-Tze, H. (2019). *Declaration of international day of conscience. 07 Ağustos 2020 tarihinde, www.fowpal.org/Endorse/doidoc_endorse/index.php adresinden alınmıştır.*

Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2006). Understanding values in relationships: the development of conscience. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), Handbook *of moral development* (ss. 267–298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tonga, D. & S. Uslu. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 91-110.

Topçu, N. (2017). Ahlak. İstanbul: Dergah Yayınları.

Topkaya, Y. & H. Tokcan. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansıma düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 33-43.

Ulaş, S. E. (2002). Felsefe sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler-İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(1), 51-69.

Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3* (9), 1-23.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8* (7), 849-858.

Zengin, M. ve Arslan İçöz, E. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0* (10), 323-345.

TÜRKİYE'DE GÖÇ VE EĞİTİM: SİSTEMATİK GÖZDEN GEÇİRME

Murat TAŞDAN, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
murattasdan@gmail.com
Aslı YURTTAŞ, Kafkas Üniveristesi, Türkiye
asliorcan@gmail@mail.com
Ziyaeddin Halid İPEK, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
ziyahalidi@gmail.com

Murat TAŞDAN
ORCID No: 0000-0001-8675-6068

Aslı YURTTAŞ
ORCID No: 0000-0003-0188-9887

Ziyaeddin Halid İPEK
ORCID No: 0000-0003-1313-7770

Öz

Göç olgusu, son yıllarda sosyoloji, psikoloji, uluslararası ilişkiler ve eğitim alanında çalışan pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve göçün oluşturduğu sonuçlara ilişkin birçok değişken araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmada, ebevyn-öğrenci-öğretmen-yönetici hareketliliğini göç ve eğitim bağlamında temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün sistematik araştırması 24 Ekim 2019 – 6 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Sistematik araştırmanın TR Dizin veri tabanı ve YÖK tez arama kataloğuna ek olarak, ISI Web of Knowledge, EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılan çalışamalar çerçevesinde yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların listelenmesinde, öncelikle üç anahtar kelime kullanılmıştır: Eğitim, Göç ve Türkiye. Ana kavram için eş anlamlılar ve benzer anahtar kelimeler belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların sayısı 92' dir. Seçilen araştırmalar, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu, göç türleri, ele alınan konular açısından incelenmiştir. Sonuçlar, araştırmacılara göç ve eğitim araştırmalarının genel çerçevesini sunmakta ve eksik alanların gözden geçilmesi açısından bir rehber oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, eğitim, sistematik gözden geçirme

Abstract

Migration concept drawed the attention of many researchers from psychology, sociology, international affairs and education fields. There researchers made various research about the consequences of the migration. This research aims to investigate systematically the mobility of teachers, administrators, parents and students in a context of migration and education. The systematic review of the migration effect on the education was carried out between the dates of 24 October and 6 November 2019. Migration studies have an international context for their reasons and results, therefore they are published in the international journals. Because of that, ISI, web of knowledge and EBSCOhost data bases were used as international data bases, besides the YOK dissertation research catalogue and TR-dizin from Turkey. Three keyword was used to list the studies which will be in the research. There words were education, migration and Turkey. The total number of the research which is included in the research is the 92. The selected studies will be examined according to migration types, research sample, research method, results. The analysis process of the research continues. The results of this study will be discussed according to education policies and migration and some suggestions will be given.

Keywords: Migration, education, systematic review

Giriş

Göç, ulusal ve uluslararası alanda her dönem kendisinden söz ettiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç, birçok farklı alandaki gelişmelerden etkilenen ve yine birçok alanda etkileri görülen bir olgu olduğu için, göçün tanımlanmasında ve kuramsallaştırılmasında zorluklar ve sınırlılıklar bulunmaktadır (Şimşek, 2018:15). Bu nedenledir ki göç, sebepleri, süreçleri ve sonuçları yeterince bilinmeden hakkında en fazla fikir sahibi olunan güncel kavramlardan biridir (Sakız ve Apak, 2019: iii).

Göç olgusuna kuramsal ilgi, ilk olarak sanayileşmenin sonuçlarının günlük hayatımıza en çok etki ettiği dönemlerde kırdan kente göç konusuyla başlamıştır. Bu nedenle göç olgusu ilk olarak iktisatçılar ve coğrafyacılar tarafından ele alınmış, daha sonraları sosyologlar ve siyaset bilimcilerin elinde şekillendirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Göç olgusu ***Beşeri Coğrafya*** açısından, mekansal değişiklik; ***Demografi*** açısından, göç eden kişilerin sayısal özellikleri; ***İktisat*** açısından, emeğin bir yerleşim yerinden diğerine geçişi, ***Sosyal Siyaset*** açısından, emek göçünün sosyal yönleri, ***Sosyal psikoloji*** açısından, grup ve toplum boyutunda psikolojik öğeler olarak ele alınmaktadır (Özdal ve Vardar-Tutan, 2018:11). Göç olgusunun bu geniş çerçevede ele alınmasının zor olduğu görülmektedir ki bir diğer zorluk da linguistik (dil bilimi) açıdan Türkçe' de göçmen kavramının

İngilizce ve Almanca' da olduğundan daha dar biçimde ele alımasıdır. Dilimizde bir ülkeye yabancı bir ülkeden göç edilmesi ile (immigration, einwanderung), bir ülkeden yabancı ülkelere göç edilmesi (emigration, auswanderung) durumlarını belirten kavramlar bulunmamaktadır. Türkçe' de bu eksikliği aşmak için "içe göç" ve "dışa göç" kavramları kullanılmaktadır (Özdal ve Vardar-Tutan, 2018: 11). Bu araştırma kapsamında göç olgusu ayrıştırılmamış; mesafesine, oluşum sürecine, süresine göre gerçekleştirilen tüm insan hareketliliği "göç" olarak ele alınmıştır.

Göçün bireysel düzeyden toplumsal düzeye psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve siyasi açıdan değerlendirilebilecek sonuçları bulunmaktadır. Buradan hareketle son yıllarda gerek göç veren gerekse göç alan toplumlarda sosyal bilim çalışmaları artış göstermektedir (Yaman, 2018). Bu araştırmada, ebevyn-öğrenci-öğretmen-yönetici hareketliliğini göç ve eğitim bağlamında temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada sonucunda ulaşılacak bilgilerin göç ve eğitim konu alanları üzerinde çalışacak araştırmacılariçin bir rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?

2) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında örneklem/çalışma grubu seçimi nasıdır?

3) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alanın göç türlerinin (iç göç/dış göç) dağılımı nasıldır?

4) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alınan konuların dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma; Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir. Literatürün sistematik araştırması 24 Ekim 2019 – 6 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Göç araştırmaları, gerek nedenleri gerekse sonuçları açısından uluslararası bağlamı olan ve bu nedenle sıklıkla uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmaktadır. Bu doğrultuda sistematik araştırmanın TR Dizin veri tabanı ve YÖK tez arama kataloğuna ek olarak, ISI Web of Knowledge, EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılan çalışamalar çerçevesinde yürütülmesi uygun görülmüştür. WOK ve EBSCOhost literatür taraması için mevcut en güçlü, güncel, kapsamlı ve yaygın olarak kullanılan arama motorlarından olduğu için, TR Dizin ve Yön Tez Arama Kataloğu ise Türkçe yayımlanan araştırmaların yer aldığı en geniş veri tabanları olduğu için seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların listelenmesinde, öncelikle üç anahtar kelime kullanılmıştır: Eğitim, Göç ve Türkiye. Ana kavramı kavram için eş anlamlılar, ve benzer anahtar kelimeler belirlenmiştir. Benzer anahtar kelimeler, ana kavrama ulaşma ve kapsamlı arama şansını arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmalara ulaşabilmek için Boolean operatörleri kullanılmıştır. Ana kavram ve bağlantılı anlamları OR kullanılarak birleştirilmiştir. Tablo 1' de sistematik araştırmada kullanılan Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler, benzer anahtar kelimeler ve aramanın yapıldığı alanlar listelenmiştir.

Tablo 1.
Sistematik Araştırmada Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bilgiler.

Anahtar Kelime	Benzer Anahtar Kelimeler	Aramanın Yapıldığı Yer
Education/(Eğitim)	OR school* OR educational management OR education system OR schooling OR educational policy / (OR okul* OR eğitim yönetimi OR eğitim sistemi OR okullaşma OR eğitim politikası*)	Özet

Tablo 1.
Sistematik Araştırmada Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bilgiler.

Anahtar Kelime	Benzer Anahtar Kelimeler	Aramanın Yapıldığı Yer
Migration/(Göç)	OR immigration OR emigration OR refugee* OR OR migrant* OR immigrant* OR emigrant*/ (OR göçmen* OR mülteci*)	Özet
Turkey/(Türkiye)	OR Turkish/(OR Türk)	Özet

*Bir sözcüğü izleyen bir yıldız işareti, aynı kökü taşıyan değişkenler için bir Boolean araması yapıldığını gösterir (Örneğin: göçmen, göçmenler)

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri Doğrultusunda Araştırma Örneklemi

Sistematik araştırma, Suriyedeki iç savaşın etkilerinin görülmeye başlandığı 2011 yılı ve sonrasında yapılan araştırmalar göz önüne alınarak sınırlandırılmıştır. Bu durum göç-eğitim-Türkiye arama terimlerinin kullanıldığı aramlar sonucu karşılaşılan araştırmaların arttığı gerçeğini de yansıtmaktadır (ISI Web of Knowledge, 2019).

Aramalar sonucu elde edilen tüm dökümanlar, araştırmaya dahil edilmek için uygunluğunu değerlendirmek üzere iki basamaktan oluşan elemeye alınmıştır. Birinci basamakta, uygun veri tabanlarında 2011 yılı sonrası hakemli dergilerde yayımlanmış, Türkçe ve İngilizce araştırma makalelerinden sosyal alanlarda yapılmış olanları listelenmiştir. İkinci basamakta ise, araştırma makalelerinin amaçları ve Türkiye' yi konu edinenleri belirlenmiş; çiftlemeler incelenmiş ve tam metnine ulaşılan çalışmalar sistematik araştırmaya dahil edilmiştir. Bazı durumlarda uygunluğu değerlendirmek için derinlemesine tam metin incelemesi yapılmıştır. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri Tablo 1.' de belirtilmiştir .

Tablo 2.
Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri.

Dahil Etme	Hariç Tutma
1. Basamak: Anahtar Kelime(ler)	
-ISI Web of Knowledge (SCI -Expanded, SSCI ve AHCI) veri tabanı -EBSCOhost veri tabanı -Ulakbim veri tabanı -YÖK Tez Arama Kataloğu	Diğer veri tabanları
2011 yılı sonrası	2011 yılı öncesi
Hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler	Diğerleri (Özet, mektup vb.)
Türkçe-İngilizce	Diğer diller
Sosyal alanlarda yapılan çalışmalar (Örn. Eğitim, Sosyoloji, Psikoloji vb.)	Sağlık, Müzik, ve Fen Bilimleri alanlarında yapılan çalışmalar (Örn. Tıp, sağlık, coğrafya vb.)
2. Basamak: Başlık, Özet ve Tam Metin İncelemesi	
Amaç ve alt amaçlarında göç ve eğitimi ele alan çalışmalar	Diğer amaç ve alt amaçlara sahip olan çalışmalar

Tablo 2.
Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri.

Dahil Etme	Hariç Tutma
Türkiye' yi doğrudan etkileyen çalışmalar-Örneklemi Türkiye' den alınan çalışmalar	Diğer ülkelerde yaşanan göçü ele alan eğitim ile ilgili çalışmalar
Tam metinine erişilen araştırmalar	Tam metnine erişilemeyen araştırmalar
Çiftlemelerden birinin alınması	Çiftlemelerden biri haricindekilerin elenmesi

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak yapılan elemeler sonucunda, ISI (WOK), EBSCOhost, TR Dizin veri tabanlarında ve YÖK Tez Arama Kataloğunda listelenen ve basamaklara uygun olarak dahil edilen araştırma makalelerinin sayısı Tablo 2.' de gösterilmektedir.

Tablo 3.
Veri Tabanlarında Yapılan Aramalar Sonucu Ulaşılan Araştırma Makaleleri.

Veri tabanı	İlk arama	2011 yılı sonrası	Hakemli dergi*	İngilizce Türkçe	Sosyal alan*	Türkiye*	Amaç*	Çift	Tam M.
ISI (WOK)	858	607	561	497	224	120	29	92	92
EBSCOhost	715	417	277	274	180	103	52		
TR Dizin	176	145	145	141	137	56	20		
YÖK Tez	519	293	293	288	145	99	39		
TOPLAM	**2268**	**1462**	**1222**	**1200**	**686**	**378**	**140**		

Sosyal alan*: Sosyal alanlarda yapılan çalışmalar

Hakemli dergi*: Hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi

Türkiye*: Türkiye'yi doğrudan ilgilendiren araştırmalar

Amaç*: Amaç ve alt amaçlarında göç ve eğitim olan araştırmalar (doğrudan dil eğitimini ilgilendiren araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır.)

Tablo 2' de açıklandığı üzere, Türkiye' de göçün eğitim sistemine etkilerini inceleyen araştırmalardan 29' u ISI (WOK) veri tabanında, 52' si EBSCOhost veri tabanında, 20' si TR Dizin veri tabanında, 39' u ise YÖK Tez Arama Kataloğunda listelenmektedir. Bu araştırmalar daha sonra birleştirilerek birden fazla veri tabanında listelenen ya da hem Türkçe hem de İngilizcesi bulunan çiftlemeler ayrıştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen araştırma makalelerinin sayısı 92' dir.

Bulgular

Bulgular, Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem/çalışma grubu seçimi, ele alınan göç türleri, ele alınan konular olmak üzere dört alanda incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3' te açıklanmaktadır.

1) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde; 92 araştırmanın 65' inde nitel; 13'ünde nicel, dördünde karma araştırma yönteminin kulanıldığı; 10 araştırmanın ise derleme niteliğinde olduğu görülmektedir.

2) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında örneklem/çalışma grubu seçimi nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda kullanılan çalışma grubu; öğrenciler (f=38), öğretmenler (f=32), dökümanlar (f=23), okul müdürü ve diğer yöneticiler (f=21), veliler (f=7), akademisyenler (f=2) olarak listelenmektedir. Bazı araştırmalarda birden fazla grup çalışma grubuna dahil edilmiştir (Örn. hem öğretmen hem de öğrenciler). Bulgular incelendiğinde Türkiye' de göç ve eğitim araştırmalarının daha çok öğrenci ve öğretmen görüşü çerçevesinde yürütüldüğü söylenebilir.

3) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alının göç türlerinin (iç/dış) dağılımı nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda hangi göç türünün daha çok irdelendiği konusunda elde edilen bulgulara göre; dış göç çalışmaları (f=84) iç göç çalışmalarına (f=8) kıyasla oldukça fazladır. Bulgulara göre, geniş bir coğrafyaya sahip olan ve farklı kültürlere ev sahipliği yapan Türkiye' de iç göç çalışmaları araştırmacılar tarafından yeterli ilgiyi görmemiştir.

Tablo 4.

Çalışmaya Dahil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular

Kod	Yazar(lar)	Göç Türü		Yöntem				Çalışma Grubu/ Örneklem						Konu Alanı														
		İç göç	Dış Göç	Nitel	Nicel	Karma	Derleme	Öğrenci	Öğretmen	Okul Yöneticisi/ Diğer Yöneticiler	Veli	Akademisyen	Döküman	Eğitim Politikaları	Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar	Velilerin karşılaştıkları sorunlar	Çok kültürülük/Tutum	Gelecek beklentileri	Öğretmen yeterlilikleri	Yükseköğretimde yabancı öğrencilerin durumu	Öğrenciler arası ilişkiler/akran kültürü	Okul müdürlerinin karşılaştıkları zorluklar	Eğitime erişim/Eğitim ihtiyaçları	Eğitim liderliği/Eğitim yönetimi	Topluma/okula entegrason süreci	Okul veli işbirliği	Sınıf yönetimi/Disiplin problemleri	Okul kültürü
Ç1	Baltaci, A. (2017).		x	x				x											x										
Ç2	Göçmen, G. (2017).		x	x					x	x			x	x															
Ç3	Duygu, H. (2016).		x					x	x		x				x	x	x												
Ç4	Alpaydın, Y. (2017).		x	x									x	x															
Ç5	Çetin, M., Gül, F. Ö., & Erol, I. (2018).	x	x	x				x										x											
Ç6	Bariscil, A. (2017).		x		x			x													x								
Ç7	Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019).		x	x				x					x									x							
Ç8	Atesok, Z. O., Komsuoglu, A., & Ozer, Y. Y. (2019).		x	x				x		x		x	x								x								

Tablo 4.

Çalışmaya Dahil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular (Devamı)

Ç9	Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017).		x	x					x							x																			
Ç10	Sinan, F. N., & Gültekin, F. (2018).		x	x					x						x																				
Ç11	Arslangilay, A. S. (2018).		x	x				x								x						x													
Ç12	Nayir, F., vd. (2019).		x		x					x				x					x																
Ç13	Akçalı, H. (2019).		x		x			x								x																			
Ç14	Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018).		x	x					x						x																				
Ç15	Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019).		x	x						x									x										x						
Ç16	Özcan, A.S. (2018).		x	x					x	x			x	x					x																
Ç17	Serim, S. (2019).		x	x				x																				x							
Ç18	Angay, H. (2012).	x						x	x	x								x																	
Ç19	Taskin, P., & Erdemli, O. (2018).		x	x					x						x																				
Ç20	Aydin, H., & Kaya, Y. (2019).		x	x					x	x								x													x				
Ç21	Hos, R. (2016).		x	x					x	x	x			x																	x				
Ç22	Bircan, T., & Sunata, U. (2015).		x		x								x	x																					
Ç23	Berker, A. (2014).	x			x			x					x					x																	
Ç24	Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015).		x										x					x													x				
Ç25	Kaysılı, A. (2013).		x			x		x	x	x										x															
Ç26	Çelik, İçduygu, (2018).		x	x					x		x					x																			
Ç27	Ciğerci, Güngör, (2016).		x	x					x							x																			
Ç28	Özdemir, (2016).		x	x				x	x	x						x								x											
Ç30	Attar & Küçükşen, (2019).		x	x				x								x							x												
Ç31	Yıldırım, (2020).		x	x					x					x																					

Tablo 4.

Çalışmaya Dahil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular (Devamı)

Ç32	Karadağ, (2019).	x	x		x			x										x													
Ç33	Kondakçı, (2011).		x		x			x													x										
Ç34	Usta, Arıkan, Şahin & Çetin, (2018).		x	x					x						x																
Ç35	Kaya, (2019).		x					x	x	x				x																	
Ç36	Kağnıcı, (2017).		x										x							x											
Ç37	Gün, Yıldız & Güvendik, (2017).		x	x				x											x												
Ç39	Yıldız, (2018).		x					x								x											x				
Ç40	Duruel, (2016).		x			x							x	x		x															
Ç41	Karslı Çalamak, (2018).		x	x							x																	x	x	x	
Ç42	Doğutaş, (2016).		x	x				x	x	x																	x				
Ç43	Uğurlu & Kayhan, (2018).		x	x					x						x																
Ç44	Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016).	x		x						x													x								
Ç45	Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018).		x	x					x						x																
Ç46	Delen, A. (2018).		x	x					x						x														x	x	
Ç47	Karakuş, M. (2019).		x	x				x	x						x	x															
Ç48	Aydoğdu, (2019).		x		x			x	x						x	x															
Ç49	Seydi, A. R. (2014).		x	x									x	x																	
Ç50	Uysal, (2019).		x	x				x	x	x	x		x			x															
Ç51	Beltekin, N. (2016).		x	x				x						x		x															
Ç52	Seydi, A. R. (2013).		x	x								x		x					x					x							
Ç53	Akdeniz, Y. (2018).		x			x		x		x				x		x			x								x				
Ç54	Çelik, Y. (2018).		x				x						x	x																	
Ç55	Kağnıcı, D., Y. (2017).		x	x					x															x							
Ç56	Tezel, A. (2016).		x	x			x			x				x																	
Ç57	Verdiyev, B. (2018).		x		x			x													x										

Tablo 4.

Çalışmaya Dahil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular (Devamı)

Ç58	Hauber-Özer, M. (2019).		x				x						x														x								
Ç59	Toker Gokce, A., & Acar, E. (2018).		x	x					x	x					x										x										
Ç60	Kütük, B. Ş., Ergün, N., Coban, S., & Alpaslan, G. G. (2018).		x	x				x								x																			
Ç61	Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018).		x	x				x								x																			
Ç62	Eres, F. (2016).		x	x					x						x								x												
Ç63	Saritas, E., Sahin, U., & Catalbas, G. (2016).		x	x					x	x						x									x										
Ç64	McCarthy, A. T. (2018).		x				x						x	x																					
Ç65	Nayır, F., & Çetin, S. K. (2019).		x		x			x						x					x												x				
Ç66	Özer, Y. Y., Komsuoglu, A., & Atesok, Z. O. (2017).		x	x						x				x													x			x					
Ç67	Çakmak, Ö. (2018).		x	x						x															x										
Ç68	Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yildiz, K. (2018).		x	x				x	x						x	x																			
Ç69	Göğebakan-Yildiz, D. (2017).		x	x					x					x					x																
Ç70	Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018).		x	x					x	x					x						x				x										
Ç71	Kaczorowski, K. P. (2017).		x				x						x	x																	x				
Ç72	Atesok, Z. O. (2018).		x				x						x	x																					
Ç73	Yalçın, F.(2017).		x				x						x	x																	x				
Ç74	Bozunoğulları, D. (2019).	x		x				x								x															x				
Ç75	Özgün, E. (2019).		x	x					x						x	x															x				
Ç76	Aydin, H., & Kaya, Y. (2019).		x		x			x						x					x												x				

Tablo 4.

Çalışmaya Dahil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular (Devamı)

Ç77	Gözpinar, H.(2018).		x	x				x																				x					
Ç78	McKeown, J. (2015).		x				x						x	x							x												
Ç79	Akar, H., & Şen, D. (2017).	x		x						x				x	x	x	x							x									
Ç80	Yelken, M.,S. (2019).		x		x			x																				x					
Ç81	Naldan, Ö. (2019).		x	x									x	x																			
Ç82	Ergin, H. (2016).		x	x				x								x							x				x						
Ç83	Unutulmaz, K. O. (2019).		x				x						x	x																			
Ç84	Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. A. (2018).		x	x					x	x														x		x	x						
Ç85	Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018).		x	x				x								x																	
Ç86	Arslangilay, A. S. (2018).		x	x					x	x	x																						x
Ç87	Kusadokoro, M., & Hasegawa, A. (2017).	x			x								x												x								
Ç88	Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018).		x				x						x	x				x															
Ç89	Aydin, H., & Kaya, Y. (2017).		x	x					x	x															x								
Ç90	Börü, N., & Boyacı, A. (2016).		x	x				x	x	x					x	x	x						x										
Ç91	Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019).		x	x					x	x	x					x											x					x
Ç92	Kaysılı, A. (2015).		x			x		x	x										x						x								

4) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alınan konuların dağılımı nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda ele alınan konular eğitim politikları (f=28), öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar (f=26), topluma/okula entegrasyon (f=18), öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (f=17), çok kültürlülük/tutum/göç kavramı (f=9), eğitime erişim/eğitim ihtiyaçları (f=8), velilerin karşılaştıkları sorunlar (f=7), okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar (f=7), gelecek beklentileri (f=6), yükseköğretimde yabancı öğrencilerin durumu (f=6), okul kültürü (f=4) öğretmen yeterlilikleri (f=4), öğrenciler arası ilişkiler/akran kültürü (f=4), eğitim liderliği/eğitim yönetimi (f=2), sınıf yönetimi/disiplin problemleri (f=2), okul-aile işbirliği (f=1) olarak listelenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün sistematik araştırması sonucunda 92 araştırma incelenmiş; Türkiye' de göç ve eğitim araştırmalarında sıklıkla nitel araştırma yönteminin kullanılmakta olduğu ve araştırmaların sıklıkla öğrenciler ve öğretmenlerin oluşturduğu çalışma gruplarında/örnekleminde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye' de göç ve eğitim araştırmaları sıklıkla dış göç bağlamında ele alınmıştır. Türkiye' de göç ve eğitim araştırmaları, daha çok eğitim politikları, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, topluma ve okula entegrasyon ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yöneliktir. Öğretmen yeterlilikleri, öğrenciler arası ilişkiler, eğitim yönetimi, sınıfta disiplin problemleri ve okul-aile ilişkilerine ilişkin çalışmalar ise oldukça azdır. Çalışmalarda ele alınan konular düşünüldüğünde genel sorunlara yönelik bir çerçeve çizdiği ve çözüm önerilerine yönelik herhangi bir önerinin oldukça az tartışıldığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin sorunlarına yönelik nitel araştırmaların daha geniş kapsamlı karma ve nicel yöntem araştırmalarla desteklenmesi; örneklem/çalışma grubu olarak velilerin, akademisyenlerin, okul müdürlerinin ve okulların da ele alınması; dış göç ve eğitim çalışmalarına ek olarak, nüfus hareketliliği fazla olan coğrafyamızda iç göç ve eğitim çalışmalarına da önem verilmesi; göç ve eğitim araştırmalarında ele alınan konuların araştırmacılarla gözden geçirilerek, ihtiyaç duyulan alanlarda derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akar, H., & Şen, D. (2017). Impact of internal migration movements on the schooling process in Turkey: Supervisors' views. *education policy analysis archives*, *25*, 13.

Akçalı, H. (2019). *Balıkesir'de ilk ve ortaokula devam eden mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim problemleri* (Master›s thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Master›s thesis, Sakarya Üniversitesi).

Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 36-44.

Angay, H. (2012). Doğu ve güneydoğu illerinden İzmir'e göç eden ailelerin çocuklarının okul sorunlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. A. (2018). These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. *Leading and Managing*, *24*(2), 28.

Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(6), 960-979.

Arslangilay, A. S. (2018). The Reflection of Immigration on School Culture: A Qualitative Study. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 585-602.

Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish Teacher Candidates Ready for Migrant Students?. *Journal of Education and Learning*, *7*(2), 316-329.

Atesok, Z. O. (2018). Karşılaştırmalı perspektiftenuluslararası mülteci rejimi bağlamında mülteci eğitimi ve Türkiye örneği. Doktora tezi. İstanbul Üniversites, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ABD.

Atesok, Z. O., Komsuoglu, A., & Ozer, Y. Y. (2019). An Evaluation of Refugees' Access To Higher Education: Case of Turkey and Istanbul University. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 119-136.

Attar, G. E., & Küçükşen, D. (2019). Somehow familiar but still a stranger: Syrian students in Turkish higher education. *Journal of International Migration and Integration*, *20*(4), 1041-1053.

Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, *28*(5), 456-473.

Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, *55*(1), 46-71.

Aydin, H., Gundogdu, M., & Akgul, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, *20*(4), 1029-1040.

Aydoğdu, Y. (2019). Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sosyokültürel problemlerine yönelik bir araştırma.(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bariscil, A. (2017). An emergency academic support–Syrian refugee students in the Turkish higher education. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *9*(1), 39-49.

Baltaci, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, *6*(1), 15-27.

Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 175-190 http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10

Berker, A. (2014). Effects of Armed Conflict on Educational Outcomes in Turkey. *Alternatif Politika*, *6*(2), 195-253.

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, *12*(3), 226-237.

Bozunoğulları, D. (2019). İstanbul'a Eğitim Amaçlı İç Göç Gerçekleştiren Üniversite Öğrencilerinin Kültürlenme Stresi ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, *11*(14).

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.

Ciğerci, M. F., & Güngör, F. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar (Bilecik İli Örneği).

Çakmak, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği). Yüksek lisans tezi.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler* (Master›s thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çetin, M., Gül, F. Ö., & Erol, I. (2018). An Analysis on School Psychological Counselors› Dealing with Difference in Multicultural Contexts. *International Journal of Progressive Education*, *14*(3), 93-112.

Delen, A. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi.

Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in turkish schools, Journal of Education and Training Studies, 4(8), 1-8.

Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, *30*(5).

Duygu, H. (2016). Alanya Örneğinde Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

Eres, F. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach?. *International Education Studies*, *9*(7), 64-71.

Ergin, H. (2016). Turkish university students' Perceptions towards their Syrian classmates. *Egitim ve Bilim*, *41*(184).

Göçmen, G. (2017). Acil Durumlarda Eğitim Yönetimi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ensittüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Göğebakan-Yildiz, D. (2017). Migration Fact from Perspective of Turkish Prospective Teachers and Its Effect on Education. *European Journal of Education Studies*.

Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). The Views of Secondary School Teachers about Refugee Students. *Online Submission*, *3*(1), 32-44.

Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). Refugee Students Views about the Problems They Face at Schools in Turkey. *Online Submission*, *3*(1), 45-58.

Gözpinar, H.(2018). Integrating refugees into society and education through language training: A case study in Ordu. IThe Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. . 6,(1), 97-106

Gün, M., Yıldız, M., & Güvendik, T. (2017). Suriyeli Mülteci Okul Çağı Çocuklarının Eğitimi ve Geleceğe Yönelik Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, *5*(2), 152-162.

Hauber-Özer, M. (2019). Schooling gaps for Syrian refugees in Turkey. *Forced Migration Review*, (60), 50-52.

Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, *5*(2), 53-60.

Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018). Learning to Teach in a Global Crisis: Teachers' Insights from a Temporary Non-Formal Refugee Education Project in Gaziantep. *Global Education Review*, *5*(4), 182-193.

Kaczorowski, K. P. (2017). Kurdish Identity in Turkey and Educational Opportunities in Istanbul: The Case of Young Migrants. In *Living in Two Homes*. Emerald Publishing Limited.

Kağnıcı, D., Y. (2017). Türkiye'de mülteci alan okulların ihtiyaç ve durumlarının okul psikolojik danışmanları bakış açısından incelenmesi, *Elementary Education İlköğretim Online, 16*(4), 1768-1776.

Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi* (Master›s thesis, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2), 211-219.

Karsli-Calamak, E. (2018). Syrian mothers Producing counterstories in co-constructed school spaces: Rethinking the role of schools in engaging refugee families. *European Education*, *50*(1), 42-57.

Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(5), 105-129.

Kaya, A. (2019). Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları.

Kaysılı, A. (2013). Yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisi (Konya ili Kulu ilçesi örneği). Yükseklisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Ankara.

Kaysılı, A. (2015). Emirdağ'da Göç Olgusu ve Eğitim İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(2), 267-286.

Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, *8*(2), 109-128.

Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *8*(2), 233-254.

Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, *62*(5), 573.

Kusadokoro, M., & Hasegawa, A. (2017). The Influence of Internal Migration on Migrant Children's School Enrolment and Work in Turkey. *The European Journal of Development Research*, *29*(2), 348-368.

Kütük, B. Ş., Ergün, N., Coban, S., & Alpaslan, G. G. (2018). Return migration of ethnic Turkish youth to Turkish universities. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *46*(7), 1133-1142.

McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, *50*(3), 223-238.

McKeown, J. (2015). Informing Preservice Teacher Education Pedagogies through In-Service Professional Development on Cultural Diversity in Turkey, *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B)* (*Advances in Research on Teaching, Vol. 22B*), Emerald Group Publishing Limited, pp. 161-177.

Naldan, Ö. (2019). Türkiye ve Almanya'daki mülteci eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzincan.

Nayır, F., & Çetin, S. K. (2019). Öğretmen adaylarının mültecilere yapılan eğitim yardımlarına ilişkin görüşleri.. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2019*(12), 62-76.

Nayir, F., Brown, M., Burns, D., O'Hara, J., McNamara, G., Nortvedt, G., ... & Wiese, E. F. (2019). Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe. *Eurasian Journal of Educational Research*, *79*, 39-68.

Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye›deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siyaset Bilimi Anabilim Dalı. Sakarya.

Özdal, B.; Vardar Tutan, E. (2018) "Temel Kavramlar ve Olgular", Özdal, B. (Ed.), Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayınları, 1-60.

Özdemir, Ç. (2016). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi: Sivas*.

Özer, Y. Y., Komsuoglu, A., & Atesok, Z. O. (2017). One common future, two education systems: The case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, *49*(2-3), 114-132.

Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019). Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 942-966

Özgün, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Sakız, H., Apak, H. (2019). (Ed.), Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı içinde (s.iii). İstanbul: Pegem Yayınları.

Saritas, E., Sahin, U., & Catalbas, G. (2016). Problem faced with foreign students in primary schools. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, *25*(1), 208-229.

Serim, S. (2019). Devlet okulunda okuyan Suriyeli mülteci çocukların eğitimsel iyi olma hali: İstanbul'da bir nitel araştırma. Bogazici University the Graduate Program in Social Policy. İstanbul

Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(1), 217-241.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(2), 267-305.

Sinan, F. N., & Gültekin, F. (2018). Application, Views, and Problems of Counselors Working with Syrian Elementary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(7), 1437-1448.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *8*(1), 86-105.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, *17*(3).

Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, *75*, 155-177.

Tezel, A. (2016). Understanding State-Civil Society Relations In Education Provision For Non-Camp Syrian Children In Turkey (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Toker Gokce, A., & Acar, E. (2018). School Principals' and Teachers' Problems Related to the Education of Refugee Students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, *7*(3), 473-484.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yildiz, K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1).

Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(7), 1149-1160.

Ugurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Teacher Opinions on the Problems Faced in Reading and Writing by Syrian Migrant Children in Their First Class at Primary School. *Journal of Education and Learning*, *7*(2), 76-88.

Unutulmaz, K. O. (2019). Turkey's Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. *International Migration*, *57*(2), 235-252.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, *9*(1), 173-188.

Uysal, A. (2019). Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Verdiyev, B. (2018). Türkiye'de eğitim gören Azerbaycan uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel uyumu (İstanbul örneği) / Socio-cultural adaptation of Azerbaijani students studying in turkey (The case of İstanbul).(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yaman, F. (2018). Göç ve Toplum. KetebeYayınları: İstanbul.

Yalçın, F.(2017). İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul

Yelken, M.,S. (2019).Türkiye'de eğitim almanın Suriyeli göçmenlerin entegrasyonuna etkisi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ABD. Adıyaman

Yıldırım, E. (2017); Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, F. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Ozcıftcı, E. (2016). Türkiye'nin Mülteci Eğitimini Karşılama Düzeyi Suriyeli Mülteciler Örneği.

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUĞU: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Murat TAŞDAN, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
murattasdan@gmail.com
Z. Halid İPEK, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
ziyahalidi@gmail.com
Aslı YURTTAŞ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
asliorcan@gmail.com

Murat TAŞDAN
ORCID No: 0000-0001-8675-6068

Aslı YURTTAŞ
ORCID No: 0000-0003-0188-9887

Ziyaeddin Halid İPEK
ORCID No: 0000-0003-1313-7770

Öz

Mentorluk, son yıllarda eğitim alanında çalışan araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu araştırmada müdürlerin gerçekleştirdiği mentorluk uygulamalarını temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yabancı eğitim alan indeksi kaynağı olan EBSCOhost eğitim veri tabanları taranmıştır. EBSCOhost veri tabanındaki kaliteli eserleri seçmek için ERIC alan indeksine giren dergilerdeki makaleler ayrıştırılarak seçilmiştir. Yurt içi araştırmaları için ise Ulakbim- TRdizin ve YÖK Tez merkezinde taranan eserler örnekleme alınmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için "Müdür" ve Mentorluk" ana terimleri aracılığıyla Ekim 2019- Kasım 2019 tarihlerinde taramada bulunulmuştur. Belirlenen anahtar kelimeler ile ona bağlı benzer kelimeler OR kullanılarak birleştirilmiştir (Örneğin: Müdür Or Müdür Yardımcısı Or Yönetici gibi). Yapılan tarama sonucunda ulaşılan makale ve tezler PRISMA rehberi ve bu araştırma için belirlenen seçim kriterleri doğrultusunda değerlendirilerek, kriterleri karşılayan makale ve tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen araştırmalar araştırmanın yöntemi ve araştırmanın deseni ve araştırmanın yayınlanma yılı açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk, Okul Müdürü, Okul Müdürü Mentorluğu

Abstract

Mentorship was caught the attention of many researchers throughout the field of education. The mentorship practices that principals carry out were examined systematically within the purpose of this research. Therefore, the international field index EBSCOhost data bases were scanned. EBSCHOhost data base were distilled in order to select more qualified education. To higher the quality, the studies which are in the ERIC field index were included and other studies were excluded. The studies which are in the TR-Dizin and YOK Dissertation Center were included into the sample of this research. The scanning of this research were done between the dates of January and February 2019 with the main terms of principle and mentorship. These main keywords and other words which are related to those words were connected by using OR. Dissertations and articles were evaluated according to PRSIMA guidance and the criteria which are determined for this research. After the selection, articles and dissertations were included according to criteria. The selected studies were examined according to research design and research method and research year.

Keywords: Mentorship, School Principal, School Principal Mentorship.

Giriş

Eğitim yönetimi alanında güncel mentorlük çalışmaları ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bulunmaktadır (Aeschlimann, 2001; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2011; Burks, 2010; Sezgin 2002). Mentörlük çalışanların mesleki, toplumsal ve bireysel gelişimleri için önemli görülmektedir. Aynı zamanda deneyimli bireyler ile deneyimsiz bireyler arasında geliştirici bir ilişki düzeni oluşturmaktadır. Mentörlük, işgörenlerin profesyonel gelişimleri için etkili olduğu kadar örgütteki sosyal sermayenin artış göstermesi için de etkilidir (Lyons, Scroggins, ve Rule, 1990). Bundan dolayı mentorluğu, deneyimli birey ve deneyim sahibi olmayan birey arasında çift yönlü bir etkileşim olarak görmek de mümkündür. Bu çift yönlü etkileşim için ise güven ve işbirliği önemli özelliklerdir (Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Mentor bir kurumda deneyim ve bilgi sahibi olan kişi olarak bilinmektedir. Mentörler bu bilgi ve deneyimi ile deneyimsiz kişilere yardım ve destek sağlayan birey olarak ele alınabilir. Belli bir süreç sonunda mentörler elde ettikleri deneyim ve bilgilerini, başka kişilere rehberlik etmek için kullanırlar. Mentörlük bu açıdan bir bilgelik düzeyi olarak da görülmektedir (Özdaşlı vd. 2010).

Eğitim yönetimi alanında pek çok eğitim paydaşının mentorluk rolleri araştırılmış ve bu bağlamda müdürlerin mentörluk rollerinin de önemli olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin bu mentorluk rollerinin

okullara faydalı olduğu da çalışmalarda belirlenmiştir (Durmaz, 2019; Gümüş 2013). Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin etkili okul ortamı oluşturma da çok önemli katkıları olduğu görülmektedir (Balcı, 2002). Okul müdürlerinin mentorlük için uygun olmasının yanı sıra yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin aynı zamanda mentorluk rolünü gerçekleştirme bağlamında yüksek oranda gönüllü olduğu da görülmektedir (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Mentörlük süreci deneyimli birey ve deneyim sahibi olmayan birey arasından uzun bir etkileşim sürecidir. Bu süreç gözlem, danışma, geri bildirim ve değerlendirme etmenleri içermektedir. Mentörlük bu bağlamda iyi değerlendirildiğinde sağlam bir mesleki öğrenme sağlayabilmektedir (Yarrow ve Millwater, 1997). Mentör bir deneyim sahibi olmayan bireyin gelişimine rehberlik eden bir uzman olarak görülebilir. Bu bağlamda mentör aslında örgütte mentörlükte bulunduğu kişiler için bir rol modeldir. Mentörlük becerisinin sağlanması ile birlikte örgütte bulunan enformasyon düzeyi yükseliş gösterir. Bu enformasyon düzeyinin artması sonucu örgüt içi gelişir. Bu iletişim gelişimi sonucu olarak ise de örgüt içi güven ve moral artış gösterir (Webb ve Norton, 1999).

Mentörlük davranışı görülen örgütlerde akademik başarı, mesleki kimlik, başarı beklentisi, kalıcı öğrenme gibi özellikler artış göstermektedir. Mentörlük aynı zamanda kişilerin özgüvenlerini ve risk alma davranışlarını artırır. Bunun yanında iş ve eğitim ortamları için yeni beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (Griffin, 1999).

Mentörlük süreci sadece örgütte bulunan deneyim sahibi olmayan bireyleri değil aynı zamanda mentörün kendisi açısından da çeşitli yararlar sağlamaktadır. Mentörler, mentörlük süreci boyunca genç meslektaşlarına yardımcı oldukları için iş becerileri ve kişisel becerilerin de artış görülmektedir. Bunların yanında akademik güdüleme düzeyleri de artış göstermektedir (Lune ve Cullen, 1995).

Mentörlük bireysel faydalarının yanı sıra örgütsel bir takım faydaları da süreç içerisinde kazanım olarak sunmaktadır. Örgütsel duyarlılık ve örgütsel enformasyona ilişkin düzeylerin yanı sıra örgütsel güven ve örgütsel bağlılık gibi davranışlarda artışa neden olduğu görülmektedir (Doyon, 2000).

Son yıllarda öğretmen rol ve sorumlulukları değişiklik göstermiştir. Bu durum mesleki gelişimlerin iş başında da gerçekleştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Üniversite eğitimi öğretmenler ve yöneticilerin bireysel ve mesleki gelişimini bütünüyle desteklemek için yetersiz hale gelmeye başlamıştır. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin de öğretmen ve yöneticiler için sadece verildiği süreyle sınırlı bir etki bırakması nedeniyle yetersiz kalmaktadır (Harris, 2002). Bunların yanında zümre çalışmaları da öğretmenler için yeterli gelişimi sağlama açısından yetersiz kalmaktadır (Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük yolu ile etkileşim ve işbirliği gerçekleştirebilecekleri bir ortam oluşturmaları mümkün olmaktadır (Greenwood, 2019; Kiley, 2017).

Görevinin ilk yıllarındaki bir öğretmen ve mentörü ile yapılan bir çalışmada, mentörlük sürecinin öğretmenin okula uyum sağlamasını oldukça kolaylaştırdığı, bunun yanında, mentör ve yetişen arasındaki ilişkinin mesleki gelişime etki eden bir süreç olduğu görülmüştür (Wallace, 2009). Mentörlük için yapılan başka bir çalışmada mentörlük sürecinde motivasyon kazandırılması ve mentör ile yetişen arasında uyumun önem taşıdığı belirtilmiştir. Bunun yanında okullarda görevine yeni başlayan öğretmenlerin mentörlük uygulamalarından hem memnun oldukları hem de bu uygulamaların mesleki gelişimlerini sağladığını belirtmişlerdir (Fraizer, 2006; Ingersoll ve Strong, 2011; Waters, 2009).

Mentörlük bağlamında okul müdürlerinin okul düzeyinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu etki alanı öğretmenleri kapsadığı gibi okul müdür yardımcılarını da kapsamaktadır. Okul müdürlerinin mentorluğunun öğretmen ve müdür yardımcısı iş doyumuna (Eröz, 2019; Özalp 2016), okulların akademik başarısı ve akademik iyimserliğine (Durmaz, 2019; Gümüş 2013) etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim aktivitelerini artırmada okul müdürlüğü mentörlüğü (Wren, 2010), liderlik mentörlüğü (Gray ve Anne, 2018), müdür yardımcıların müdür mentörlüğü hakkındaki fikirleri (Cohen, Rinat, Schechter, Chen, 2019) gibi çalışmalar bu alanda yapılmış bazı örnek çalışmalar olarak gösterilebilir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere ve müdür yardımcılarına yönelik mentörlük konusunu temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?

2) Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri nasıldır?

3) Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

4 Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?

5) Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri nasıldır?

6) Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Model

Bu araştırmada müdürlerin öğretmen ve müdür yardımcılarına yönelik gerçekleştirdiği mentörlük uygulamalarını temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sistematik derleme çalışması olarak desenlemiştir. Sistematik derleme çalışmalarında belirlenmiş bir soruya yanıt bulmak amacıyla, o alanda yapılmış olan çalışmalar kapsamlı bir biçimde taranmaktadır. Sistematik derleme çalışmalarının içeriği gereği bazı araştırmalar dahil edilme bazı araştırmaların ise hariç tutulma durumları bulunmaktadır(Karaçam, 2013).

Çalışmanın Kapsamı ve Süreci

Araştırma doğrultusunda yabancı eğitim alan indeksi kaynağı olan EBSCOhost eğitim veri tabanları taranmıştır. EBSCOhost veri tabanındaki kaliteli eserleri seçmek için ERIC alan indeksine giren dergilerdeki makaleler ayrıştırılarak seçilmiştir. Yurt içi araştırmaları için ise Ulakbim- TRdizin ve YÖK Tez merkezinde taranan eserler örnekleme alınmıştır. Eserlerin güncelliği dikkate alınması nedeniyle 2010 yılı ve sonrasındaki çalışmalar eleme kriteri olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın yapılabilmesi için "Müdür" ve Mentörlük" ana terimleri aracılığıyla Ekim 2019- Kasım 2019 tarihlerinde taramada bulunulmuştur. Belirlenen anahtar kelimeler ile ona bağlı benzer kelimeler OR kullanılarak birleştirilmiştir (Örneğin: Müdür Or Müdür Yardımcısı Or Yönetici gibi). Yapılan tarama sonucunda ulaşılan makale ve tezler PRISMA rehberi ve bu araştırma için belirlenen seçim kriterleri doğrultusunda değerlendirilerek, kriterleri karşılayan makale ve tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen araştırmalar araştırmanın yöntemi ve araştırmanın deseni ve araştırmanın yayınlanma yılı açısından incelenmiştir.

PRİSMA rehberi süreci şu şekilde işlenmektedir. Öncelikle veri tabanları ve veri tabanları dışında olan kayıtlar alınır. Bu süreç sonunda birbirinin kopyası olan yayınlar çıkarılır. Bu aşamadan sonra araştırmanın amacı ile ilgili olmayan kayıtlar hariç tutularak çıkarılır. Bu aşamadan sonra ulaşılabilirlik düzeyleri incelenir. Tam metnine ulaşılabilen yayınlar çalışmaya dahil edilirken, tam metine ulaşılamayan çalışmalar belirtilerek araştırmadan hariç tutulur. Böylece geriye kalan çalışmalar sistematik derleme araştırmasına dâhil edilebilir (Karaçam, 2013).

Bulgular

Çalışmanın bulguları grafikler ve kimi tablolar aracılığı ile aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Türkiye'deki çalışmalar araştırma yöntemi, deseni ve yayınlanma yılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra ise Uluslararası alan yazındaki çalışmalar araştırma yöntemi, deseni ve yayınlanma yılı olarak ele alınmıştır.

Türkiye'deki Çalışmalar

Türkiye'de 2010-2019 yılları arasında öğretmenlere, müdür yardımcılarına ve diğer müdürlere yönelik okul müdürü mentörlüğü konu alan 14 makale makale ve teze ulaşılmıştır. Toplamda 14 olan bu sayının 2'sinin makale, 12'sinin ise tez olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürü mentörlüğü konusunun tezlerde daha ağırlıklı işlendiği görülmüştür. Tezler incelendiğinde 11 tane tezin yüksek lisans, geriye kalan 1 tezin doktora tezi olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Yöntemine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Yöntemi	Araştırma Künyeleri
Nicel Çalışmalar	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Durmaz, 2019); (Eröz, 2019); (Gümüş, 2015); (Özalp, 2016); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015); (Yıldırım, 2013); (Yılmaz, 2019); (Yirci, Koçbaş, 2016)
Nitel Çalışmalar	(Aydın, 2015); (Elbay, 2016); (Gökkaya, 2011); (Sezgin, Koşer, Er, 2014)

Tablo 1'de belirtildiği üzere Türkiye'deki çalışmaların çoğunlukla nicel yöntem ile yapılmış araştırmalar olduğu görülmektedir (f=10). Nitel çalışmalar (f=4), nicel çalışmalara oranla oldukça az düzeydedir ve son yıllarda nitel çalışmalar yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin tablo 2 aşağıda verilmiştir:

Tablo 2.
Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Desenine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Deseni	Araştırma Künyeleri
İlişkisel	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Durmaz, 2019); (Özalp, 2016); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015); (Yıldırım, 2013); (Yılmaz, 2019); (Yirci, Koçbaş, 2016)
Betimsel	(Eröz, 2019); (Gümüş, 2015);
Durum Çalışması	(Aydın, 2015); (Elbay, 2016); (Gökkaya, 2011);
Fenomenolojik	(Sezgin, Koşer, Er, 2014)

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü çalışmalarında çoğunlukla ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir (f=8). İlişkisel olan araştırmaların okulun paydaşları olan öğretmenler ve müdür yardımcılarının, okul müdürünün mentörlüğü ile ilişkisine bakıldığı gibi okulun akademik başarısı ve akademik iyimserliğinin müdür mentörlük ile ilgili ilişkiler de incelenmiştir. Nitel çalışmalar arasında en fazla durum çalışması (f=3) deseninin Türkiye'deki araştırmalarda tercih edildiği görülmüştür.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yayınlanma yılına ilişkin tablo 3 aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.
Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Yayınlanma Yılına Göre Sınıflandırılması

Yayın Yılı	Araştırma Künyeleri
2010	
2011	(Gökkaya, 2011);
2012	
2013	(Yıldırım, 2013);
2014	(Sezgin, Koşer, Er, 2014)
2015	(Aydın, 2015); (Gümüş, 2015); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015)
2016	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Özalp, 2016); (Yirci, Koçbaş, 2016); (Elbay, 2016)
2017	
2018	
2019	(Eröz, 2019); (Durmaz, 2019); (Yılmaz, 2019);

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü çalışmalarının özellikle 2015 ve 2016 yıllarına yoğunlaştığı görülmektedir. 2010,2012,2017 ve 2018 yıllarında Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmüştür. 2019 yılında ise okul müdürü mentörlüğü konusunda üç adet yayın yapıldığı görülmüştür.

Uluslararası Çalışmalar

Uluslararası alan yazında 2010 yılından itibaren ERİC indeksinde taranan öğretmen, müdür yardımcısı ve diğer müdürlere yönelik yapılan okul müdürü mentörlüğü araştırmalarının toplamda 31 çalışılmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 11 tanesi tez, diğer 21 tanesi ise makaledir. Tezlerin 8 tanesi doktora tezi iken 3 tanesi yüksek lisans tezidir. Uluslararası alan yazında bu alanda yapılan çalışmaların daha çok makale ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin tablo 4 aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.
Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Yöntemine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Yöntemi	Araştırma Künyeleri
Nicel Çalışmalar	(Chidi ve Victor, 2017); (Fox, 2018); (Kiley, 2017); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Van Gent, 2011); (Wise ve Cavazos, 2017).

Tablo 4.
Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Yöntemine Göre Sınıflandırılması (Devamı)

Araştırma Yöntemi	Araştırma Künyeleri
Nitel Çalışmalar	(Ann ve George, 2017); (Barnett, 2013); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohent ve Schechter); (Greenwood, 2019); (Hayes, 2019); (Gray, 2018); (Huffman, 2017); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (Lewis, 2019); (May, 2015); (Meredith ve Lyrdia,2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Parylo, Zepeda, Bergston, 2012); (Saffle, 2016); (Schechter ve Firuz, 2015); (Smith ve Arsenault, 2019); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
Karma	(Slyvia, 2010); (Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015
Kuramsal	(Gabriella ve Maya, 2011); (Sam ve Reba, 2011).

Tablo 4 incelendiğinde, 21 adet çalışma ile en fazla çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinde olduğu görülmektedir. Uluslararası okul müdürü mentörlüğü çalışmalarında nitel yöntem çalışmaları nicel çalışmalarının üç katından fazla bir ağırlığa sahiptir. Nitel araştırma yönteminden sonra en fazla tercih edilen yöntem nicel yöntem olmuştur (f=6). Nicel yöntem çalışmalarından sonra kuramsal (f=2) ve karma çalışmaların (f=2) geldiği ve bu çalışmalarının birbirine eşit sayılarda olduğu görülmektedir.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin tablo 5 aşağıda verilmiştir:

Tablo 5.
Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Desenine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Deseni	Araştırma Künyeleri
İlişkisel	(Fox, 2018); (Kiley, 2017); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Van Gent, 2011);
Betimsel	(Chidi ve Victor, 2017); (Wise ve Cavazos, 2017).
Durum Çalışması	(Ann ve George, 2017); (Barnett, 2013); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohent ve Schechter); (Hayes, 2019); (Gray, 2018); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (May, 2015); (Meredith ve Lyrdia,2019); (Parylo, Zepeda, Bergston, 2012); (Smith ve Arsenault, 2019); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
Fenomolojik	(Greenwood, 2019); (Lewis, 2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Saffle, 2016); (Schechter ve Firuz, 2015).
Çeşitleme	(Slyvia, 2010); (Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015)
Eylem Araştırması	(Huffman, 2017)

Tablo 5'e göre çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre yapılmıştır (f=16). Durum çalışması deseninin ardından nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik desen ile yapılmış çalışmalar gelmektedir (f=6). Daha sonra ise nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni (f=4) ve betimsel araştırma (f=2) gelmektedir. Yapılan araştırmalardan birisi nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması olarak gerçekleşmiştir. Karma araştırmaların ikisinde de herhangi bir farklı desen kullanılmamış, sadece çeşitleme deseni kullanıldığı görülmüştür.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yayınlanma yıllarına ilişkin tablo 6 aşağıda verilmiştir:

Tablo 6.

Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Yayınlanma Yılına Göre Sınıflandırılması

Yayın yılı	Araştırma Künyeleri
2010	(Slyvia, 2010); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
2011	(Van Gent, 2011);
2012	(Parylo, Zepeda, Bergston, 2012);
2013	(Barnett, 2013);
2014	
2015	(Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015); (Schechter ve Firuz, 2015). (May, 2015);
2016	(Saffle, 2016);
2017	(Huffman, 2017); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Ann ve George, 2017); (Chidi ve Victor, 2017); (Wise ve Cavazos, 2017); (Kiley, 2017);
2018	(Fox, 2018); (Gray, 2018);
2019	(Greenwood, 2019); (Lewis, 2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Hayes, 2019); (Meredith ve Lyrdia,2019); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Smith ve Arsenault, 2019); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohen ve Schechter, 2019);

Tablo 6'da görüldüğü üzere 2015 yılından sonra Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmalar giderek artış göstermiştir. Çalışmaların özellikle 2019 yılı ve 2017 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle bu araştırmanın yapılma sebebi de alan yazında bu tür çalışmaların artış gösterdiğinin tespit edilmesi nedeniyle bu konuda araştırma yapılması ihtiyacının ortaya çıktığının hissedilmesidir. Bu bağlamda 2019 yılında yapılan çalışmaların en yoğun sıklığı gösterdiği tespit edilmiştir (f=11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında okul müdürü mentörlüğü sistematik bir derleme olarak hem yurtiçi hem de yurtdışı kaynakları kapsayacak şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında hem yurtiçi kaynaklar hem de yurtdışı kaynaklar ele alınmış. Pek çok makale ve tez çalışması incelenmiştir. İncelenen çalışmalar kategorize edilerek araştırmanın belirlediği kriterler doğrultusunda sınıflara ayrılmıştır. Bu süreçten sonra ise bulgularda araştırmanın bu kategorize edilmiş verileri sunulmuştur.

Bu araştırmada Türkiye'de yapılan okul müdürü mentörlüğü çalışmalarının ağırlıklı olarak nicel yöntem ile yapıldığını göstermektedir (f=10). Bu açıdan incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü ile ilgili Türkiye'deki alan yazın pozitivist karakter özellikleri göstermektedir. Bunun nedeni olarak alan yazın incelendiğinde özellikle nicel çalışmaların, nitel çalışmalara kıyas ile daha bilimsel gözüktüğü algısının yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bunun yanında nitel çalışmaların hem yöntem olarak az bilinmesi hem de zaman ve uzmanlık gerektiren çalışmalar olarak görülmesi de neden olarak gösterilebilir (Ari, Armutlu, Tosunoğlu ve Toy, 2009).

Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü hakkında yapılan çalışmaların desenleri incelendiğinde en çok tercih edilen desenin nicel araştırma deseni olan ilişkisel tarama modeli olduğu görülmektedir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkinin betimlenmesi için kullanılan bir yöntemdir. Değişkenlerin birinde gözlenen değişimin diğer değişkenden ne kadar kaynaklandığını belirten bir tarama modelidir (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışma deseninin kullanılmasının nedeni okul müdürü mentörlüğünün okul ve okul paydaşları üzerindeki etkilerinin neler olduğunun anlaşılması nedeniyle olduğu görülmektedir (Durmaz, 2019; Eröz, 2019; Gümüş 2013 Özalp 2016). Türkiye'de nicel çalışmalarda en fazla kullanılan desen ilişkisel tarama modeli iken nitel araştırmalarda ise en fazla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü hakkında yapılan çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde görülmektedir ki en fazla yayının yapıldığı yıllar 2015-2016 ve 2019 yıllarıdır. Okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmaların bu bağlamda 2015 sonrası Türkiye'de artış gösterdiği görülmektedir. Aynı durum uluslararası çalışmalarda da görülmektedir. Uluslararası çalışmaların 2015-2017 ve 2019 yıllarına yoğunlaştığı ve özellikle 2015 yılından sonra giderek artış gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye ve Uluslararası yayınlar yayınlanma yılına göre benzerlik göstermektedir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmaların yüksek oranda nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı görülmektedir (f=21). Araştırma yöntemi olarak ikinci olarak en fazla tercih edilen yöntem nicel yöntemler olarak görülmektedir (f=6). Bu araştırmaları karma yöntem(f=2) ve kuramsal araştırmalar (f=2) takip etmektedir. Bu bulgular aslında uluslararası kaynakların daha fazla çeşitlilik gösterdiğini göstermektedir. Bu alanda yapılan nitel çalışmaların sayısının diğer çalışmalara oranla fazla olması ve nitel çalışmaların özellikle önemli bir akademik yeterlik kanıtı olan doktora tezlerinde ağırlıklı kullanıldığının görülmesi uluslararası literatürün bu konuda normatif paradigmaya daha çok kaydığını göstermektedir. Pozitif paradigma uluslararası literatürde bu konu kapsamında daha az tercih edilen bir paradigma olduğu görülmüştür.

Uluslararası çalışmalarda okul müdürü mentörlüğü hakkında çalışmaların desenleri incelendiğinde görülmektedir ki yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması belirli durumu veya olayı betimlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda yapılan yabancı araştırmalar müdür mentörlüğünün farklı dinamiklerde nasıl durumlar oluşturduğunu incelemeye yönelik olarak görülmüştür. Daha sonra fenomonolojik araştırmaların (f=5) çok olduğu bu araştırmalarda ise okul müdürü mentörlüğü kavramının farklı açılardan ve deneyimlerden incelenmesi söz konusu olmuştur. Nicel desenlerden ise en fazla ilişkisel tarama modeli (f=4) kullanılmıştır. Karma desenlerden olan çeşitleme deseni ile nitel desenlerden eylem araştırması deseni gibi farklı desenlerin kullanılması da alan yazında uygulanan yöntemlerin çeşitliliğini arttırma konusunda iyi olmuştur.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü çalışmaları ile uluslararası okul müdürü mentörlüğü çalışmaları arasında yöntem ve desen kullanımı arasında farklar görülmektedir. Uluslarası çalışmalar çoğunlukla normatif paradigmaya uygun nitel çalışmalar olarak görülürken, Türkiye'de bu alandaki çalışmalar ise çoğunlukla pozitivist paradigmaya yönelik nicel çalışmalar olarak görülmektedir. Ancak nitel yöntemlerde hem uluslararası çalışmalarda hem de Türkiye'deki çalışmalarda en fazla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Aynı şekilde uluslararası nicel çalışmalarda ve Türkiye'deki nicel çalışmalarda en fazla ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın amacı için en doğru yöntemin ve desenin seçilmesi, bu bağlamda araştırmalarda desen ve yöntem dayatmasından kaçınılması önemli olmaktadır fakat farklı paradigmalar olay, olgu ve kurumlara yönelik farklı bakış açıları geliştirdiği için bilimin üstüne katarak ekleme özelliğini de göz önüne alarak

bilime katkıyı artıracakları düşünülmektedir. Bu bağlamda Balcı'nın (1991) belirttiği gibi mevcut yaklaşımların birini diğerine tercih etmemek gerektiği, aynı zamanda belki karma yöntemlerle farklı bakış açılarını bir araya getirerek araştırmaların daha sağlıklı ve iyi anlaşılacağı belirtilebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Türkiye'de okul müdürü mentorluğu ile ilgili nitel derinlemesine çalışmalar artırılması sağlanabilir.
- Uluslararası literatürde ve Türkiye'de son senelerde okul müdür mentorluğu ile ilgili çalışmaların sayıları önceki senelere görece artış göstermektedir. Bu bağlamda popülerliği artan bu konu üzerine alan yazını kuvvetlendirmek için yeni çalışmalar yapılabilir.
- Uluslararası literatürde nicel çalışmalar nitel çalışmalara oranla az düzeyde kaldıkları için nicel çalışmalar yapılarak alanın ihtiyacı olan farklı paradigma bakışı sağlanabilir.
- Alan katkı sağlayacak karma çalışmalar gerçekleştirilerek farklı paradigmaların bir araya geldiği farklı bakış açıları ortaya koyan çalışmalar teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Aeschlimann, K. B. (2001). *The effects of mentoring on secondary mentor teachers within a professional development center.* Yayınlanmamış doktara tezi. ProQuest tez veri merkezinden alınmıştır.

Ari, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., & Toy, B. Y. (2009). Pozitivist ve postpozitivist paradigmalar çerçevesinde metodoloji tartişmalarinin yönetim ve pazarlama alanlarina yansimalari. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 113-141.

Aydın, T. (2015). Okul müdürlerinin mentor müdür olarak yetiştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2011). Eğitimde mentörlük. içinde A. Bakioğlu (Ed.), *Müdürlerin farklı kariyer evrelerinde mentörlük deneyimlerinde güvenin etkisi* (ss. 165-182), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 735-746.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education 23*(4), 113-141.

Baş, G. (2016). *Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorlük fonksiyonlarinin yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.

Bickmore, D. L., & Davenport, L. D. (2019). Principal transformative learning through mentoring aspiring administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(3), 235-250.

Bozkurt, U. D.. (2015). Okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenemesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burks, J. (2010). A study of the effects of mentoring and the professional practices among experienced teachers. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik. araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chidi, N., & Victor, A. A. (2017). Principals' human capital development practices for enhancing staff personnel administration in secondary schools in Oyo State, Nigeria. *Online Submission*, *1*(5), 356-361.

Cohen, R., & Schechter, C. (2019). New Assistant Principals' metaphors of their relationships with their principals at the stage of entering the role. *Planning & Changing*, *49*.

Doyon, D. (2000). *Interdepartmental mentoring program for middle managers. Module 1: Basic information, middle managers network and human resources development*. Canada: Quebec Region.

Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya

Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri: Kilis ili örneği.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Eröz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* . Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fox, M. A. (2018). *Mentoring support and self-efficacy of public school principals: a correlational study*. Yayınlanmış doktora tezi, Northcentral University.

Fraizer, M. (2006). An evaluation of perceptions of a mentoring program of beginning teachers in a rural East Tennessee secondary school. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Gökkaya, Z. (2013). Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin alternatif bir uygulama: mobil mentorluk. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gray, J. A. (2018). Leadership coaching and mentoring: a research-based model for stronger partnerships. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *13*(12), n12.

Greenwood, S. (2019). *Principal Mentoring and Retention in Illinios* . Yayınlanmamış doktora tezi. McKendree University.

Griffin, K. A. (1999). An exploration of women's mentoring: graduate students' perspective . Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Gümüş, Ö. B. (2015). Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harris, A. (2002). School improvement: What is in it for schools? London: Routledge Falmer.

Hayes, S. D. (2019). Using developmental relationships in mentoring to support novice principals as leaders of learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(2), 190-212.

Henry, S. M. (2010). Does mentoring matter? Rethinking support for new primary school principals in Barbados, West Indies. *Online Submission*.

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of Educational Administration*. *8*(3), 26-33.

Huffman, P. M. (2017). The Implementation of A Principal mentoring program and the corresponding impact on leadership practice. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical way review of the research*. Review of Educational Research, 81(2), 201-233.*

Jindra, D. D. (2019). *The most effective coaching and professional development activities utilized to coach principals toward exemplary leadership and positively impact student outcomes: a mixed-method delphi study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *6*(1), 26-33.

Kiley, W. J. (2017). *The impact of principal mentoring programs on the moral judgment of school principals*. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania.

Kim, T., & Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1-18.

Lackritz, A. D., Cseh, M., & Wise, D. (2019). Leadership coaching: a multiple-case study of urban public charter school principals' experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(1), 5-25.

Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning. *Journal of Educational Administration*.

Lewis, D. K. (2019). Examining the Phenomenon of Elementary School Principal Succession Through the Perspectives and Experiences of Novice Principals. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. *Higher Education Reports, 3, 1-87.*

Lyons, W., Scroggins, D., & Rule, P. B. (1990). The mentor in graduate education*. Studies in Higher Education, 15(3), 277-285.*

McNeven, S. (2017). *The lived experience of professional mentorship and its implications for formal mentoring programs*. Yayınlanmamış doktora tezi. Griffith University.

Nidus, G., & Sadder, M. (2011). The principal as formative coach. *Educational Leadership*, *69*(2), 30-35.

Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Özalp, U., Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 455-494.

Özdaşlı, K., & Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlilikta yöneticiye güvenin etkisi: yapisal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67-83.

Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Pürçek, K. I. (2015). Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Ankara*.

Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer networking*. New York: Routledge Falmer.

Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, *82*(3), 113-118.

Saffle, E. (2016). *A qualitative study investigating administrator perceptions on the need, benefits, challenges, and areas for principal mentoring*. Yayınlanmamış doktra tezi, Northwest Nazarene University.

Şahin, E., Maden, S. & *Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Erzurum ili örneği. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 155-172.*

Schechter, C., & Firuz, F. (2015). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, *35*(4), 365-387.

Şerefhanoğlu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sezgin, F. (2002). Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 1337-1356.

Smith, C. S., & Arsenault, K. (2014). Mentoring as an induction tool in special education administration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(5), 461-480.

Steele, F. G. (2015). *Principal experiences of succession*. Yayınlanmamış doktora, Oklahoma State University.

Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(3), 420-450.

Van Gent, W. M. (2011). *Principals and new teachers: Considering perspectives*. Oakland University.

Varrati, A. M., Lavine, M. E., & Turner, S. L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, *111*(2), 480-510.

Wallace, G. S. (2009). Perceptions of mentors and new teachers: A case study of a mentoring program in Northeast Tennessee Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Waters, L. L. (2009). An evaluation of novice teachers' perceptions of the mentoring experience in Knox Country schools Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). Human resources administration: Personnel issues and needs in education. New Jersey: Prentice-Hall.

Wise, D., & Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals: A national study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *25*(2), 223-245.

Wren, W. B. (2010). *Principals mentoring teachers to improve instructional practices: A multiple case study*. The University of Alabama at Birmingham.

Yarrow, A., & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education, 23*(3), 349-361.

Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* . Yayınlanmamış tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN NİTELİĞİNİ ARTIRMAYA YÖNELİK ÖRNEK UYGULAMA (DARULMUALLİMİN TATBİKAT MEKTEBİ ÖRNEĞİ)

Savaş KARAGÖZ
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Aksaray/TÜRKİYE - Email: savaskaragöz@aksaray.edu.tr

Savaş KARAGÖZ
ORCID No: 0000-0002-4410-9214

Özet

Osmanlı Devleti zamanında eğitim ve öğretimde yenileşmeye bağlı olarak 1848 yılında açılan ve Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan erkek öğretmen okulu (Darulmuallimin) Satı Bey'in müdürlüğü ve batıda gelişen çağdaş eğitim akımları doğrultusunda bünyesinde birçok yeniliğe ev sahipliği yapmıştır. Bu yenilikler arasında Erkek Öğretmen Okulu eğitim programı içerisine beden eğitimi, çocuk musikisi, çocuk edebiyatı, el işleri dersleri eklenmiş, okul bünyesinde Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası yayınlanmaya başlamış, öğrencilerin eğitim amaçlı gezintiler yapması desteklenmiş ve tedris usulü ile ilgili konferanslar verilmiştir. Bu yeniliklere ek olarak okul bünyesinde müze, kütüphane ve bu çalışmaya konu olacak tatbikat mektebi açılmıştır. Her dönemde olduğu gibi dünyada meydana gelen değişim ve gelişim 1900'lü yıllardan itibaren Osmanlı eğitim öğretim kurumlarının yanının da öğretmen niteliklerinin artırılmasını da gerekli hale getirmiştir. Bu amaçla Darülmuallimin bünyesinde yetişen öğretmen adaylarının mesleki tecrübelerini okul içerişinde "keşfetme ve buldurma" yöntemi kullanarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerin öğretmenlik yeterliliğini artırması düşüncesiyle Tatbikat mektebi uygulaması başlamıştır. Bu çalışmada Numune ve Tatbikat mektebinin eğitim programı, örnek ders uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada, nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılarak, Osmanlıca metinler günümüz Türkçesine uygun olarak transkripsiyon edilmiştir. Tatbikat mektebi uygulamasının günümüz eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yararı olabileceği düşüncesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Tatbikat mektebi uygulaması günümüz öğretmen adaylarının eğitim fakültesi son sınıfta yapmış oldukları staj uygulamasının temelini teşkil ettiği görülmüştür. Öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunması, itirazı gerektiren noktaların not alınması, dersin bitiminden hemen sonra ders öğretmeninin başkanlığında toplanılarak aday öğretmenin işlemiş olduğu dersle ilgili tenkit ve münakaşaların yapılması anında geri dönüt verilmesi öğretmen adaylarının yeterliliğini artırmada önemli uygulamalar olarak görülmüştür. Usulü takrir ve usulü tekşif (keşfetme ve buldurma) yöntemlerinin uygulanma biçiminin öğretmen adaylarının yeterliliklerini artırma üzerinde etkili olan diğer bir özellik olmuştur.

Anahtar kelimeler: Erkek öğretmen okulu, tatbikat mektebi, öğretmen yeterliliği, keşfetme ve buldurma yöntemi.

INCREASING THE QUALITY OF TEACHER TRAINING PROCESS: SAMPLE APPLICATION (DARULMUALLIMIN DRILL SCHOOL)

Abstract

The school for boys (Darulmuallimin), which was opened in 1848 due to the innovation in education and training during the Ottoman period and has an important place in Turkish educational history, has hosted many innovations in its structure in line with the contemporary educational trends developed in the West and under the direction of Sati Bey's Directorate. Among these innovations, physical education, children's music, children's literature and crafts courses were added to the education program of the school, Tedrisat-ı Iptidaiye Mecmuası was started to be published, students were encouraged to take educational trips and lectures were given on tedris procedure. In addition to these innovations, a museum, a library and an exercise school were opened within the school. As in all periods, change and development have made it necessary to increase teacher qualifications in addition to Ottoman educational institutions since 1900. For this purpose, the practice of the training school started with the idea of increasing the teaching proficiency by making and living the professional experiences of the teachers who grew up in Darülmuallim by using the "explore and discovery" method in the school. In this study, sample and drill school education program, sample lesson practices, teaching methods and techniques were emphasized. This study using the scanning model was created by transcribing Ottoman texts into modern Turkish lunguage. The following results have been reached with the idea that the application

of the exercise school could benefit the teachers candidates of today's faculties of education. As a result of the study, it has been seen that the practice of drill school is the basis of the internship practice that the students of today's faculty of education have done in their last year. In the course given by the teacher candidate, having all the classmates present, taking notes of the points that require objection, meeting under the direction of the teacher immediately after the end of the course and making criticisms and arguments about the course that the candidate teacher committed, giving feedback immediately were seen as important applications in increasing the proficiency of the the way in which the methods of method takrir and methods of explore is applied has been another feature that has an effect on increasing the competence of the teacher candidates.

Keywords: Male teacher school, drill school, teacher qualification, discovery and explore method

GİRİŞ

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde, onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, köklü bir eğitim geleneğine sahip olan milletimizin, bu gelenek içerisinde zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesine de sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğretmen, eğitimi yenileştirmenin önemli bir aracı olarak görülmüş, öğretmen yetiştirme konusu genel olarak eğitim reformları ile birlikte ele alınmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren ilk kurumun açıldığı tarih olan 1848'den günümüze, özellikle Cumhuriyet döneminde ülkenin içinde bulunduğu sosyal, kültürel, politik ve ekonomik şartlar dikkate alınarak, birçok öğretmen yetiştiren kurum açılıp geliştirilmiş, farklı modeller denenmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısında eğitimi yenileştirme kapsamında ele alınan öğretmen yetiştirme konusunda önemli girişimlerde bulunulduğu, öğretmen okullarının programlarına öğretim metotları gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin konduğu ve okutulmaya başlandığı görülür(Duman ve Dilaver, 1996).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan modellerle, günümüzde farklı ülkelerde uygulanan modeller arasında benzerlikler bulunsa da, Türk öğretmen yetiştirme sistemi bazı özellikleri yönünden özgünlük ve zenginlik göstermektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim ve öğretmen yetiştirme konularında yeni görüşlerin ortaya atılıp tartışıldığı, hatta bir kısmının uygulamaya konduğu devir, II. Meşrutiyet dönemi olmuştur. 1908 de başlayan ve on yıl kadar süren bu devrede; öğretmen yetiştirme dâhil okul öncesinden yükseköğretime, eğitim sisteminin her kademesi ve alanında önemli girişimlerde bulunulmuş, nicelik ve o kadar olmasa bile nitelik yönünden önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Duman ve Karagöz, 2016). Çalışmamıza konu olan Tatbikat Mektebi' de Türk öğretmen yetiştirme sistemi içinde özgün bir uygulama örneği olmuştur.

Amaç

Öğretmenlik mesleğinin niteliklerini artırmaya yönelik açılan Tatbikat mektebinin bu çalışmaya konu olmasında ki amaç, öğretmenlik uygulamalarının geçmişte nasıl olduğunu ve günümüzde ki öğretmenlik uygulamaları(staj) arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Tatbikat mektebinin açılma sebebi nedir?
- Tatbikat mektebinde eğitim öğretim nasıl yapılmıştır?
- Tatbikat mektebi eğitim programında hangi dersler vardır?
- Tatbikat mektebinde staj uygulaması ne şekilde yapılmıştır?
- Tatbikat mektebi örnek ders uygulamalarında ders işleyiş süreci nasıldır?

Yöntem

Cumhuriyet öncesi dönem Tatbikat mektebi üzerine yapılan bu araştırmada Osmanlıca metinlerden yararlanılmıştır. Tatbikat Mektebinin kuruluşu, amacı, eğitim programı ve örnek uygulamaları üzerine dile getirilen görüş ve öneriler orijinal Osmanlıca metinlerden günümüz Türkçesine transkripsiyon yapılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılarak ilgili literatür taraması yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde hala var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda çalışmada, nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmada sadece Öğretmenlik uygulamasının ülkemizde uzun süreli tarihi geçmişi düşünüldüğü için mikro düzeyde tatbikat mektebi uygulamaları üzerinde durulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, 1848 yılında açılan Darülmuallimin mektebi ve bünyesinde açılan Tatbikat Mektebi ile ilgili olarak; Darülmuallimin ve Tatbikat Mektebi, Tatbikat mektebinin açılma sebebi, Tatbikat mektebinde staj uygulaması, Tatbikat mektebi eğitim programı ve Tatbikat mektebinde örnek uygulamalar üzerinde durulmuştur.

Öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik olarak açılan Tatbikat mektebi hakkında Ali Haydar(1910) öğretmenlikte uygulamanın önemli olduğunu ifade ederek tatbikat mektebinin gereği ve önemi hakkında şunları söylemiştir…

> *"..tatbikat mektebinin muallimlerinin tecrübe tarlasıdır. İlk tecrübelerindeki başarısızlıklar muallimi tekrar nazariyatın tetkikine sevk eder bu suretle nazariyat ile ameliyat arasında daima bir muhabere cereyan eder ki bu husus muallim için fevkalade hayırlıdır. Nazariyat kadar ameliyata da önem verilmelidir. Zira nazariyat ne kadar kuvvetli olursa olsun tecrübe ve tatbikat derecesinde muallimde talim havası uyandıramaz. Kitaplara dalarak, konferanslara boğulmaktan ziyade gençlik ile temasta bulunmak bir muallimde talim ve terbiye aşkı uyandırabilir. Muallimlik kunduracılık, doğramacılık gibi mihaniki bir sanat demektir. Vazifede muvaffak olabilmek için fedakârlık ve sanat aşkı ister."*

a. Darülmuallimin ve Tatbikat Mektebi

Müdürlüğünü yapmış olduğu Darülmualliminin, kuruluşundan o güne kadar ki geçirmiş aşamaları Satı Bey şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Vatanımızda ilk Darülmuallimin 1264(1848) yılında kurulmuştur. O vakitten beri altı sene zarfında maalesef hakiki bir Darülmuallimin haline getirilmemiştir. Çok iyi teşkil edilmemiş olan bu müessese, ilgisizlikten maksadına ulaşamamıştır. Bu müesseseyi tamir ve ıslah etmek şöyle dursun bütün duvarlarını yıkarak yalnız temellerinden istifade etmek bile yeterliydi. Onun temelleri bile bir işe yaramaz idi. O temeller üzerine bir bina kurmak bile mümkün olamazdı. O temellerin yalnız taşlarından istifade olunabilirdi. Darülmuallimin namına layık bir müessese vücuda getirmek için bu eski müesseseyi bir tarafa bırakmak onu yok farz etmek hatta temelini bile söküp atmak lazım idi. Nihayet bu bile yapıldı. Eğitim programları, öğrencileri, muallimleri her şey esastan değiştirildi bu müessesenin hedefine uygun yeni bir plan üzerine bir program dâhilinde Darülmuallimin tesis edilmiştir. Bugünkü Darülmuallimin bu şekilde meydana gelmiştir. Tatbikat Mektebi'nin açılmasında Maliye Nazırı Nail Bey'in çok büyük yardımlarının olduğu görülmektedir. Darülmuallimini adına yakışır bir kurum olarak, tatbikat mektebini meydana getirmek için gerekli olan her türlü ihtiyacı karşılamıştır. Darülmuallimin, muallim ve mürebbiyi yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu sebeple Darülmuallimin bütün teşkilatını ve tedrisatını bu maksada uygun olarak düzenlemenin gereği ortaya çıkmıştır* (SatıBey,1326/1910).

Satı Bey'e göre, muallimlik her şeyden önce mürebbilik demektir. Mürebbilik ise bir hünerdir. Avukatlık gibi, doktorluk gibi, çiftçilik gibi bir sanattır. Bu sanatın özel yöntemleri ve özel kuralları vardır. Muallim olmak için yalnız bilgi sahibi olmak yeterli değil aynı zamanda bu usul ve kaidelere sahip olmayı gerektirir. Mürebbilik sanatı ve mesleği için hazırlanmak şarttır. Onun için Darülmualliminlerde fenni terbiye* ve genel bilgilerden başka meslek bilgisinin de temini gereklidir. Eski Darülmualliminde meslek terbiyesine (uygulama) konusuna hiç önem verilmemiştir. Bunun için yeni Darülmuallimini'nin en birinci hedefi işte bu mesleki terbiye (tatbikat-uygulama) oluşturmuştur. Bunun için öncelikle programlarda fenni terbiye ve usulü tedris konularına yer verilmiştir.

Bu sayede öğretmenlerin fenni terbiyenin usulünün yanında diğer derslerinde öğretim ilkelerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Fakat kaliteli bir meslek eğitimi için bu yeterli görülmemiştir. Satı Bey'e göre; "İyi bir muallim olmak için fenni terbiye*yi, usulü tedrisi ve dersin kaidelerini bilmek yeterli değildi aynı zamanda bu* öğrenilen bilgilerin uygulanması (*tatbiki) konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmak gerekirdi. Muallim olacak efendilere böyle bir tecrübe kazandırmak için Darülmuallimine bağlı bir tatbikat mektebine ihtiyaç vardı. Tatbikat mektebinden mahrum bir Dârülmuallimîn, ameliyathanesi olmayan bir tıp fakültesi gibi olacaktır. Eski Dârülmuallimîn* böyleydi*. Yeni Dârülmuallimîn ise bu büyük ve esaslı eksikliği izole etmeyi kendisi için en* önemli bir vazife olarak görmüştür." Yukarıda sayılan gerekçeler sonucu Dârülmuallimîn bünyesinde Tatbikat mektebi açılmıştır(Satı Bey, 1325/1909).

Tatbikat mektebinde fenni terbiye kurallarına örnek staj uygulamalarına bakıldığında son derece itina gösterildiği görülmektedir. Dârülmuallimîn son sınıf öğrencileri bir hafta Darülmualliminlerde ders almışlar ve bir haftada tatbikat mektebinde uygulama yapmışlardır. Orada önce adaylar derslerin işlenişini gözlemiş, daha sonra bizzat ders vermeye başlamıştır. Diğer muallim adayları ise arkadaşlarının anlatmış olduğu derslerle ilgili notları alarak tenkit ve münakaşa etmişler ayrıca teneffüs esnasında da çocuklara refakat ederek çocukların ne şekilde idare edildiğini öğrenmişlerdir.

Aday öğretmenler en iyi numune ve merkezi rüştiyelerden, en fena(vasat) mahalle mekteplerine varıncaya kadar birbirinden farklı bölgelerdeki mekteplere giderek her mektep de birer hafta kalmışlardır. Bu sürede oradaki muallimlerin gerek tedris ve gerekse idare hususundaki hareketlerini gözlemişler ve bu gözlemlerini birer rapor halinde idareye sunmuşlardır.

Darülmuallimin programına musiki, idman ve el işleri gibi yeni dersler eklenmiştir. Dârülmuallimînde el işleri tedrisatının iki amacı vardır. Muallimlere bir taraftan mekteplerde el işleri tedrisiyle araç gereç hazırlamayı öğretmek, bir taraftan da o mektepler için gerekli olan araç gereçleri el işleri dersi vasıtasıyla temin ettirmektir. Dârülmuallimînde bu şekilde programa yeni konan üç dersin programları hep muallimlik nokta-i nazarından tertip edildiği gibi diğer bütün derslerin programları da bu üç derse göre düzenlenmiştir. Satı bey'e göre bu sayede müessese hakikaten Darülmuallimin unvanına layık bir hale getirilmiştir. Ancak leyli olmaması, yanında ameli ziraat için bahçesinin olamaması eksiklikleri arasında görülmüştür.

Bu yeniliklerden başka Dârülmuallimînde, vilayetlerden gelen elli kadar muallim ile İstanbul'dan toplanan kırk muallime usulü tedris hakkında konferanslar verilmiş, Tedrisatı İptida-i Mecmuasını yayınlamaya başlamış, bir taraftan da yeni muallimler yetiştirirken diğer taraftan da mevcut muallimleri dönem içinde talim ve tedristeki değişim ve gelişimler hakkında bilgilendirerek hizmet içi eğitim verilmiştir (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

b. Tatbikat mektebinin açılma sebebi

Avrupa'nın her tarafında bir dershaneli ve bir öğretmenli mektepler için Tatbikat Mektebi esasına uygun programların yapıldığı Satı Bey'in bizzat Avrupa seyahatlerinde gözlemiş olduğu bir gerçektir. Bu gözlemler sonucu Dârülmuallimîn bünyesinde uygulama okulunun açılmasının gerekli olduğu dikkate alınarak "tek dershaneli ve muallimli numune mektebi" nin açılması çok arzu edilmiştir. Fakat bu mektep gecikmeli olarak

* Fenn-i Terbiye: Eğitimin amaçlarını, ilkelerini, yöntem ve düzgülerini inceleyen ve eğitim çalışmalarını kurallara bağlayan bilim. Öğretmenlik sanatı, uygulaması ya da mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı. Sâtı Bey (1880-1968) tarafından Türkçe yazılmış pedagojiye dair ilk eserdir.

Sati Bey'in müdürlüğü zamanında açılmıştır. Tatbikat mektebi "tek dershaneli bir mektep" olarak açılmıştır. O vakit tatbikat mektebinin yalnız iki sınıfı vardır. Bu iki sınıfın öğrencileri bir dershaneye toplanmış ve sayıları 30'a tamamlanmıştır (Satı Bey,1326/1910).

c. Tatbikat mektebinde eğitim öğretim

Tatbikat mektebinde sıralar altı sıra teşkil edecek bir surette yerleştirilmiş, sıraların üçü birinci ve diğer üçü de ikinci sınıf öğrencilerine tahsis edilmiştir. Bu durum bize Tatbikat mektebinde aynı zamanda birleştirilmiş sınıf uygulamasın yapıldığını göstermektedir. Sıraların üçüncü sırası ile dördüncü sırası arasında diğer sıralar arasından fazla bir geçit bırakmış ve bu geçidin karşısına bir muallim kürsüsü ve bunun iki tarafına da birer kara tahta yerleştirmiştir. Bu şekilde kara tahtaların her birisinin öğrencilerin karşısında olmasına çalışılmıştır. Öğretmen masası ise her iki sınıfı kontrol altında tutabilecek orta noktaya konulmuştur. Tatbikat mektebinde dersler 40'ar dakika olarak ayarlanmıştır. Resim, el işleri müzik, terbiyeyi bedeniye dersleri her iki sınıf öğrencilerine daima ortak verilmiştir. Diğer derslerde alelade bir sınıf sözel ders alırken diğer sınıf uygulamalı dersleri yapmakla meşgul olmuşlardır. Yalnız bazı derslerde bilhassa ahlak, tarih ve eşya derslerinde bir sınıf talebesine ders verilirken öbür sınıf talebesine vazife verilmemiş ve arkadaşlarına verilmekte olan dersi istedikleri kadar dikkatlice dinlemekten başka bir şey yapmalarına müsaade edilmemiştir.

Bir sınıf talebesi belli bir görevle meşgul edilerek, yalnız diğer sınıf talebesine ders verilmesi gerektiği zaman, öğretmen dershaneye girer girmez yazı ile meşgul edilerek sınıfın önündeki tahtaya konuyu yazılmıştır. Muallim, konuyu gerektiği kadar açıkladıktan sonra diğer sınıfa ders vermeye başlamış ve 20 dakika sonra onların önündeki tahtaya o dersin açıklamasını yazıp defterlerine kopya etmelerini söylemiştir. Öğretmen bazen diğer bir derse ait bir konu yazarak onu yapmakla meşgul olmalarını söylemiş sonra diğer sınıfa dersin başında vermiş olduğu ödevleri toplamıştır. Bu şekilde her sınıf talebesi her ders müddetince 20 dakika kadar söyleme ve dinleme, 20 dakika da yazmakla meşgul olmuştur (Satı Bey,1326/1910).

Tatbikat mektebinde birleştirilmiş sınıf uygulaması sınıf yönetimi açısından şu şekilde eleştirilmiştir. *Tatbikat mektebinde yapılan bu uygulamada muallimler bir tarafa ders verirken öbür taraftaki çocukların bir kısmı görevlerini bırakıp dersi dinliyordu. Bir kısmı da muallime daha önceden verilen ödevlerle ilgili sorular soruyordu. Bir kısmı da bu karışıklıklardan istifade ederek yaramazlık yapıyordu. Bu sebeplerle öğretmen sınıf disiplini(sınıf yönetimi) hususunda çok zorluk* çek*iyordu.*

Fakat bu olumsuz durum çok sürmemiş. Hemen bir hafta içinde çocukların bu yeni ders işleme biçimine alıştığı görülmüştür. Her sınıf talebesi diğer sınıfın ders içi meşguliyetine karşı ilgisiz kalmaya, öbür tarafta verilmekte olan dersten etkilenmeksizin yazı ile meşgul olabilmeye başlamışlardır. Bir kaç hafta sonunda sınıfta yeniden bir düzen ve disiplin tekrar ve sağlanmış ve muallimler sınıf içi ders anlatma ve disiplin sağlama konusunda zorluk çekmemişlerdir. Bu deneyim öğretmenlere, eğitimde tertip ve intizamı, dikkat ve basireti, özellikle usulü talim ve tedris esasına uyum sayesinde her türlü zorluğun üstesinden gelineceğini kazandırmıştır. Onun için muallim adaylarının dikkatlerini bu esaslara vermeleri önemli görülmüş ve taşra Darülmuallimleri mezunlarının özellikle bir veya iki dershaneli okullarda görev alacakları için bu tür tatbikat (uygulama)yapmalarına önem vermeleri Satı Bey tarafından temenni edilmiştir. Bu sayede hem tatbikat mektebinin önemi hem de birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretimin nasıl yapılması gerektiği yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş oluyordu.

Tatbikat mektebi Dârülmuallimîn(erkek öğretmen okulunu) en önemli organı olmuştur. Darülmuallimin öğrencileri mesleki deneyimlerini burada kazanmıştır. Öğretmenlik mesleğini öğretmen adayları burada kazanırken öncelikle verilen dersleri dinlemişler, daha sonra bizzat kendileri tatbikat mektebi kadrolu öğretmenleri riyaseti altında ders vere vere kazanmışlardır.

Günümüz öğretmenlik uygulamalarından farklı olarak Dârülmuallimînde kuramsal olarak verilen eğitimde bir eksiklik görüldüğü zaman anında tatbikat mektebinden uygulama boyutunda yardım alınmıştır. Günümüz uygulamasında ise kuramsal bilgiler birinci sınıftan itibaren anlatılmakta ve pedagojik formasyonla ilgili çoğu

kuramsal derslerin 4. Sınıfa kadar verilmiş olmasıdır. Bu yönüyle tatbikat mektebinden darülameliyat gibi (acil servis) gibi yararlanılmıştır. Tatbikat mektebinde bu suretle iki farklı amaç takip edilmiştir. Bir taraftan öğretmen adayları diğer taraftan da Darülmuallimine müdavim efendiler yararlanmıştır.

d. Tatbikat mektebi eğitim programı

Daha önce iki sınıflı olan Tatbikat mektebine bir yıl sonra üçüncü sınıfta eklenince tam bir mektebi iptidai(ilkokul) kimliği kazandırılmıştır.

Tatbikat mektebi programı en mükemmel bir iptidai(ilkokul) programı olarak değil tatbikat mektebinin o anki ihtiyacına en uygun bir program olmak üzere mektepte uygulanmıştır. Her yıl bu program üzerinde değişiklik yapılmıştır. Bu uygulama program geliştirme ilkelerinden güncellik ve esneklik özelliklerini kapsamaktadır. Yeni programlarla birlikte yeni gelen öğrencinin eski gelenlerden güzel numuneler görmesi fikren ve ahlaken daha süratli inkişaf etmesi imkânını artırdıkça bu programın daha etkili olacağı düşünülmüştür. Bu sebeplerle başka mekteplerde muallimlerin bu programı ve bu programa göre tertip edilmiş plan numunelerini harfiyen tatbik etmeleri uygun görülmemiştir. Bu plan ve numunelerin yalnız tarz ve ruhunu alarak derslerini kendi mekteplerinin durumu ve ihtiyaçlarına göre uygulamaları istenmiştir. Tatbikat mektebinde dersler 40'ar dakika olarak belirlenmiş ve öğrenciler günde altı ders görmüşlerdir (Satı Bey, 1326/1910).

Tablo 1.
Tatbikat Mektebi Eğitim Programı.

Dersler	*Birinci sınıf*	*İkinci sınıf*	*Üçüncü sınıf*
Musahabatı ahlakiye ve diniye	3	2	2
Hesap ve Hendese	6	4	4
Lisani Osmani (elif ba, kıraat, sarf, kitabet)	12	12	9
Eşya ve Kelimat	6	4	3
Tarih	-	1	2
Coğrafya	-	1	2
Malumatı Diniye ve Kur'an-ı Kerim	1	3	3
Musiki	2	2	2
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2
El işleri ve resim	3	3	3
Fransızca	-	-	2
Hüsnü Hat	-	1	2

e. Tatbikat mektebinde staj uygulaması:

Darülmuallimin öğrencileri son sınıfa geçecekleri vakit tatbikat mektebinde dersler verirler. Her efendinin verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunurdu. Arkadaşını dinleyen öğrenciler itirazı gerektirecek noktaları gördükleri zaman bunları bir kâğıda kayıt ederdi. İtiraz gerektiren noktalar dersin bitiminden hemen sonra derse katılan bütün öğrenciler bir muallimin riyaseti altında toplanarak dersi tenkit ve münakaşa ederlerdi.

Darülmuallimin mezuniyet imtihanlarında da tatbikat mektebi uygulaması önemli bir yer almıştır. Her efendiye kura ile bir konu verilirdi. Aday öğretmen o konu üzerine bir ders planı hazırlardı. Ne şekilde ders vereceğini açıklardı. Arkadaşları bu plan hakkındaki görüşlerini söylerlerdi. Onu tenkit ederlerdi. Her öğretmen

adayı tatbikatı dersinden bir taraftan kendi konusuna isabet eden dersin tedrisinde, diğer taraftan arkadaşlarının anlatmış olduğu derslerin tenkidinde gösterdiği isabet ve muvaffakiyet nispetinde not alırdı. Dersin tenkidi; ders veren öğretmen adayının hali ve tavrı, dersin konusu ve kavratma tarzı, derse hakim olma bakımından yapılır.

Tatbikat mektebindeki staj uygulamaları bittiğinde Darülmuallimin talebesi çeşitli Mekatibi rüştiyeye ve iptidaiyeye gönderilmiş ve kendilerinden stajları hakkında rapor sunmaları istenmiştir. Günümüz uygulamasıyla benzerlik göstermesi açısından staj dosyası hazırlamaları istenmiştir. Bu rapor içeriklerinden örnek vermek gerekirse raporun birinde çalışkan çocukların ön sırada oturtulması üzerinde durulmuştur.

Çalışkanları ön sırada oturtturmak tembelleri arka sıralara oturtturmaktan iyi değildir. Çocukların gözlerinin ve kulakların kuvveti, boylarının yüksekliği sıraya oturmada öncelikli olmalıdır. Ön ve arka sıralara öğrencilerin oturtturulması konusunda kimi görüşler olumlu iken kimi görüşler ise olumsuzdur. Bazı görüşlere göre çalışkanlar ön sıralara, bazı görüşlere göre ise karışık oturulmalıdır şeklinde bilgiler yer almıştır (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

f. Örnek ders uygulamaları

Darülmuallimin öğrencileri son sınıfa geçtikleri zaman Tatbikat mektebinde ders verirlerdi. Her öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları da hazır bulunurdu. Ders işlenirken itiraz etmeleri gereken noktaları kayıt altına alırlardı. Dersin sonunda bu itiraz noktaları değerlendirilirdi. Derslerin değerlendirilmesinde öğretmen adayının davranışları, dersin konusu, dersin içeriği ve eğitim durumları(kullanılan yöntem ve teknikler) dikkate alınırdı (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

Örnek 1. *Öğretmen Adayı olan Halis Efendi tatbikat mektebi birinci sınıf öğrencilerine bir hikâye anlatarak dersini vermiştir.*

Efendiler, size bugün bir hikâye anlatacağım: Ahmet efendi isminde bir çocuk vardı. Mektebe gidip gelirdi. Vazifelerini yapar (ödevlerini) derslerine çalışırdı. Muallimler kendisine daima mükâfat verirlerdi. Fakat bu çocuk oyun oynamaya da çok meraklıydı. Bir gün mektepten çıktıktan sonra sokakta bir takım yaramaz çocukların oyun oynadıklarını gördü. Yanlarında durup biraz izledikten sonra eve doğru yol alırken, çocuklar:

- Sende gel biraz beraber oynayalım. Derlerse de çocuk;

- Benim vazifelerim var. Sizinle oynayacak olursam onları yazamayacağım.

Der ve gitmek ister. Bunun üzerine çocuklar ısrar ederek.

- Ahmet ne olacak? Gel oynayalım; vazifelerini sabahleyin yazarsın. Derler. Çocuk zaten oyuna meraklı olduğundan;

- Beş on dakika oynarım sonra giderim.

Diyerek onlara karışır. Oyuna dalar. Biraz sonra birde bakar ki akşam olmuş. Alel acele eve gelir, yemeğini yedikten sonra vazifelerini yapmak istese de yorgun olduğu için yapamaz. Uykusu galip gelir ve uyur. Sabah erken kalkamaz. Bundan dolayı vazifesini yüzüstü bıraktığı mektebine doğru yol alır. Fakat yolda muallimi kandırmak için bir şey düşünür. Muallime: efendim, ben hasta idim, bu gün vazifelerimi yazamadım. Yarın yazarım. Demeyi düşünür.

Mektebe varınca muallim vazifeyi ister. Çocuk hasta olduğundan yazamadığını söyler. Çocuk her zaman derse çalıştığından muallim kendisini bu sefer affeder. Çocukta yarın yazacağına söz verir.

Akşam mektepten gelirken yine o çocuklara rast gelir. Yaramaz çocuklar yine birçok sözlerle çocuğu kandırır. Oyuna sokarlar. Çocuk akşam olunca eve gelir. Yemekten sonra uykusu yine galip gelir ve vazifesini yapmadan uyur. Sabahleyinde erken kalkamaz vazifelerini yapamaz. Çocuk son derece mutsuz olur. Muallime ne cevap vereceğini düşüne düşüne mektebe doğru giderken o yaramaz çocuklar kendisine;

- Ne düşünüyorsun? Diye sorarlar.

O da;

- Ne düşünmeyeyim vazifelerimi dün yapmadım. Muallime bugün yapacağım diye söz vermiştim. Siz beni oyunda tuttunuz yine yapamadım. Şimdi ben muallime ne cevap vereceğim?

Çocuklar

*-Mademki vazifeyi yazmamışsın muallim sana mutlaka ceza verecek. Onun için bugün mektebe gitme. Gel beraber kıra gidelim. Biz gidip arkadaşlarımızı alacağız sonra kıra gidip orada oyun oynayacağız. Sende bizimle gelir oynars*ın. Akşamda vazifelerini yaparsın. Sabahleyin *mektebe gider muallime:*

"İşim vardı gelemedim dersin." Böylece hem bugün oyun oynarsın vazifelerini akşam yaparsın, hem de cezadan kurtulursun. Derler. Çocuk bu yaramazların sözlerine kapılır mektebe gideceğine onlarla beraber kıra gider. "Yürüdüğün yol", "kaç kurtul" gibi birçok oyun oynarlar. Hava sıcak oluğundan dolayı terlerler. Susarlar. O kadar susarlar ki ölecek dereceye gelirler. Çocuk su aramaya başlar. Nihayet bir yeşillik yerde buz gibi bir su bulur, hemen o sudan kanıncaya kadar içer. Aradan beş on dakika geçer geçmez çocukta dehşetli bir sancı başlar. Aman ölüyorum yetişiniz diye bağırmaya başlayınca arkadaşları çocuğu bırakıp kaçarlar. Acaba siz olsaydınız o sudan içer miydiniz?

Öğrenci: hayır efendim terli iken su içilmez.

O çeşmenin yakınında bir çiftçi çift sürüyormuş. Çocuğun bağırtısını işitince yanına gelir çocuğa niçin ağladığını sorar. Çocuk başına geleni söyler. Çiftçi çocuğu arkasına alarak evine götürür.

- Acaba gittiği zaman annesi ne yaptı?

Öğrenci.

- Ağlamıştır.

İşte eve gidince annesi vah vah biz sana bu kadar emek veriyoruz mektebe gönderiyoruz da sen mektepten kaçıyorsun. Böyle yaramaz çocuklara uyup böyle fena fena hallere düşersin. Demiş ve çok üzülmüş.

-Bu hikâyeden ne anladınız?

- Öğrencinin biri terli terli su içilmemelidir.

- Diğer bir öğrenci insan hocasını aldatmamalıdır.

Dersin bitiminden sonra öğretmen adayları gözlemlerini, eleştiri noktalarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı Şahin Efendi: halis efendinin bu hikâyesinden, terli terli su içmenin kötü olduğunu, hocaları aldatmanın, insan arkadaşlarından birisi bir tehlikeye maruz kaldığında onun yanından kaçmanın iyi olmadığı gibi birçok sonuçlar çıkar. Hâlbuki arkadaşımız o neticelerin içinden hangisini çıkarmak işitiyor idiyse kuvveti ona verecekti. Mademki kendisinin maksadı yaramazların sözüne kapılanların akıbeti vahin olduğunun neticesini çıkarmaktı. Kuvveti en ziyade o neticeye vermeli, neticeyi de çocuklara buldurmalı idi. Hâlbuki buna önem vermeyerek maksadı asıl olan neticeyi diğerlerinden kuvvetsiz bıraktığından, çocuklar çeşitli neticeler çıkardılar. Bundan dolayı asıl hikâyeden beklenen netice-i ahlakiye dördüncü beşinci, derecede kaldı. Burada arkadaşımız muallimin cezayı affetmesi çocuk için iyimi oldu. Fenamı oldu. Diye sormalı idi. Çocuğu ölecek derecede susamış gösterdi ki, bu doğru olamaz. Zira çocuklar diyebilirler ki efendim mademki ölüm derecesine gelmiş elbette içecektir.

Onu şu şekilde söylemeliydi:

Pek ziyade susamış idiyse de sabredebilirdi. Siz terli dediğiniz vakit ne kadar susarsanız o da o kadar susamış idi. Çocuk eve geldikten sonra acaba annesi ne yaptı? Diye bir soru sordular ki bunun gereği yoktu. Zira bu sorudan çocuklar hiçbir şey anlamazlar. Müphem bir sorudur. Mademki maksadı annenin tesirini yoklamaktı, Demeliydi ki annesi çocuğunu bu halde görünce acaba üzülmüş müydü?

*- **Hüsnü Efendi**: Arkadaşımızın hikâyesinden çeşitli sonuçlar çıkıyor; yalan söylememek, vazifesinde kusur etmemek vesaire... İşi bir neticeye bağlamalıdır. Vaziyeti fenadır(iyi değildir). Muallim her neyi açıklarsa ona göre vaziyet almalıdır. Çünkü hikâyenin vaziyeti hikâyeyi canlandırır. Sırasına göre hikâye hiddet, halim, şefkat hissiyatı izhar etmelidir. Hâlbuki arkadaşımız dersine sade bir vaziyette(durumda) başladı. Yine o vaziyette dersini sonlandırdı. Çocuk hasta olduktan sonra arkadaşları yanından kaçtılar dememeliydi. Çünkü onunda ayrı neticeleri çıkar. Asıl netice pek zayıf çıktı. Muallimin cezayı affetmesi iyimi oldu kötü mü oldu sualine bence gerek yoktu.*

***Şahin Efendi:** Muallimin cezayı affetmesinin iyi mi oldu fenamı oldu diye soru sormaya bence lüzum vardır. Zira muallim çocuğa ceza vermiş olsa idi çocuk vazifesini yapmaya mecbur olacaktı.*

***Cevdet Efendi:** Ben arkadaşımın bu fikrine iştirak ettim. Her muallim ara sıra verdiği cezayı affeder. Binaen aleyh muallimi haksız çıkarmak fikrimce doğru değildir. Zaten çocuğun maksadı vazife yapmak ise ne kadar ceza verilirse yine yapmaz.*

***Şahin Efendi:** Çocuğun bu kabahati diğer kabahatlere benzemez. Vazifeşinassızlık ehemmiyetli bir kabahat olduğu için mutlaka çocuk cezaya çaptırılmalıydı. Bir de bu gibi ağır cezalar affolununca çocuklar cezalarının affolunduğunu görürler ki bu da fena neticeler verirler.*

***Lami efendi:** Muallimin cezayı verip vermediğini çocukların önünde bahis ve münakaşaya gerek yoktur. Çünkü çocuklar " muallim ceza verse idi çocuk bir daha yapmazdı" demiş olsalar bile onlara karşı muallimin arkadaşlarının yanında çocuğa vazifeşinas olduğunu söylemesi kadar büyük ceza olur mu? Demelidir. Çocuklara böyle bir terbiye vermeye çalışmalıyız. Birde cezanın verilmesi fena oldu neticesi çıkarılabilecek olursa çocuklar muallimi kabahatli çıkarır. Bu ise pek fenadır. Tatbikat mektebi sınıf öğretmeni ders veren efendiden arkadaşlarının bu mütalaaları hakkında bir diyeceği olup olmadığı sual edilmiş ve mutaalaatı vakıadan müstefit olduğunu söyleyerek beyanı teşekkür etmiştir. Muallim efendi ders veren talebenin tavır ve ifadesinde şayanı dikkat ve muhtaç tashih görünen yönleri hazır ettikten sonra dersin heyeti mecmuası hakkındaki mütalaası aşağıda gösterilmiştir. Verdiğiniz derste neticenin müphem kalmış olduğu hakkında arkadaşlarınızın da görüşleri pek doğrudur. Çünkü derste çeşitli neticeler çıkardınız. Maksat ve hedef bu çeşitli neticeler arasında kayboldu. Çocuklara hikâye söylemekten maksat, onları yalnız hikâye ile eğlendirmek değildir. Öteden beri çocuklar hikâye dinlemekten zevk alırlar. İşte biz çocukların bu özelliklerinden istifade ederek kendilerinde gördüğümüz eğilimleri tadil ve izole etmek veya onları iyi huylara alıştırmak için çocukların hissiyatına böyle zevklerine gidecek hikâyeler arasından seçeriz. Yoksa maksadımız sırf onları eğlendirmek değildir. Hikâyeyi mutlaka bir netice-i ahlakiye istihsal etme için elde bir vasıta olarak kullanacağız. Fakat çocuklarda hasıl etmek istediğimiz netice-i ahlakiye-i elde etmek için onlara söyleyeceğimiz hikayelerde neticelerin pek vasih olarak kendisini göstermesi lazımdır. Sizin yaptığınız gibi çocuklara söyleyeceğimiz hikâye pek uzun ve karışık olur. Ve araya birçok teferruat karıştırılırsa çocukların nazarı dikkatini o teferruat üzerine tevcih ederek çıkarmak istediğimiz netice-i ahlakiye müphem kalmış olur. Arkadaşlarınız şayanı tenkit cihetleri izah ettiler. Yalnız aranızda muhtelif kalmış bir mesele var onun hakkında fikrimi söyleyeyim: Şahin efendi arkadaşınız muallimin çocuğun daha ilk defa vizitesizliğinin gördüğü zaman kendisine ceza vermemesi uygun olup olmadığını çocuklara sorması lazım geleceğini, çünkü çocuğun vazifenaşinaslığı(Vazifesini yerine getirmeme) mühim bir kabahat olduğu için cezasız bırakılması uygun olamayacağı ve muallimin ceza hususundaki bu ihmali çocuğu vazifenaşinaslıkda(Vazifesini yerine getirmeme) devama sevk etmiş olduğundan iddia ediyor. Lami efendi ise bilakis muallimin ceza verip vermediğini konusunda münakaşa yapılmasının gereği olmadığını söylüyor. Lami fendinin bu hususta hakkı vardır. Muallimin makamı esasen muhterem olduğu gibi talebenin gözünde de her türlü şaibeden uzak bir mevkii muhterem olarak kalmalıdır. Binaen aleyh hikâye söylenirken muallimlerin işlerini kınamak ve münakaşaya koyarak çocukların onlar hakkında besledikleri hissi ehemmiyeti ve ihtiramı ruhuna dar edecek surette idare-i kelam etmek asla uygun olamaz. Esasen muallimin bu meselede hatası olsa bile onu çocuklara buldurarak kınatmak doğru değildir. Kaldı ki bu hikâyede muallimin öğrenci hakkında mutlaka bir ceza tertip etmesi esasen zaruride değildi. Vakıa muallim, talebesinin hiçbir kusurunu ihmal etmemeli ve çocuklarda göreceği en hafif olumsuz eğilimi bile*

ıslaha gayret etmelidir. Fakat çocuklarda gördüğü hemen her kabahat için velev ki, bu kabahat ehemmiyetli olsun mutlaka ceza vermek uygun bir hareket değildir. Muallim nasihat, ihtar ve telkinle de çocuğun ıslahına çalışmalıdır. Zaten arkadaşınızın dediği gibi çocuğun arkadaşları arasında vazifenaşinas(Vazifesini yerine getirmeme)olduğunun meydana çıkması, esasen iyi terbiye almış bir talebe için pek büyük bir ceza yerine geçer.

Örnek 2: *Tatbikat dersi sınavlarından bir örnek (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).*

Bir çocuk size " hafiye nedir? diye soruyor. Buna cevap veriniz. Bu sualde Bila istifade nerelerden bahsedeceksiniz?

Bu soru Tatbikat-ı Tedrisiye sınavlarında Hulusi Efendiye isabet etmişti. Hulusi Efendi, bu konu ile hazırladığı planı şu şeklide açıklamıştır.

Hulusi Efendi efendiler, bendenize isabet eden mevzuu şudur. Bir çocuk size hafiye nedir? Diye soruyor bundan ne gibi ders çıkarabilirsiniz mevzuu daha birinci defa okuyuşta hafiye kelimesi zihnimde hafiye, hafiyecilik, istibdat, müstebit" mefhumlarını uyandırdı. Düşündüm. Dersimi bu esaslar üzerine tertip etmeyi uygun gördüm. Ve planımı öylece kararlaştırdım.

İptidai birinci sınıf talebesinden birinin "hafiye nedir" diye sorduğunu farz ederim. Bu efendiye hafiye ne demek olduğu izah etmekle beraber sınıfları içinde "muzırlık" hakkında bir ders çıkartırım. Küçüklerin bilerek veya bilmeyerek hiç sıkılma hissetmeden muzırlık etmeleri çok vakadır. Bu huyu kendilerinde tezahür ediyorsa buna mani olmak muallim olacağım hissiyatıyla vazifemdir. Şu halde muzırlığın pek fena bir şey olduğunu muhtelif hikâyelerle anlatırım. Fakat katiyen aralarında misal göstermem zira bir talebeyi bu sıfat ile teşhir etmek onun hissiyatını, izzeti nefsini sınıfta yerlere atmak demektir. Bu asla doğru olamaz. Binaen aleyh hikâye canlı müessir olabilmesi için muzırlığı gösterir levhalardan istifade ederim.

İptidai ikinci sınıfta (Nefi) den Hamid'in ve fehim gibi avenesinin bu vasıta ile yaptıkları mezalimden bahsede ve bir tesiri ahlakiyenin ilgasına çalışırım.

İptidai üçüncü sınıfta devri hürriyetin hafiyelerin, akıbetlerinden, menfilerin; büyüklüklerinden ve fikri ahiranelerinden sebat edip istihsali hürriyet için fedai hayat etmek gibi fedailiklerinden bahsetmekle beraber hürriyete muhabbet ve istibdatta nefret hislerini takviye ederim.

Taşralarda bulunduğuma göre hafiyelik yalnız hükümete müstenit vesaiti icraiyesinden olmayıp mütegalibenin teşviki ve talibiyle ötekine berikine iftiranın da bir nevi hafiyelik teşkil edeceğinden bahs bir ders çıkartabilirim. Bu sınıf tarih dersinde ilerlemiş olacaklarından tesadüf edecekleri askeri casusların birer fedai vatan olduklarını tarihi misallerle keşfettiririm. Zabıta-i hafiye ile asıl hafiye arasındaki farkı tefrika ettirmeye çalışım.

Rüştiyelere gelince: Tarih dersinde dersleri ilerlemiş ise engizisyonun hafiyelerle vicdanlara nasıl hükmetmek istediğini, ahaliyi güya ıslah etmek için acıyarak ne feci zulümler, hıyanetler ettiklerini… Herkesin efkârı ve ameliyesine ıtlak hâsıl etmek için dini ayin ihdas ettiklerini… Hafiyelik dolayısıyla istibdadın alelumum ticarete, ezcümle kitapçılık, gazetecilik gibi sanatlara derce-i tesirini… Sansürü… Mekteplerin açılmasından ecnebi postalarına müracaat mecburiyet... Velhasıl dallanıp budaklanan bu bahisleri talebenin seviye-i fikriyesine göre lüzumu kadar tefhim ve tekşif ederdim:

Hulusi efendinin bu planı üzerine arkadaşları şu mütalaada bulunmuşlardır.

Mustafa Efendi: *Bu mevzu arkadaşımızın yaptığı gibi sınıflara ayırmaya lüzum yoktur. Mademki çocuklar soruyorlar "hafifi nedir" diyorlar bunu onların anlayabilecekleri bir tarzda izah etmeli, onlara doğrudan doğruya cevap vermeli.*

Müdür: *Siz ne fikirdesiniz Mehmet ali efendi.*

Mehmet Ali Efendi*: bendenizde Mustafa Efendi'nin fikrindeyim. Bu konu iptidai ikinci sınıfında istikra yoluyla veya hikâye tarzında söylenmeli Birde şahit ile hafiyeliği birbirine karıştırmamalı onun için çocuklara bu ciheti izah etmeli.*

***Müdür**: Sizin mütalaanız nedir Lami Efendi.*

***Lami Efendi**: iftiranın fenalığı fikrini ve Abdülhamit'in mezalimini birinci sınıfta da anlatabiliriz.*

***Müdür:** Başka kimsenin mütalaası var mı? Söyleyiniz Zühtü Efendi.*

***Zühdü Efendi:** Hulusi efendinin getirdiği misaller pek uzundur. Daha iyisi evvela hafiyeliğe dair ufak bir hikâye söylemeli. Sonra bundan hafiyeliğin fenalığına dair talebeyi düşündürerek bir netice çıkartmalı idi. Birde sansürlükle hafiyeliği birbirine karıştırmamalı.*

Hulusu efendi arkadaşların bu mütalaalarına şu şekilde cevap vermiştir.

***Hulus Efendi:** Mustafa, Mehmet Ali Efendi sadece bir sınıfa ders verilmelidir diyorlar. Bendenin bir sınıfa değil muhtelif sınıflara veriyorum. Bu hususta tenkitleri varit olamaz. Şahitlik hafiyelik demek değildir. Asıl arz ettiğim ifşa olup yalancı şahitlik ikinci ve üçüncü derecede kalıyor. Zühtü efendinin birinci fikrini evvelce düşündüm ve söyledim ikinci fikirlerine iştirak edemem.*

***Satı Bey:** İçtimaa başkanlık eden Darülmuallimin müdürü Satı Bey, plan ve mütalaaları şu surette tenkit etmiştir.*

Bu ders planı hakkında doğru bir plan mütalaa dermeyan edebilmek için mevzuu hatırdan çıkarmamak gerekir. Bir çocuk size "hafiye nedir? diye soruyor, bunun üzerine siz ne cevap vereceksiniz? Ve bu sualden Bila istifade nelerden bahsedeceksiniz?

Hafiye ne demektir? Suali karşısında ilk yapılacak şey tabidir ki hafiyeliğin fenalığını anlatmak değil, ne olduğunu izah etmek… Hafiye kelimesinin manasını anlatmak, çocuğun zihninde hafiyeler hakkında vazıh bir fikir husule getirmek olacaktır. Bu sualden bilistifade başka bir takım efkâr ve hissiyatı telkinine kalkışmak ancak bu izahatı verdikten sonra kabul ve caiz olabilecektir(Basitten karmaşığa yakından uzağa ilkesi). Hulusi Efendi bu esasa o kadar dikkat etmedi:

Etraflı izah etmeden hafiyeliğin muzırlığın fenalığından bahsedeceğini anlattı. Hulusi Efendi planını sınıflara göre birkaç kısma tefrik ve tertip etti. Mustafa Efendi bu hattıharekete itiraz etti. Mademki ders çocuğun sualine cevap olarak verilecektir, o halde onu sınıflara göre ayırmaya lüzum yoktur dedi. Şüphesiz ders bir suale cevap olarak verilecektir. Fakat bir suale verilecek cevap onu soranın seviye-i fikriye ve ilmiyesine uygun olmalıdır. Onun için Hulusi Efendi, planını sınıflara göre tertip etmekle kendisine pekiyi bir hattıhareket çizmiş oldu.

Şu kadarı var ki; esasen muvaffak olan bu hattıhareketi muvaffakiyetle takip edebildi mi? Burası başka bir meseledir. Birinci sınıfta muzırlıktan, ikinci sınıfta nefi den bahsetmek, üçüncü sınıfta hafiyeliğin akıbetini söylemek… Rüştiye sınıflarında hafiyeler yüzünden bazı vatanperverlerin çektikleri eziyetleri tasvir etmek… Bu tertip biraz düşünmekle anlarsınız ki hiçte muvaffak bir tertip değildir.

Fakat bu der planında benin asıl dikkatimi çeken şey sualden Bila istifade nelerden bahsedileceği hakkındaki izahattadır. Hulusi Efendi Sultan Hamit'in mezaliminden, istibdadın kötülüğünden, muzırlığın fenalığından bahsedeceği söyledi. Fil vakıa bütün bunlardan hafiye nedir? Suali üzerine bahsetmek kabildir. Fakat acaba bunlardan böyle bir sual olmasa da bahsetmek lazım değil midir? Bilhassa iptidai üçüncü sınıf ile rüştiye sınıflarında bütün bunlardan ayrıca bahsedilmiş bulunmayacak mıdır? Ders programında daima mesaili esasiyeyi dikkate alarak onlara kati ve müstakil bir mevki vermek lazımdır. Bu mubahisi esasiye belirli bir program takip edilerek söylenecektir. Tertip edeceğiniz planlarda daima bu ciheti dikkate almalı mesaili esasiyeyi zuhurata bağlamaktan tesadüfe bırakmadan tevki etmelisiniz. Devri istibdadın mahiyeti mutlaka çocuklara anlatılmalı. Bunu anlatmak için çocukların ikinci veya üçüncü sınıfa geçmelerini beklemek veya hafiye nedir yolunda bir sualden ittihazı fırsat edinceye kadar tehir göstermek caiz olamaz.

Hafiyenin ne demek olduğunu anlatmak hususunda dikkate alınacak esasların en önemlisi hafiyelik ile hattı zatında ona müşabih gaye ve netice itibarı ile ondan pek başka olan efal ve hareket arasındaki farkların epeyce takdir ettirilmesidir.

Bu esasa Hulusi efendide onu tenkit eden arkadaşları da dikkat etti. Hulusi Efendi askeri casuslar ile hafiyeler arasındaki farktan bahsedeceğini söyledi Mehmet Ali Efendi, şahit ile hafiye arasındaki, Lami efendi sivil polislerle hafiyeler arasındaki farkı da anlatmanın lüzum olduğunu söyledi. Bunlar konun en esaslı noktalarıdır. Bilhassa mektep hayatında böyle izahatın büyük bir önemi vardır. Mektep talebesi ekseriya sınıfında bir fenalığa mani olmak isteyen kendilerinin fenalıklarına dahil olmayan çocuklara kötü gözle bakarlar. Onlara "oyunbozan, muzır, hafiye" derler. Çavuşlukla (sınıf başkanlığı) görevlendirilen arkadaşlarında vazifelerini iyi ifa ettikleri zaman aynı hitaplarla tahkir ederler. Diğer taraftan bazı çocuklarda gerçekten hafiyeliğe temayül gösterirler. Münasebetli münasebetsiz vakitlerde muallimin yanına gelir, pek yavaş ir sesle arkadaşlarının önemli önemsiz hallerinde bahsederler. Muallim böyle temayüllere sureti katiyede set çekmekle beraber çocukların böyle dedi kodu kabilinden ihbarlarına sureti katiyede mani olmakla beraber sınıfın haysiyet ve intizamına muhalif harekete mani olması ve olmadığı takdirde muallime açıktan açığa haber vermek bütün talebe için vazife olduğunu söylemeli. Ve bu hususta talebede bir kanaat ve itiyat husule getirmeye çalışmalıdır.

Sonuç

Tatbikat mektebi uygulamasının günümüz eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yararı olabileceği düşüncesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Tatbikat mektebi uygulaması günümüz öğretmen adaylarının eğitim fakültesi son sınıfta yapmış oldukları öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil ettiği görülmüştür. Öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunması, itirazı gerektiren noktaların not alınması, dersin bitiminden hemen sonra ders öğretmeninin başkanlığında toplanılarak aday öğretmenin işlemiş olduğu dersle ilgili tenkit ve münakaşaların yapılması anında geri dönüt verilmesi öğretmen adaylarının yeterliliğini artırmada önemli uygulamalar olarak görülmüştür. Usulü takrir ve usulü tekşif (keşfetme ve buldurma) yöntemlerinin uygulanma biçiminin öğretmen adaylarının yeterliliklerini artırma üzerinde etkili olan diğer bir özellik olmuştur. Günümüz öğretmenlik uygulaması ile incelenen tatbikat mektebi öğretmenlik uygulamasının karşılaştırıldığı zaman nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda Tatbikat mektebi uygulamalarının daha etkili olduğu söylenebilir. Geçmiş ve günümüzde uygulanan öğretmenlik uygulamasının etkililiği mevcut öğretmenler tarafından özeleştiri şeklinde değerlendirilirse daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu mukayesenin eğitimciler tarafından bireysel olarak yapmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle burada karşılaştırma yapılmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu planların dersin öğretmeni ve arkadaşları tarafından içerik açısından değerlendirilmesi günümüz program değerlendirme ilkelerinin o dönemde de uyguladığını göstermektedir. Diğer bir çağdaş uygulama ise staj raporlarıdır. Staj raporları var olan sorunlara yönelik çözümler şeklinde değil meslek hayatına yön verecek projeler şeklinde hazırlanmıştır. Günümüz açısından diğer önemli bir sonuç ise 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme becerilerinin tatbikat mektebi aday öğretmenleri tarafından bir beceri haline getirilmeye çalışılmasıdır. En kalıcı öğrenmenin yaparak ve yaşayarak olduğu düşüncesiyle, o dönem için bu uygulamaların var olması nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi açısından geçmiş ve günümüz uygulamaları açısından farklılıkları ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Ali Haydar (1326). Alman Darülmuallimleri. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*. 2(16). 131-137.

Duman, T & Karagöz, S. (2016). An evaluation of turkish teacher education system compared to other models in different countries. International Journal of Educational Research Review 1(1). 1-13.

Duman, T. H. Dilaver. (1996). "İstanbul'da Açılan İlk Darülmuallim'in Kuruluş Amacı Müdürü ve Hocalarının Nitelikleri, Tayin ve Maaşları", *Erdem,* 9 (26). 651-662.

Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Satı Bey(1326). Muallimlik siyaseti. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*.2(16). 112-118.

Sati Bey (1326). Darülmualliminin Bir Senelik Hayatı. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*. 2(15). 81-85.

Sati Bey(1325). Darülmuallimin Mesleği, *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası* 1(6). 186-195.

Tedrisatı İptidaiye Mecmuası(1326). Numune ve Tatbikat Mektebi İptidaiyesi. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası* 1(14). 41-43.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ KİMLİK ÇEŞİTLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Hakkı YAZICI, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
hyazici@aku.edu.tr
Abdurrahman ERTÜRK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
aerturk46@gmail.com

Hakkı YAZICI
ORCID No: 0000-0001-8631-6126

Abdurrahman ERTÜRK
ORCID No: 0000-0003-4076-4876

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını, kimlik çeşitleri bakımından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanmış ve ülke genelinde uygulamaya konulmuş olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doküman analiz tekniğinin aşamalarına uygun olarak incelenmiş ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında amaç, ulaşılan verileri daha önce belirlenen temalar çerçevesinde özetleyerek yorumlamaktır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan verilerle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Araştırma neticesinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının içeriğini oluşturan bölümler; Milli Kimlik, Kültürel Kimlik, Bireysel Kimlik ve Evrensel Kimlik temaları çerçevesinde incelenmiştir. Belirlenen Milli Kimlik teması altında; devlet, toprak, vatandaş, dayanışma ve ortak duygu gibi olgulara; Kültürel Kimlik teması altında, ortak değerler, dil, örf-adet ve ahlaki anlayış gibi kültürel olgulara; Bireysel Kimlik teması altında ben, benlik ve biz gibi kimlik olgularına; Evrensel Kimlik teması altında ise evrensel değerlere, farklılıkları kabul ve farklılıklara saygı gibi olgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kimlik inşası amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği ağırlıkları farklı olsa da çeşitli kimlik türlerini kazandırmayı hedefleyen bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın sonucunda etkin vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler dersinde, çağımızın gerektirdiği bireysel, toplumsal, kültürel ve evrensel kimliklerle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın alan araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sosyal Bilgiler, Kimlik, Kimlik Çeşitleri.

Abstract

The purpose of this study is to examine the 2018 Social Studies Curriculum in terms of identity types. Qualitative research approach was adopted in this study. The Social Studies Curriculum, which was prepared in 2018 by the Ministry of National Education and implemented throughout the country, was used in the research and the data was obtained from this document. In the descriptive analysis approach, the aim is to summarize and interpret the data within the framework of the previously determined themes. In order to ensure the validity and reliability of the research, opinions were obtained from experts. As a result of the research, the aim of the curriculum that forms the content of the Social Studies Curriculum, learning areas, educational status, assessment, value and skill education and acquisition dimensions has been examined within the framework of National Identity, Cultural Identity, Individual Identity and Universal Identity themes. Under the determined National Identity theme; facts such as state, land, citizen, solidarity and common feelings; Under cultural identity, cultural values such as common values, language, customs and moral sentiment; Under the identity of Individual Identity and identity cases such as us; Under the Universal Identity theme, facts such as acceptance of differences and respect for differences were reached. Accordingly, although the content of the Social Studies Curriculum for the purpose of identity building is different, it can be stated that it has a content that aims to gain various types of identity. As a result of the study, in the Social Studies course, which aims to raise effective citizens, findings related to the individual, social, cultural and universal identities required by our age have been reached. It is thought that the study will contribute to field studies.

Keywords: Education, Social Studies, Identity, Identity Types.

Giriş

Gelişim sürecinde bireyler çocukluktan itibaren, neredeyse her yaş döneminde kendindilerine: ben kimim, amacım ne, yaşam benim için ne ifade ediyor? gibi anlam arayışını ifade eden sorular sormaktadır. Aslında bu sorularla bireyin kimlik arayışında olduğu ifade edilebilir. Bu sorularda birey için gerçekte amaç, üretken ve mutlu bir yaşam sürmektir. Sağlıklı bir bireyin de hedefi budur; ancak yaşam sürecinde bireyler başkalarının yardımına ihtiyaç duymaktadır (Aydın, 2010). Diğer bir ifadeyle bireyler, kimlik arayışı sürecinde

çevrenin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar (Arak, 2011). Bu durum kimlik gelişim sürecinde, kimlik gelişiminin toplumsal boyutunun önemine vurgu yapsa da, kimliğin tamamıyla içinde yaşanılan sosyal grup tarafından belirlendiğini söylemek yanlış olacaktır. Dolayısıyla, kimlik hem bireysel hem de toplumsal olarak belli bir süreç dâhilinde oluşmaktadır. Kimlik inşa süreci toplumsal yapının dinamikliği ve kırılganlığından etkilenmektedir. Örneğin, geleneksel dönemlerde bireye kimlikler veriliyorken, modern dönemlerde kimliklerin bireyler tarafından kazanılması toplumun yapısıyla ilgili bir durumdur. Buradan gelişmiş toplumlarda bireylerin kimlikleri kazandıkları, geleneksel toplumlar da ise bireylere kimliklerin verildiği söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak çağımız, kimlik olgusunun tekrar tekrar inşa edildiği, parçalandığı ve parçalı kimliklerin piyasaya sürüldüğü bir dönem olmuştur. Başka bir ifadeyle günümüzün kimliksizleştirmenin yoğun olarak yaşandığı ve hissedildiği bir dönem olduğu ifade edilebilir (Özdil, 2017). Çağımızda ortaya çıkan ve ciddi olarak hissedilen kimliksizleştirme olgusunun meydana gelmesinde bireysel ve toplumsal uyumsuzluk, sosyal ve coğrafi şartlar, sanayileşme ve küreselleşme gibi birçok neden yattığı öne sürülebilir.

Kimliksizleştirme olgusunun ortaya çıkmasının nedenlerinden biri olarak, bireylerin kimlik gelişimi sürecindeki evrelerde, çevrenin etkisiyle kimliğe yükledikleri anlamların farklılaşmasıdır. Bu çerçevede geleneksel çağlarda klan, aile ve soya veya gruba olan aidiyet ile tanımlanan ve sabit olduğu düşünülen kimlik olgusu, modern dönemlerde öteki üzerinde tanımlanmaya başlamıştır. Küreselleşmenin aşırı hissedildiği postmodern dönemde ise, merkezi olarak inşa edilen kimlikler, hem çevreyi etkilemiş hem de çevreden etkilenmiştir. Fakat bu dönemde kimliklerin tutarlılıktan yoksun, çelişkilerle dolu, farklılaşmayı deneyimleyen değişken bir yapı gösterdiği söylenmektedir. Günümüze gelindiğinde ise kimlik, gelişen teknolojiyle beraber, iletişim imkânlarının artmasıyla ve siber dünyanın sunduğu olanaklarla sanal ortamda her gün yeniden şekillenmektedir. Bu anlamıyla kimlikler, giderek birer kurgu haline bürünmektedir (Armağan, 2013). Kimliksizleştirme olgusunun ortaya çıkmasına neden olan diğer faktörler ise, modern ekonomik yaşam ve sanayidir. Sanayinin gelişmesiyle, fabrikaların iş gücü ihtiyacından dolayı kırsaldan şehirlere hızlı bir göç yaşanmış ve göç edenler yerleştiği şehirlerde yeni bir hayat kurmuşlardır. Büyük oranda kırsalın aile bağı, otorite ve akrabalık gibi toplumsal değerlerini terk eden işçiler, kendilerini güvende hissedebileceği yeni bir kültürel yaşam ortaya koymak zorunda kalmışlardır (Yanmış ve Kahraman, 2013). Bu ve farklı nedenlerle ortaya çıkan kimliksizleşme ise bireysel anlamda kimlik bunalımına neden olmuştur. Öte yandan birçok araştırmacı, günümüzün yaygın hastalıklarından biri olarak kabul edilen kimlik bunalımının nedeni olarak, evrensel tarih ve ulusal tarih arasındaki uyumsuzluğu göstermişlerdir. Onlara göre bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılması durumunda bireysel ve toplumsal anlamda yaşanan kimlik bunalımının önüne geçilecektir (Yıldız, 2007). Başka bir ifadeyle toplum tarafından istenilen bilgi, beceri ve değerleri içselleştiren ulus inşa etme amacıyla, ulusal tarih evrensel ve bilimsel tarihten farklı olarak aktarılmakta ve bu durum da küreselleşen dünyada evrensel vatandaşlık bağlamında kimlik bunalımlarına neden olmaktadır. Bu çerçevede eğitim aracılığıyla kimlik inşa sürecine değinmeden önce kimliğin ne olduğu ve çeşitleri üzerine değinmekte fayda olacaktır.

1. Kimlik

Her şeyden önce kimlik olgusu insana özgü bir kavramdır. Kimliğin tanıma ve tanımlama ile aidiyet bileşenleri vardır. Bireyin kendini tanıması ve sosyal yaşamda belirlenen bir sıfatla yaşaması insana özgüdür ve bireysel bir ihtiyaçtır (Yıldız, 2007). Kimlik kavramı genel olarak; psikolojik, sosyolojik ve biyolojik yaklaşımlarla incelenen bir olgudur. Bu nedenle kavram, farklı bakış açısıyla tanımlanabilmektedir. Örneğin; sosyolojik açıdan, içinde yaşanılan toplumun diğer unsurlarının bireye karşı tepkileri, davranışları ve tutumları sonucunda ortaya çıkan izlenimlerdir. Psikolojik açıdan ise kimlik, bireyin ailesinden ayrılarak, sosyal yaşam içerisinde yer almaya başlamasıyla birlikte gelişen benliktir şeklinde tanımlanmıştır (Birkök, 1994). Dolayısıyla kimlik kavramı, sosyal bilimlerde, ben, benlik-kendilik ve kişilik kavramları ile aynı anlamda kullanılagelmektedir (Mora, 2008). Diğer bir tanımda kimlik, bireylerin kendilerini tanımlamak ve anlamlandırmak amacıyla benliğin farklı yönlerine bağlılık geliştirmesi şeklinde tanımlanmıştır (Ergin ve Yıldız, 2012).

Başka bir tanımda ise kimlik, bireylerin veya sosyal grupların kendilerini nasıl gördükleri ve tanımladıkları ile diğer başka grupların ve bireylerin grup ve bireyleri nasıl gördükleri ve tanıdıkları algısıdır şeklinde ifade edilmiştir (Hunter, 2013). Yapılan tanımlarda bireyi diğer bireylerden ayıran nitelikleri merkeze alarak farklılık veya bireyin kendi niteliklerinin bütünlüğü olarak iki yön ortaya çıkmaktadır. Burada benzerlikleri merkeze almada "ben" ve "biz"e ait nitelikleri tanımlamak, farklılıkları betimleyen özellikler "onlar" veya "diğerleri"ni ya da "öteki"ni ayırt etmek için bir yöntemdir. Burada bireyler toplumsallaşma sürecinde olduğu gibi bazı süreçlerle ve mekânlarla yüzleşmek durumundadır (Özdil, 2017). Sonuç olarak kimliği, bireyin kendisini, toplumu ve diğerini algılaması ile öteki bireylerin veya toplumların bireyi algılaması olarak tanımlanabilir.

Kimliğin oluşumu sürecinde etkili olan efektif ve kognitif faktörler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Bunlar içerisinden kimliğin his ve duygularla ilgili yönüne efektif faktörler; bilgiyi işleme ve düşünceyle ilgili olan faktörlere ise kognitif faktörler denilmektedir. Aslında her birey kendisiyle ilgili kimlik bilincini farklı gelişim dönemlerde farklı şekillerde organize etmektedir. Bu anlamda kimlik, bireyin yaşam sürdüğü sosyal çevresini düzenlemesini sağlayan bir faktör olmasının yanında, bireyin yetenekleri, yönelmeleri, benliği ve sosyal ilişkileri ile şekillenen bir sistemdir (Birkök, 1994). Dolayısıyla kimlik edinimi sürecinde hem toplum hem de birey tarafından inşa edilen iki yönlü bir görünüm ortaya çıkmaktadır (Özdil, 2017). Kimlik oluşumu ve gelişimi her ne kadar ergenlik döneminde başlasa da, son zamanlarda yapılan çalışmalar, küreselleşme ve teknolojide meydana gelen gelişmelerle birlikte, kimlik olgusunun yirmili yaşlarda yoğunluk kazandığı sonucuna ulaşılmıştır (Arak, 2011).

Kimlik kavramının tanımı ve kimlik oluşumu sürecine bakıldığında kimliğin temelde toplumsal yaşam, kültür, gelenek ve görenekler, inanç sistemleri ve kişilerin niteliklerine göre tanıma gibi anlamları içerdiği görülmektedir. Bu anlamda kimlik, temeli sağlam, kalıcı ve sembolik yargılara dayanan gerek toplumsal gerekse bireysel özellikleri ile tekil veya çoğul anlamlar içeren tanımlanmış bir kavramdır (Yıldız, 2007). Dolayısıyla geleneksel dönemlerde verilen kimlik, modern ve post modern dönemlerde toplum tarafından farklı şekillerde inşa edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle, kimlik inşası daha çok bu dönemlere ait bir olgudur. Zaten geleneksel toplumlarda verilmiş olan kimlikler eğer değiştirilmek istenirse, toplum tarafında zorla değiştirilmektedir. Modern ve postmodern dönemlere gelindiğinde ise sosyal yapılarda, ekonomik yaşamda ve teknolojik gelişmelerde meydana gelen dönüşümler, kimlik değişimine de yol açmıştır. Bu dönemlerde birey, birden fazla kimliğe sahip olabilmekte fakat bireyin sahip olduğu kimlikler kırılgan bir yapıdadır. Bunun sonucunda değişimin hızlı yaşandığı modern ve postmodern dönemlerde kimlik sorunu ortaya çıkmıştır. Sorun hale gelen kimliklerin yeniden ve sağlam bir temelde inşa çabaları bu dönemde yoğunlaşmıştır. Günümüzde kimlik çalışmaları, kimliği kırılganlıktan kurtararak daha sağlam bir yapıya büründürme imkânı aramaktadır. Yapılan çalışmalarda elde edilen veriler kimliği sağlam temellere oturtmada din ve etnik köken gibi iki unsuru öne çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyler kimliği temellendirmede bireysel ve toplumsal kimliklere göre din ve etnik köken unsurlarını daha çok tercih etmektedir (Özdil, 2017). Bu çerçevede kimlik; düşünce, duygu, algı ve değerleri içeren bireysel; beğenilme, onay görme, aidiyet ve ortak duygu taşımayı içeren sosyal ve din, dil, ırk, gelenek, görenek ve vatandaşlık gibi toplumsal unsurlara göre kolektif kimlik olarak sınıflandırılmıştır (Göğüş, 2013). Başka bir gruplandırmada ise kimlik; ben kimim sorusunun cevabı olan "kişisel kimlik", biz kimiz sorusunun cevabı olan "sosyal kimlik" ve hangi kültüre aitiz sorusunu cevaplamaya çalışan "kültürel kimlik" olmak üzere üçe ayrılmıştır (Mora, 2008). Bu çalışmada kimlik türlerinden; bireysel kimlik, milli kimlik, kültürel kimlik ve evrensel kimlik çeşitleri üzerinde durulacaktır.

1.1.Bireysel Kimlik

Kimlik oluşumu, çocukluktan itibaren başlayarak aşamalı şekilde yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte kimlik öncelikle aile içinde şekillenir ve daha sonra öz saygı, değerlilik, değersizlik ve bireye ait olumlu ya da olumsuz bir şekilde kimlik gelişimi sürer. Bu anlamda bireyin ben kimim sorusuna vermiş olduğu cevap ben'i tanımlamaktadır. Bu tanım bireyin varlığıyla ilgili bütün değerleri kapsayan sübjektif bir duygu olarak kişisel

kimlik denilmektedir (Karaduman, 2010). Kişisel kimlik, bireyi diğer bireylerden ayıran ve resmi kurumlarca verilmiş, kimlikleri, sürücü belgeleri, kredi kartı gibi bireysel niteliklerini de kapsar. Ayrıca bireyin gönüllü veya gönülsüz şekilde kayıt olduğu dernekler, kulüpler, okullar, kurum ve kuruluşlar ile mesleki ilişkilerini gösteren bireyin hem kişisel hem de sosyal yönünü tanımlayan kimlikleri de vardır. Bireyin kimliğini gösteren bu üyelikler resmi de olabilir gayri resmi de olabilmektedir (Yıldız, 2007). Diğer taraftan kişisel kimlik ve benlik kavramlarıyla ilgili konu, çalışma alanlarında hala kanıtlanamamış temel sorunlardan bir tanesidir. Biyolojik ve psikolojik özellikler taşıdığı kadar sosyal ve kültürel sitemle etkileşim içinde inşa edilen bireysel kimliklere, yukarıda açıklandığı gibi her dönemde farklı anlamlar yüklenmiştir. Genel olarak kişisel kimlik ve benlik batı yazınında aynı anlamda kullanılır ve bireyin kim olduğunu tanımlasa da benlikten ayrı olarak, bireyin daha çok öz bilinç durumuyla ilgili bir kavramdır (Armağan, 2013). Bu çerçevede kişisel değerler, beceriler, bilgiler ve belgeler bireysel kimlik içerisinde kabul edilmektedir.

1.2. Milli Kimlik

Milli kimlik her şeyden önce dine ya da toplumsal değerlere bağlantılı olarak geliştirilen kolektif bir kimlik türüdür. Modern ve postmodern çağda seküler bir anlamda, etnik ve ulus bağlamında ortaya çıkmıştır. İster dini ve toplumsal değerlerle şekillensin, isterse seküler düşünce çerçevesinde şekillensin milli kimlik, günümüzde etkililiğini koruyan en önemli toplumsal kimlik olarak kabul edilmektedir (Özdil, 2017). Milli kimlik oluşumu ve gelişimi, modern çağda ulus-devletleşme sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir şekilde ise milli kimlik, devletin kimliği ile vatandaşların ortak varsayımsal kimlikleridir. Kısaca milli kimlik, toplumsal ortak kimliktir de denilebilir. Burada geçen ortaklığın özenesi genel olarak toplumdur (Yıldız, 2007). Başka bir bakış açısıyla ise milli kimlik, ulusal kültürün oluşturulması ile ulus devlet egemenliği altında, sınırları belli coğrafyada birlikte yaşadıkları tarihsel ve kültürel biz duygusudur. Ulusal kimlik süreci; milli devletlerin oluşması, milli ideolojinin egemen hale gelmesi şeklinde iki düzeyde gerçekleşmektedir. Burada ulusal ideoloji, toplumda biz duygusunun gelişmesini sağlamanın yanında ortak dünya görüşünün oluşmasını da desteklemektedir (Mora, 2008).

1.3. Kültürel Kimlik

Kültürel kimlik, iki farklı bakış açıyla incelenmektedir. Bunlar özcü ve tarihsel bakış açılarıdır. Kapalı ve dar bir bakış açısı olan özcü bakış açısına göre kültürel kimlik, tanımlanmış bir olgu ve meydana getirilmiş bir öz şeklinde ele alınmaktadır. Özcü bakış açısına göre daha kapsamlı ve daha açık olarak ortaya konan tarihsel bakış açısına göre ise kültürel kimlik, değişmeye ve gelişmeye açık olan, sürekli üretim sürecinde olan bir olgu şeklinde değerlendirilmektedir. Hall'e göre kültürel kimlik, aslında olmadan çok bir oluşma problemidir. Bu anlamıyla geçmişle bağlantılı geleceği anlatır ve sabit değil, sürekli gelişim sürecindedir. Bu kimliğin tarihsel süreçten geldikleri bir yer, zaman ve başlangıcı vardır. (Mora, 2008). Bu anlamda bir topluma veya medeniyete ait gelenekler görenekler, ahlaki yapı ve değerler gibi kültürel ögeler, kültürel kimlik unsuru olarak kabul edilmektedir.

1.4. Evrensel Kimlik

Evrensel kimlik, insanlığın kolektif olarak paylaştığı ve insanları diğer canlılardan ayıran nitelikler olarak ifade edilebilir. Bu anlamda insanlık, evrensel bir kimlik olarak kabul edilmektedir. Evrensel kimlik bütün insanlığın ortak değerleridir ve bu sebeple kültürden kültüre, toplumdan topluma farklılık göstermemektedir. Günümüz dünyasında evrensel kimlikten kaçınmak imkânsız olarak ifade edilmektedir. Kaldı ki, çağımızda gelişmiş ülkelerin kendi kültürel özelliklerini geri kalmış veya gelişmekte olan ülkelere farklı biçimlerde kabul ettirmeye ve benimsetmeye çalışması evrensel bir kimlik meydana getirilmeye çalışıldığının göstergedir. Bu kimlik bireyin sadece ailesini, ülkesini değil dünyayı algılamasını sağlayan farklı insanların toplumların varlığını kabul ederek bütünleşmiş bir toplumu ifade etmektedir (İbret ve Karasu Avcı, 2017).

2. Sosyal Bilgiler Dersi ve Kimlik

Kimlik, sosyolojik bakış açısıyla sosyal yapı içerisinde sosyal bir süreçte inşa edilmektedir. Bir kere inşa edildiğinde ve somutlaştığında, toplumsal ilişkiler değişebilmekte ve yeniden şekillenebilmektedir. Kimlikte meydana gelen bu değişimi toplumsal yapı ve sosyal süreçler belirlemektedir (Özdil, 2017). Modern çağda bireysel veya kolektif kimliklerin inşa edilmesinde ve değişim sürecine uyum sağlamasında toplumsal bir kurum olan eğitim sistemi üzerine görev düşmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitimle bireylere kişisel, kültürel, milli ve evrensel kimlik kazandırılmaktadır.

Neredeyse toplumların tamamı kendi değer, inanç, kültür, norm, gelenek ve göreneklerini, kabul ettikleri davranış kalıplarını, dillerini ve sembollerini yeni nesillerine aktarmayı hedeflemektedir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin de temel amaçlarından bir tanesinin bu olduğu kabul edilmektedir. Eğitim sistemlerinin bu amaçları, eğitime genel ve özel işlevler yüklemektedir. Eğitim, ailede başlayarak yaşam boyu süren ve bireyin toplumsallaşma sürecinde açık ve gizli işlevleri olan bir kurumdur. Eğitimin açık işlevleri olarak temelde; kültürel aktarım, bireye bağımsız düşünme becerisi geliştirme, bireylerin topluma uyumunu sağlama ve toplumun kabul ettiği davranış kalıplarını yeni nesillere kazandırmak şeklinde sıralanabilir. Eğitimin gizli işlevlerinden bazıları ise, toplumsal ve siyasal bütünleşmeyi sağlamak, insanları kötü alışkanlıklardan uzak tutmak ve bireylerin toplumsal rollerini belirlemek olarak sıralanabilir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Buradan eğitimin açık ve gizli işlevlerine bakıldığında ortak olan işlevin, bireylerin topluma uyum sağlaması olduğu anlaşılmaktadır. Bu da sosyolojide toplumsallaşma olarak tanımlanmaktadır. Toplumsallaşma, zaman ve belli bir mekânla sınırlı bir toplum içerisinde işleyen bir süreçtir. Toplumsallaşma süreciyle birey, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını, bilgi birikimini özümseyerek toplumsal bir kimliğe sahip olmaktadır (Coştu, 2009). Bu nedenle bireylerin hem toplumsal hem de bireysel kimlik kazanımı sürecinde eğitim ve öğretimin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim kavramları her ne kadar birlikte kullanılsa da farklı anlamları ve süreçleri ifade etmektedir. İki kavram arasındaki temel fark ise, öğretimin eğitimden farkının her aşamasıyla planlı bir süreci ifade etmesidir. Bu nedenle toplumsal kurum olan eğitim kurumları, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirebilmek için ayrıntılı hazırlanmış bir plan ve müfredata ihtiyacı vardır. Öğretim programı eğitim sistemi içerisinde okutulan herhangi bir dersin hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme olmak üzere dört ögeyi içerisinde barındıran ve eğitimciler tarafından uygulamada kullanılan bir kılavuzdur (Yazıcı ve Koca, 2014).

Modernleşme, sanayileşme ve küreselleşme olgusu, toplumların daha karmaşık bir hal almasına ve toplumsal gruplar arasında çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu da sosyal yaşamı zorlaştırmıştır. Bu nedenle çağımızda eğitimin temel rollerinden bir tanesi de toplumda ortak bir kimlik inşa ederek, bu tarz toplumsal çatışmaların önüne geçmektir. Böylesine ciddi bir rolü olan eğitim ve öğretimde vatandaşlık yetiştirme programı olan Sosyal Bilgiler dersinin eğitim sistemi içerisinde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Çünkü toplumun sağlıklı ve güçlü olması ancak ortak değerlerle birleşmiş bir kimliğe sahip olmasına bağlıdır. Sosyal Bilgiler dersiyle bireylere toplumsal yaşamda ihtiyacı olan bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Karasu Avcı ve İbret, 2018). Dünya geneline bakıldığında aynı amaçla, bazı ülkelerde tek disiplin, bazı ülkeler disiplinler arası ve bazıların da ise çok disiplinli anlayışla Sosyal Bilgiler dersi veya eş değer okutulan derslerin mevcut olduğu görülmektedir (Safran, 2014).

Sosyal Bilgiler dersi içeriği incelendiğinde, bireylere toplumsal kimliği kazandırmak ve yaşadığı toplum ile diğer toplumları tanıtmak için uygun bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin yaşadığı bölgeyi, insanları tanıtan ve üyesi olduğu toplumu geçmiş, şimdi ve gelecek perspektifinden anlatarak ortak toplumsal bilincin oluşmasını sağlayan Sosyal Bilgiler dersi, kimlik inşa sürecinde önemli bir dersolarak kabul edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin ilkokul düzeyinden itibaren okutulmaya başlanması aslında toplumsal kimliğin bireye daha erken yaşta kazandırılmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçları arasında; içinde yaşanılan toplumun normlarını bireye kazandırmak, etkin ve sorumluluk bilincinde bireyler yetiştirmek, bireyin kendini yaşadığı toplumun bir üyesi olduğunu hissettirmek ve toplumsal uyumu sağlamak olarak sıralanabilir (Karasu Avcı ve İbret, 2018). Sosyal Bilgiler öğretimi ayrıca, milli kimlik

eğitim politikası, sosyal ve ekonomik politikalarla doğrudan ilişki içerisindedir. Kaldı ki vatandaşlık eğitimi, kimlik politikası ile de ilgili bir eğitimdir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılması hedeflenen vatandaşlık bilgisi ve demokratik değerlerle politik öğrenmeyi içermektedir. Politik öğrenme yoluyla bireyler, belli toplumsal grubun siyasal inançlarını, değerlerini ve davranışlarını öğrenmektedirler (Öntaş, 2017). Bu durum, Sosyal Bilgiler dersiyle vatandaşlara, bireysel ve milli kimlik kazandırılması hedefiyle oldukça uyumludur. Daha öncede bahsedildiği üzere milli bir yapıda inşa edilmiş toplumlar için Sosyal Bilgiler dersi ayrı bir önem ifade etmektedir. Çünkü bu ders aracılığı ile bireysel, toplumsal ve ulusal boyutta kimlik inşa edilebilmesi için gençlerin politik, sosyokültürel ve siyasal olarak yetkin bir şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Karasu Avcı ve İbret, 2018).

3. Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminin kılavuzu olarak da adlandırılan öğretim programları, ülkelerin yetiştirmek istediği vatandaş profilini yansıtan belgelerdir denilebilir. Çünkü öğretim programlarıyla bir ülkenin çağa uygun olarak gelecekte hangi bilgi, beceri ve değerler ile yetkinliklere sahip bireyler yetiştirilmesi hedefleniyorsa belirlenmektedir. Diğer taraftan öğretim programlarıyla kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değerler ile yeni nesillere kimlik kazandırmak da amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak uygulamaya konulan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını kimlik türleri yönünden incelemektir. Çalışma, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır? sorusuyla başlamıştır. Çalışmada cevabı aranan diğer sorular ise Sosyal Bilgiler Öğretim programında yer alan;

1-Öğretim programlarının amaçları bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

2-Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

3- Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

4-Sosyal Bilgiler Dersi Öğretin Programlarının Özel Amaçları bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

5-Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

6-Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapısı bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

7-Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlar bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

4. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma deseniyle tasarlanmış ve çalışmayla 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kimlik türleri bakımından betimlenmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma, sosyal ortamda az ya da çok var olan olay veya olguların niceliğini değil de, var olan olay veya olguyu açıklamak, yorumlamak, çözmek veya farklı bir şekilde anlamlandırmayı hedefleyen genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (Tay, 2017). Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kullanılmış ve veriler bu dokümandan elde edilmiştir.

4.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma desenlerinde genel olarak insan davranışlarını gözlemleme, katılımcılarla görüşme veya doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilir (Crewell, 2017). Bu doğrultuda çalışmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, sosyal ortamda var olduğu düşünülen ve araştırılması hedeflenen olgu veya olaylarla ilgili yazılı veri kaynaklarının incelenmesini içerir. Hangi dokümanların inceleneceği veya analiz edileceği araştırma problemiyle ilgilidir. Örneğin, araştırma konusu eğitimle ilgili bir olay veya olguysa,

incelenecek olan dokümanlar ders kitapları, eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler, okul içi veya okul dışı yazışmalar, öğrenci veya öğretmen ders notları ya da günlükleri ile öğretim programları araştırma için veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğinin kontrol edilmesi, kullanım izni alınması, dokümanların anlaşılması ve analiz edilmesi ile verilerin toplanmasını içeren sistematik bir şekilde yürütülmesi gereken süreci içermektedir (Bas ve Akturan, 2013). Araştırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2018-2019 Eğitim Öğretim yılından itibaren ülkemizde uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim programı, yine Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme biriminin internet sitesinden orijinal haliyle indirilerek ulaşılmıştır. Dokümana ulaşılmasından sonra çalışmanın kuramsal bölümü oluşturulmuş ve Sosyal Bilgiler Programı, belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında ulaşılan veriler, önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenerek yorumlanır. Betimsel analiz yaklaşımında temel amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek okuyucuya sunmaktır. Bu analiz yaklaşımı; analiz için çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve son olarak bulguların yorumlanarak sunulması şeklinde sistematik bir süreci içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede analiz sürecinde kullanılacak olan temalar tanımlanmaya çalışılmıştır. Temalar çerçevesinde ulaşılan veriler yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur.

4.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalara göre farklıdır. Bu anlamda nicel araştırmalarda daha çok davranışın tutarlılığına bakılırken, nitel araştırmalarda yapılan gözlemin doğru olup olmadığına bakılmaktadır. Bundan dolayı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlama yöntemlerinden biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Uzman görüşü, yapılan çalışma konusu ve nitel araştırma yöntemleri hakkında uzmanlaşmış kişilerden çalışmanın farklı boyutlarıyla incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Uzman, çalışmanın deseninden başlayarak, verilerin toplanmasına ve analizine kadar bütün süreci eleştirel bir şekilde inceleyerek araştırmacıya geri bildirimde ve araştırmanın aşamalarına ilişkin öneriler de geliştirerek, çalışmanın niteliğinin artmasına katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırma süreci sonunda, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında ve bilimsel araştırma süreçlerinde uzmanlaşmış üç uzmanın görüşüne başvurularak, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlamanın yanında, yapılan eleştiriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

5. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünün temel problemi, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından; çeşitli ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Öğretim programları ve yapılan akademik çalışmalar incelenerek, kamu kurum ve kuruluşlarının yapmış olduğu çalışmalar analiz edilmiş, eğitimin paydaşlarından toplanan raporlar incelenmiş, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri de alınarak hazırlanan (MEB, 2018) ve 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim programı içeriğinde yer alan kimlik türleriyle ilgili kavramlar bölümler halinde tablo şekline getirilerek değerlendirilmiştir.

5.1. Öğretim programlarının amaçları bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 1.
Öğretim Programlarının Amaçları ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Bireysel gelişim, Bireysellik, Öz güven, öz disiplin, öz farkındalık, beceri, yetkinlik.
Milli Kimlik	Milli Eğitim, sosyal kalkınma, milli değerler, Aktif vatandaş, üretken vatandaş.
Kültürel Kimlik	Değerler, ahlaki bütünlük, Kültürel kalkınma, herkes, toplum.
Evrensel Kimlik	

Öğretim Programın Amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesi gereğince Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları temele alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018:). Programın bölümde her öğretim kademesi sonucunda bireylere kazandırılması hedeflenen bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlardaki kazanımlardan bahsedilmiştir.

Bu doğrultuda Tablo 1. incelendiğinde, SBÖP yer alan Öğretim Programlarının Genel Amaçları başlıklı alt bölümünde, bireysel kimlik, milli kimlik ve kültürel kimlik türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu bölümde bireysel kimliğin gelişimini de ifade eden bireyin bütünsel gelişimi, öz güven, öz disiplin, bireyin hayat becerileri ve yetkinlik kavramlarına yer verilmiştir. Milli kimlikten ise; sosyal kalkınma, milli değerler, aktif ve üretken vatandaş gibi kavramlar geçmektedir. Kültürel kimlikten, kültürün temelini de oluşturan değerlere, ahlaki bütünlük, kültürel kalkınma gibi eğitimin işlevlerinden biri olan kültür aktarımı üzerinde durulduğu görülmektedir. Bölümde Evrensel kimliği karşılayabilecek herhangi bir kavrama ulaşılamamıştır.

5.2. Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 2.
Öğretim Programlarının Perspektifi ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Davranış, birey, beceri, bilgi, birey, kişisel, kendi eylemi, inisiyatif alma, girişimcilik, risk alma, yetenek, kendi, herkes, ilgi, ihtiyaç, istek, duygu, görüş vb.
Milli Kimlik	Milli Kaynak, ulusal, vatandaş, vatandaşlık, siyasal, Grup, demokratik, aktif katılım, medeni hayat vb.
Kültürel Kimlik	Değerler, manevi kaynak, miras, ahlaki karar, biz, kişilerarası, kültür,
Evrensel Kimlik	İnsanlık ailesi, uluslararası, kültürlerarası, farklı diller, kültürel farkındalık,

Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde, öğretim programının temel hedeflerine değinilmiştir. Bu bölümde değerler, öğretim programlarıyla kazandırılması hedeflenen milli ve manevi değerler ile programa yeni girmiş olan bilgi, beceri, değer ve davranışları içeren Türkiye Yetkinlikler Çerçevesinde belirlenmiş olan yetkinlikler açıklanmıştır. "Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik ve Kültürel farkındalık ve ifade" şeklinde bireyin, hem bireysel hem toplumsal ve hem de çağın gerektirdiği becerilere sahip bir vatandaş olarak yetişmesi için sekiz yetkinliğin belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018)

Tablo 2. deki SBÖP'da yer alan bölümde kimlik çeşitleri bağlamında incelendiğinde bireysel, milli, kültürel ve evrensel kimlikle ilgili kavramlar görülmektedir. Bireysel kimlik için; birey, bilgi, beceri, ilgi, istek, ihtiyaç gibi bireysel özellikler üzerinde durulmuştur. Milli kimliği ifade eden kavramlardan ise; ulus, vatandaş, milli kaynak, sosyal grup ve aktif katılım gibi bireyin toplumsal yaşam becerileri üzerinde durulmuştur. Kültürel kimlikte ise; manevi kaynak, değerler, kültür ve miras gibi kültürel ögelere yer verilmiştir. Evrensel kimlikten ise, insanlık ailesi, farklı diller, kültürlerarası gibi bütün insanlığı tanımlayacak kimlik inşası amaçlandığı ifade edilebilir.

5.3. Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları ve Sonuç bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 3.
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları, Sonuç ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Gelişim, birey, bireysel farklılıklar, ilgi, ihtiyaç, kritik dönem, dil gelişimi, düşünce gelişimi, gelişim dönemi, kendi .
Milli Kimlik	Anayasa, hükümet programı, siyasi parti, sivil toplum kuruluşları vb.
Kültürel Kimlik	Çevre, kültür, bireylerarası, teknoloji.
Evrensel Kimlik	Bilimsel bilgi, farklı ülkeler.

Öğretim programının geliştirilmesi sürecinin anlatıldığı bu bölümde, özellikle bireysel gelişim üzerinde durulmuş ve program geliştirme sürecinde faydalanılan kaynaklara yer verilmiştir. Tablo 3. SBÖP'da yer alan bölümde, bireysel gelişim süresinde kazandırılması hedeflenen bireysel kimlik, milli kimlik, kültürel kimlik ve evrensel kimlik konuları üzerinde durulduğu ifade edilebilir. Bireysel kimlik olarak bireyin gelişimi sürecindeki ilgisi, ihtiyaçları, dil gelişimi, düşünce gelişim ve bireysel farklılıklar üzerinde durulmuştur. Kültürel kimlik konusunda ise, bireyin gelişim sürecinde etkilenmiş olduğu bu kimliğin şekillenmesinde etkili faktör olan çevre, kültür, bireylerarası ve dönemin teknolojisi gibi olguların yer aldığı söylenebilir. Milli Kimlik unsurlarından, eğitim programlarının hazırlanmasında dikkat edilen ve devletin inşa etmek istediği milli kimliğin dayanakları olan Anayasa, hükümet programı, siyasi partiler ve sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinden faydalanıldığı ifade edilmiştir. Evrensel kimlikten ise program geliştirme sürecinde evrensel bir kimlik inşa etmek amacıyla farklı ülkelerdeki gelişmelerin de göz ardı edilmediği aktarılmıştır.

5.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretin Programlarının Özel Amaçları bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 4.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretin Programlarının Özel Amaçları, Sonuç ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Hak ve sorumluluk, beceri, bilgi, birey, bilinç, sorun çözme, özgür birey, bireysel ilgi, istek ve yetenek, beceri, kişisel.
Milli Kimlik	Türkiye Cumhuriyeti, vatandaş, vatan, Milli bilinç, İlke ve inkılap, demokratik, hukuk kuralları, kuruluş, yasalar, milli ekonomi, katılım, ulusal egemenlik, laiklik, demokrasi, ülkesi, millet...
Kültürel Kimlik	Kültürel kalkınma, milli değer, herkes, Türk kültürü, Türk tarihi, kültürel miras, teknoloji, ahlak, bilimsel ahlak, toplumsal ilişki, toplumsal, milli ve manevi değerler...
Evrensel Kimlik	Çağdaş değerler, uluslararası ekonomi, farklılıklar, benzerlikler, bilim, insan hakları, evrensel değerler, erdemli insan, dünya, insanlar, doğal çevre..

Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri çerçevesinde, kazandırılmak istenen hedeflere değinilmiştir. On sekiz madde ile açıklanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçlarında genel olarak, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, bireysel ilgi, ihtiyaçlarının farkında, hak ve sorumluluklarını bilen, demokrasi kavramını içselleştirerek davranışa dönüştürmüş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersi ile ayrıca; insan ve çevre arasındaki etkileşimin farkında olan, bilgi ve iletişim teknolojisini etkili kullanabilen, milli, manevi ve evrensel değerleri benimsemiş, farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kalıntıları sorgulayan ve bilimsel düşünme becerisine sahip bireyler gibi nitelikteki vatandaş yetiştirmeyi hedeflediği ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersiyle, programda belirtilen nitelikte kimliğe sahip bireyler yetiştirmek amaçlandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo 4. incelendiğinde Sosyal Bilgiler programının özel amaçları çerçevesinde, bireysel kimlik, milli kimlik, kültürel kimlik ve evrensel kimlik inşa etmek de hedeflendiği söylenebilir. Kazandırılması hedeflenen bireysel kimlikten; Hak ve sorumluluk sahibi, bilgi beceriyle donatılmış, karşılaştığı bireysel ve sosyal problemleri çözebilen özgür bireysel niteliklerine sahip kimliğe sahip vatandaş yetiştirilmesi amaçlandığı ifade edilebilir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını seven, İlke ve inkılaplara sahip çıkan, demokratik ve hukuk kurallarını içselleştirmiş, milli ekonomi, ulusal egemenlik, katılım, laiklik gibi millik kimlik unsurlarına sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kültürel kimlik unsurlarından ise; milli ve manevi değerlere önem veren, Türk kültürü, Türk tarihi ve kültürel mirasın öneminin farkında, kültürel ve toplumsal kalkınmaya katkı yapacak kimlikte bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir denilebilir. Bu kimliklere sahip bireyler yanında evrensel kimliğe sahip bireylerin de evrensel kimlik unsurlarından; Çağdaş değerler, uluslararası ekonomi, farklılıklar, benzerlikler, bilim, insan hakları, evrensel değerler, erdemli insan, dünya, insanlar, doğal çevre gibi faktörlere yetiştirilmek hedeflenmektedir.

5.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 5.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Beceriler, kişisel bilgi, dijital yeterlilik,
Milli Kimlik	Vatandaşlık, milli bilinç, resmi daire, hak ve sorumluluk, dijital vatandaşlık, e-devlet…
Kültürel Kimlik	Yerellik, geçmiş-bugün gelecek bağlantısı, değerler, milli bayramlar, dini bayramlar, kutlama günleri, müzeler, efsane, destan, atasözü, halk hikayesi, türkü, şiir, musiki, minyatür…
Evrensel Kimlik	İnsan hakları, bilimsel yöntem.

Sosyal Bilgiler Öğretim programın uygulamasında dikkat edilecek hususlarda özellikle bireyin çok yönlü gelişimi doğrultusunda disiplinlerarası bir yaklaşımla dersin işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü programda yer alan öğrenme alanlarının içeriği, birden çok sosyal bilim disiplinine ait bilgi, kavram ve değer içerdiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bölümde farklı Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde yer alan farklı sosyal bilim disiplinlerine ait kavram, bilgi ve becerileri kazandırılması sürecinde nelere dikkat edilmesi ve öğretim sürecinde hangi kaynaklardan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 5. İncelendiğinde SBÖP'da yer alan bu bölümde bireysel kimlikten, bireyde geliştirilmesi hedeflenen bireysel bilgi, çağa uygun olarak dijital okuryazarlık ve becerilere değinilmiştir. Milli kimlik kazandırma sürecinde ise, resmi dairelerden yararlanılabileceği ifade edilmiş ve Vatandaşlık, milli bilinç, dijital vatandaşlık, e-devlet gibi milli kimlik unsurlarına değinilmiştir. Kültürel kimlik kazandırılması sürecinde ise efsane, destan, atasözü, halk hikâyesi, türkü, şiir, musiki ve minyatür gibi sözlü ve yazılı edebi ürünlerden yararlanılması önerilmiştir. Ayrıca milli kimliğin önemli unsurlarından olan; değerler, milli bayramlar, dini bayramlar, kutlama günleri ve müzeler gibi olguların göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Evrensel kimlik unsurlarından ise insan hakları ve bilimsel yönteme değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.

5.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programın Yapısı bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 6.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programın Yapısı ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Bilgi, beceri, birey, ben, biz, bireysel, beceri, değer, girişimci, bilinçli, kendi, rol, birey hakları,
Milli Kimlik	Toplum, milli bilinç, toplumsal, yasalar, ülke, siyaset, hukuk, vatandaş, kurum, sosyal örgüt, devlet gücü, egemenlik, millet, toplum düzeni, toplumsal hizmet, yönetim, demokratik yollar, Türk vatandaşı…

Tablo 6.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programın Yapısı ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Kültürel Kimlik	Değerler, biz, tarihi ve kültürel faktörler, kültür, miras, Türk kültürü, kültürün korunması, kültürün geliştirilmesi, kültürel ögeler...
Evrensel Kimlik	Toplumsal farklılıklar, dünya kültürel mirası, tüm dünya, bilim, diğer toplumlar, siyasi sınırlar, inançlar, insanlar, küresel boyut, devletler, iş birliği, rekabet.

Sosyal Bilgiler Öğretim programı, birbiriyle bağlantılı bilgi, beceri ve değerleri içeren; "Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar" öğrenme alanları çerçevesinde oluşturulmuştur (MEB, 2018).

Tablo 6. İncelendiğinde SBÖP'da yer alan bu bölümde Bireysel kimlikten, özellikle bireysel gelişimi amaçlayan "Birey ve Toplum" öğrenme alanında; Bilgi, beceri, birey, ben, biz, bireysel, beceri, değer, girişimci, bilinçli, kendi, rol, birey hakları gibi unsurlar üzerinde durulmuştur. Milli Kimlikten ise, "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı ağırlıklı olmak üzere, toplum, milli bilinç, toplumsal, yasalar, ülke, siyaset, hukuk, vatandaş, kurum, sosyal örgüt, devlet gücü, egemenlik, millet, toplum düzeni, toplumsal hizmet, yönetim, demokratik yollar ve Türk vatandaşı gibi milli kimlik unsurlarıyla değinildiği ifade edilebilir. "Kültür ve Miras" öğrenme alanının içeriği ağırlıklı olarak da; Değerler, biz, tarihi ve kültürel faktörler, kültür, miras, Türk kültürü, kültürün korunması, kültürün geliştirilmesi, kültürel ögeler gibi kültürel kimliği ifade eden kavramlar yer almaktadır. Evrensel kimlik inşası amacıyla da; Toplumsal farklılıklar, dünya kültürel mirası, tüm dünya, bilim, diğer toplumlar, siyasi sınırlar, inançlar, insanlar, küresel boyut, devletler, iş birliği ve rekabet gibi küresel ve tüm insanlığı işaret eden unsurlara yer verilerek bu kimlik kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

5.7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlar bölümünde hangi kimlik türleri üzerinde durulmaktadır?

Tablo 7.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımları ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Bireysel Kimlik	Kişisel kimlik, resmi kimlik, kendi, bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenek, bireyler, kişilik, bireysel farklılıklar, beceriler, öz denetim, sorumluluk, istek, ihtiyaç, bilinçli tüketici, bireysel bütçe, sosyalleşme, görevler, çocuk, iş birliği, bireysel, tutum, davranış, kişisel özellik, başkaları, istek, bireysel özgürlük, sosyal roller…

Tablo 7.
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımları ve Kimlik Türleri.

Kimlik Türleri	Kavramlar
Milli Kimlik	Milli mücadele, kahramanlık, güvenlik, nüfus özellikleri, bağımsızlık, devlet, demokrasi, milli birlik, Türkiye, Türkiye Cumhuriyeti, vatandaş, nüfus, milli egemenlik, bağımsızlık, bayrak, temel haklar, yönetim birimi, vatandaşlık, Türk devleti, yurt, yasalar, ülke, yasama, yürütme, yargı, demokrasi, yönetim, siyasal temsil, Kızılay, Yeşilay, Türk medeniyeti, Cumhuriyet…
Kültürel Kimlik	Değerler, aile, milli kültür, kültürel ögeler, gelenek, teknoloji, hikâye, destan, teknolojik ürün, aile, okul, kültürel unsur, kültürel özellik, toplumsal ilişki, kültür, toplumsal birliktelik, popüler kültür, sosyal değişim, sosyal etkileşim…
Evrensel Kimlik	Dünya, farklı kültürler, insanlık tarihi, benzerlik ve farklılıklar, diğer ülkeler, ortak miras, farklık etnik, dini ve mezhepsel kimlikler, komşu devlet ve toplum, uluslararası, Rönesans, reform, coğrafi keşifler, aydınlanma çağı, sanayi devrimi, yazının icadı, bilim, medeniyet, dünyadaki gelişmeler, uluslararası kuruluşlar, küresel sorun…

Sosyal Bilgiler Öğretim programında belirlenen 7 öğrenme alanı çerçevesinde; 4. Sınıf seviyesinde 33, 5. Sınıf seviyesinde 33, 6. Sınıf seviyesinde 34 ve 7. Sınıf seviyesinde 31 olmak üzere toplam 131 doğrudan kazandırılması hedeflenen kazanım yer almaktadır (MEB, 2018).

SBÖP'da yer alan bu bölümde Tablo 7 incelendiğinde; Kişisel kimlik, resmi kimlik, bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenek, kişilik, bireysel farklılıklar, beceriler, öz denetim, sorumluluk, istek, bilinçli tüketici, bütçe, sosyalleşme, iş birliği, tutum, davranış, kişisel özellik, başkaları, bireysel özgürlük ve sosyal roller gibi kimlik unsurlarıyla bireysel kimlik geliştirilmek hedeflenmektedir denilebilir. Milli mücadele, kahramanlık, bağımsızlık, devlet, demokrasi, milli birlik, Türkiye Cumhuriyeti, milli egemenlik, bağımsızlık, bayrak, temel haklar, yönetim birimi, vatandaşlık, Türk devleti,, yasama, yürütme, yargı, siyasal temsil, Kızılay, Yeşilay, Türk medeniyeti ve Cumhuriyet gibi kimlik unsurlarıyla da milli kimlik inşa etmek amaçlandığı söylenebilir. Kültürel kimlikten ise; Değerler, aile, milli kültür, kültürel ögeler, gelenek, hikâye, destan, teknolojik ürün, aile, okul, kültürel unsur, kültürel özellik, toplumsal ilişki, kültür, toplumsal birliktelik, sosyal değişim ve sosyal etkileşim gibi kimlik unsurları yer almaktadır. Son olarak; farklı kültürler, insanlık tarihi, benzerlik ve farklılıklar, diğer ülkeler, ortak miras, farklık etnik, dini ve mezhepsel kimlikler, komşu devlet ve toplum, uluslararası, Rönesans, reform, coğrafi keşifler, aydınlanma çağı, sanayi devrimi, yazının icadı, medeniyet, dünyadaki gelişmeler, uluslararası kuruluşlar, küresel sorun gibi evrensel kimlik unsurlarına yer verilmiştir.

6. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemlerinin kılavuzu olarak da kabul edilen öğretim programları, bir dersle ilgili bireylerin neyi öğreneceği, niçin öğreneceği, kimin öğreneceği ve ne zaman öğreneceği gibi sorulara cevap aramaktadır. Bu sorulara cevap aramak amacıyla hazırlanan öğretim programları genel olarak; eğitimin genel amaçlarını, dersin amaçları, dersin vizyonu, programın temel yaklaşımı ve felsefesi ile programda okutulacak dersin içeriği ile ilgili bilgiler, eğitim sürecinde kullanılacak materyal ve yöntemlerle ilgili bilgileri içerdiği ifade edilebilir (Çoban ve Akşit, 2018). Bu çerçevede ve içerikte hazırlanan 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programıyla, her yönüyle hızla değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiyi temele alarak, karşılaşmış olduğu problemleri çözebilen etkin vatandaş yetiştirmek amaçlanmış ve içeriği sosyal ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıyla teşekkül edilmiştir (Tay, 2017). Ülkemizde ilkokul ve ortaokul seviyesinde okutulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının içeriği ve amaçları incelendiğinde, ortak bir kimlik inşası için uygun bir ders olduğu görülmektedir. Toplumların sürekliliği ve sosyal yaşamda barışı sağlamak, ancak ortak duyguları taşıyan bireylerin yetiştirildiği bir toplumda mümkündür. Buna da kimliğin oluşumunda önemli bir role sahip olan ortak bir toplumsal hafıza ulaşılabilecektir (Karasu Avcı, 2017). Diğer bir ifadeyle Sosyal Bilgiler dersiyle, bireye yaşadığı çevreyi ve tarihini, geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında öğreterek ortak bir kimlik inşa etmek amaçlanmaktadır denilebilir.

Literatür incelendiğinde eğitim ve öğretim aracılığıyla, doğrudan veya dolaylı olarak kimlik kazandırma konusunda yeterli olmasa da, çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Karasu Avcı ve İbret (2018) kimlik oluşumunda Sosyal Bilgiler dersinin rolünü araştırmak amacıyla yaptıkları; "Toplumsal Kimliğin Oluşumunda Sosyal Bilgiler Dersinin Rolünün İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1968, 1998, 2005)" başlıklı makale çalışmalarında, ülkemizde Sosyal Bilgiler adıyla okutulan öğretim programlarını incelemişlerdir. Çalışmada, incelenen programların toplumsal kimlik oluşumunda; vatan, millet, devlet, hukuk, vatandaşlık bilinci ile toplumsal uyuma katkı sağladığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada yapılan karşılaştırma neticesinde 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını 1968 ve 2005 yılında hazırlanan öğretim programına göre daha çok ortak kimlik üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Kimlik türleri bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programın incelendiği bu çalışmayla da 2018 SBÖP'da, toplumda ortak kimlik olarak da kabul edilen milli ve kültürel kimlik ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Özellikle programda yer alan, "Kültür ve Miras" ile "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarıyla ortak duyguya sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflendiği söylenebilir.

Kimlik gelişimi ve eğitim ile ilgili diğer bir çalışma da Şıvgın (2009)'ın yapmış olduğu "Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi" başlıklı makale çalışmasıdır. Çalışmada tarih ders kitapları, kimlik inşa süreci bağlamında incelenmiştir. Araştırmada incelenen ders kitaplarının ulusal kimliği göz ardı ederek hazırlandığı tespit edilmiş ve bunun da ulusal bilinci zayıflattığı ifade edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarının özelde tarih ders kitaplarının, yerel ve milli kimlik oluşturulması, Avrupalılık bilinci ile evrensel dünya vatandaşlığı üzerinde durulması önerilmiştir. Bu çerçevede bu çalışma da kimlik türleri açısından incelenen Sosyal Bilgiler Öğretim programında bireysel kimlik, kültürel kimlik, milli kimlik ve evrensel kimlik unsurlarının programın neredeyse bütün aşamalarında yer aldığı ifade edilebilir. Örneğin, Programda yer alan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasın dikkat edilecek hususlar bölümünde, "Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir" ifadesi yer almaktadır. Buradaki amacın milli ve kültürel kimlik konusunun öğrencilere kazandırılmak olduğu söylenebilir.

Can (2013)'ın yapmış olduğu "Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Milli Eğitim İdeolojisinin Rolü" başlıklı makale çalışmasında, ülkemizde eğitim ideolojisiyle yetiştirilmek istenen vatandaş kimliği incelenmiştir. Araştırma sürecinde ülkemizdeki siyasal gelişmelerin ulusal kimlik inşa sürecinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Milli eğitim sistemimizin her egemen güç değişiminde yeniden şekillendirilmeye çalışıldığı ve özellikle darbe dönemlerinde toplumsal karşılığı olmayan bir eğitim sistemiyle vatandaş yetiştirilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Buna karşın eğitimimizin ancak siyaset aracı olmaktan çıkarılarak toplumsal beklentiye uygun

inanç ve değerlerle barışık kimliğe sahip vatandaş yetiştirilmesi beklendiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada, toplumun inanç ve değerlerini benimsemiş, ortak duygular taşıyan milli kimlik olgusu, Sosyal Bilgiler programında incelenmiştir. Programın özellikle yetiştirmek istediği kimlik çeşitlerinden bir tanesi toplumsal bütünleşmeyi sağlamış, aynı duyguları taşıyan milli kimliğe sahip bireyler yetiştirmek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin programda yer alan SBÖP Özel Amaçları bölünde yer alan "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri" ifadesinin amacının, bireylere milli kimlik kazandırılmak olduğu görülmektedir.

Kimlik inşa sürecinde eğitimin üstlendiği rolü araştıran diğer bir araştırma ise Alan ve Akçalı (2007) tarafında yapılan "Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi" başlıklı makale çalışmalarıdır. Çalışmada Tarih eğitiminin içeriğinin genellikle ülkenin iktidarı tarafından, hedeflenen kimlik özelliklerine sahip vatandaşları yetiştirmek amacıyla oluşturulduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla hazırlanan eğitim programları ötekileştirme sorunu da olarak kabul edilen, "ben" ve "öteki" kurgusu üzerine vurgu yaptığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonunda da ötekileştirme temelli, "ben" ve "öteki" ağırlıklı inşa edilmeye çalışılan tarih eğitimiyle amaçlanan tek tip kimlikten ziyade, bireylerde farklılıkları ortaya koyan, öteki bireylerin ve toplumların varlığını kabul eden, barışçı, çoğulcu ve demokratik tutuma sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda incelenen 2018 SBÖP'da her ne kadar ideolojik kimlik inşa sürecine de yer verilse de, çeşitli kimlik türlerinin varlığını kabul eden ve farklı kimlik türlerine sahip vatandaşlar yetiştirmek hedeflendiği söylenebilir. Nitekim incelenen programda yer alan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının içeriğinin oluşturulması sürecinde ve bu öğrenme alanıyla kazandırılması hedeflenen değer ve beceri boyutunda evrensel kimlik kazandırmak amaçlandığı ifade edilebilir. Örneğin, 4. Sınıf düzeyindeki "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanındaki kazanımlardan bir tanesi "Farklı kültürlere saygı gösterir" kazanımıdır. Bu kazanımla doğrudan tek tip kimlik yerine kendi kimliğini bilen ancak farklı kimliklerin de farkında olan ve onlara saygıyla yaklaşan vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak etkin vatandaş yetiştirmek amacıyla ilkokul ve ortaokul düzeylerinde okutulmak amacıyla hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla tek tip kimlik yerine, bireylere birden çok kimlik kazandırılmak hedeflendiği söylenebilir. Bu programın okutulacağı Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla, kendi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkına varan, gündelik yaşamda karşılaşabileceği problemleri eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisiyle başa çıkabilen bireysel kimliğe sahip etkin vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca, içinde yaşadığı toplumun kültürel ve tarihi mirasını koruyan ve geliştiren, gelenek ve göreneklerinden kopmadan çağı yaşayabilen, ahlaki ve toplumsal değerleri benimsemiş kültürel kimliğe sahip vatandaşlar ile cumhuriyetin kazanımlarına sahip çıkan, demokratik tutumu benimsemiş, ülkesine ve bayrağına bağlı, milli bilince sahip milli kimlik kazandırmak hedeflendiği söylenebilir. Bu kimliklerin yanında evrensel ve insani değerleri özümsemiş, insan haklarına saygılı, farklılıklara karşı hoşgörü ile yaklaşabilen evrensel kimliğe sahip, etkin vatandaşların topluma kazandırılmasının amaçlandığı da ifade edilebilir.

Öneriler;

- Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımında tasarlanmış ve doküman incelemesi yöntemiyle 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. Farklı yöntemlerle program, kimlik inşası sürecinde incelenebilir.
- Sosyal Bilgiler dersi ders kitapları kimlik inşa süreci göz önüne alınarak araştırmalar yapılabilir.
- Farklı kimlik türleriyle ilgili ölçek geliştirilerek öğrencilerin kimlik algıları farklı yöntemlerle araştırılabilir.
- Bu çalışmada incelenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı farklı derslerin öğretim programıyla karşılaştırılarak araştırma yapılabilir.

- Çeşitli ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla, ülkemizde geliştirilmiş olan program kimlik inşa süreciyle ilgili karşılaştırılarak incelenebilir.
- Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders kitaplarında yer alan görseller kimlik ve kültürel bağlamda incelenebilir.

Kaynakça

Armağan, A. (2013). "Kimlik Yapılarında Değişim ve Sanallaşan Kimlik Sunumları: Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma." *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.

Atak, H. (2008). "Kimlik Gelişimi ve Kimlik Biçimlenmesi: Kuramsal Bir Değerlendirme." *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry,* 3(1), 163-213.

Aydın, A. (2010). Eğitim Psikolojisi. 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bas, T. ve Akturan, U. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo İle Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum. 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 26. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Can, İ. (2013). "Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Milli Eğitim İdeolojisinin Rolü." *Sosyoloji Divanı,* 1, s. 123-147.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni -Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları-, (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). 3. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.

Coştu, Y. (2009). "Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme." *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* IX (3), 117-140.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). "2005 ve 2017 Sosyal ilgiler Öğretim Programının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması." *Journal of History Culture and Art Research,* 7(1), 479-5050.

Ergin, H. ve Yıldız, S. A. (Ed.). (2013). Gelişim Psikolojisi, 3. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). Yurttaşlık Bilinci. 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Göğüş, A. (2013). "Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Oluşumu ve Demografik Bilgileri." *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*,3(2), 59-90.

Hunter, S. (2013). "Culture and Identity: Intertwined and Influential. Collaborative Teacher Education." *This curriculum unit is recommended for: English* IV /12th grade, pdf.

İbret, B. Ü. ve Karasu Avcı, E. (2017). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kimlik Algısı." Refik Turan ve Hakan Akdağ (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimde Yeni Yaklaşımlar III İçinde, (s.38-53). Ankara: Pegem Akademi.

Karaduman, S. (2010). "Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü." *Journal of Yasar University,* 17(5), 2886-2899.

Karasu Avcı E. ve İbret, B. Ü. (2018). "Toplumsal Kimliğin Oluşumunda Sosyal Bilgiler Dersinin Rolünün İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (1968, 1998, 2005)." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(29), 336-376.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Ankara.

Mora, N. (2008). "Medya ve Kültürel Kimlik." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öntaş, T. (2017). "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Endoktrinasyon ve İdeolojinin Yeniden Üretimi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 18(1), 313-332.

Özdil, M. (2017). "Kolektif ve Bireysel Kimlikler Bağlamında Sosyal Bütünleşme." *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(28), 383-400.

Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde (s.2-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şıvgın, H. (2009). "Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi." *Akademik Bakış,* 2(4), 35-52.

Tay, B. (2017). "2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması." *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 8(27), 461-487.

Yanmış, M. ve Kahraman, B. (2013). "Gençlerin Dini ve Etnik Kimlik Algısı: Diyarbakır Örneği." *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries),* 8(2), 117-153.

Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Bayram Tay ve Adem Öcal (Ed.). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde (s.20-37), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldız, S. (2007). "Kimlik ve Ulusal Kimlik Kavramlarının Toplumsal Niteliği." *Milli Folklor,* 74, 9-16.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 11. Baskı, Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞINTI VE FONKSİYONLAR KONUSUNDA ZORLUK YAŞADIKLARI KAVRAMLAR VE NEDENLERİNE DAİR GÜNLÜKLERİNE YANSIYANLAR

Begüm ÖZMUSUL, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
bgmozmsl@gmail.com
Tuğba Han ŞİMŞEKLER, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
tsimsekler@gantep.edu.tr
Ali BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
alibozkurt@gantep.edu.tr

Begüm ÖZMUSUL
ORCID No: 0000-0003-0163-5406

Tuğba Han ŞİMŞEKLER
ORCID No: 0000-0003-4709-6102

Ali BOZKURT
ORCID No: 0000-0002-0176-4497

Öz

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere dayalı olarak Analiz I dersi kapsamında işlenen konulardan biri olan bağıntı ve fonksiyon ile ilgili öğrenme güçlükleri ve nedenleri incelenmiştir. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği ana bilim dalının birinci sınıfında öğrenim gören ve analiz I dersini alan 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma da her hafta işlenen konudan sonra öğrencilere "Kolay anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?, Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?, Ben bu kavramları arkadaşıma anlatsaydım nasıl anlatırdım?" soruları yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının "Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme güçlükleri epistemolojik pedagojik ve psikolojik nedenler olmak üzere 3 ana tema ve bu temalara dair alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Epistemolojik nedenler ana teması altında fonksiyon ve bağıntı için yapılan tanımların anlaşılmaması, sembolik gösterimin fazla kullanılması, bağıntı özellikleri, denklik bağıntısı ile kısmi sıralama bağıntısının arasındaki farkın anlaşılmaması, soyut kavramlar içermesi ve ön bilgi eksikliği şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Pedagojik Nedenler ana tema altında öğretim üyesinin konuyu hızlı anlatması, öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması, konuyu anlatırken öğrencilerin not tutması, tahta kullanımı, karmaşık sorular çözmesi şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Psikolojik nedenler ana tema altında sınıfın fiziki koşulları, odaklanamama, ders saatinin az olması, öğrencinin derse karşı ön yargılı olması şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğretim üyesinin, epistemolojik olarak öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğrencilerin matematiksel dili daha anlamlandırmalarını ve hazır bulunuşluklarını sağlanacak şekilde dersin düzenlenmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Bağıntı, Fonksiyon, Öğrenme Güçlükleri, Çözüm Önerileri

Abstract

In this study, pre-service mathematics teachers' learning difficulties related to correlation and function, which is one of the topics covered within the scope of the Analysis I course, were examined based on the diaries. The research is qualitatively designed. The sample of the study consists of 90 pre-service teachers studying in the first year of the department of elementary mathematics teaching at a university and taking the analysis I course in the 2019-2020 academic year. After the weekly topic in the research, the students were asked "What are the concepts that I easily understand and their reasons? What are the difficult concepts and their reasons?, How would I explain these concepts to my friend?" questions were posed. In line with the purpose of the study, the pre-service teachers asked "What are the difficult concepts and their reasons?" The data obtained from the answers they gave to the question were analyzed descriptively. As a result of the analysis, 3 main themes, namely, learning difficulties of teacher candidates, epistemological pedagogical and psychological reasons, and sub-themes related to these themes were formed. According to the findings obtained from the study, sub-themes were obtained such as not understanding the definitions for function and relation under the main theme of epistemological reasons, overuse of symbolic representation, not understanding the difference between the correlation properties, equivalence relation and partial order relation, including abstract concepts and lack of prior knowledge. Under the main theme of Pedagogical Reasons, sub-themes were obtained such as instructor's explaining the subject quickly, students' narration style different from their previous teachers, students taking notes while explaining the subject, using boards, and solving complex questions. Under the main theme of psychological reasons, sub-themes were obtained such as the physical conditions of the classroom, not being able to focus, the lesson time, the student's bias towards the lesson. As a result, in order to overcome the learning difficulties of the students, the lecturer can be arranged in a way that the students make more sense of the mathematical language and their readiness in order to overcome their epistemological learning difficulties.

Keywords: Relation, Function, Learning Difficulty, Solution proposals

Giriş

Liseden üniversiteye geçişle ilgili olarak sıklıkla vurgulanan belirli zorluklar vardır (Forgasz & Leder, 2000; Tall, 1992). Bu geçişteki genel niteliksel bir adım, artan soyutlama düzeyiyle ilgili olarak, sezgisel temelli kavramlardan biçimsel tanımlara zor bir geçiştir (Lithner, 2011). Bu düzey, bir anlamda tüm eğitim sistemi boyunca sürekli olarak artmaktadır, ancak çoğu kişi tarafından lise ve üniversite arasında çok önemli bir fark olarak görülmektedir (Tall, 1991). Buna ek olarak, üniversite düzeyinde, öğrencilerin sorumlulukları ve özerklikleri konusunda daha büyük gereksinimler vardır ve bunların çoğu, öğrenme ve başarı sorunlarının arkasındaki temel nedenlerden biridir (Guzman, Hodgons, Robert & Villani, 1998). Bu sebeple öğrencilerin öğrenmeye dair yaşadıkları zorluklara odaklanan uluslararası (Dubinsky & Harel, 1992; Breidenbach, Dubinsky, Hawks & Nichols, 1992; Vidakovic, 1996; Hitt, 1998; Dubinsky, 2002) ve ulusal düzeyde yapılmış (Bayazit & Gray, 2004; Baki, 2006; Beyazıt, 2008) birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları her seviyedeki öğrencilerin fonksiyon kavramını anlamada ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu düşünceye ilişkin birçok kavram yanılgısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Matematiği öğrenme süreçleri son derece karmaşıktır (Lithner, 2011). Matematik eğitimi alanında lisans eğitimindeki alan derslerini veren öğretim elemanları için ve muhtemelen dünyanın herhangi bir yerinde matematik öğretimi yapan birçok öğretici için öğrencilerin istenen matematiksel yeterliliğe ulaşmasına yardımcı olamamak ciddi bir sorundur (Lithner, 2011). Daha uzun bir perspektiften bakarsak, lisans matematiğinin 30-40 yıl önce elit bir eğitim iken bugün bir kitle eğitimi olduğu söylenmektedir (Gueudet, 2008; Lithner, 2011). Bu sebeple literatürde bu konuyu ele alan çalışmaların arttığı görülmektedir. Penso (2002), öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin nedenlerini nasıl belirlediklerini ve tanımladıklarını incelemiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada elde edilen gözlemler ve öğretim günlükleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının zorluklarının kaynaklarını (1) öğrenci (bilişsel ve duyuşsal özellikler); (2) içerik (ders içeriğinin yönleri); (3) öğretmen (öğretim yöntemleri); ve (4) ders (öğrenme ortamı) şeklinde sıralanmıştır. Bu kaynaklar arasında, zorlukların kaynağı olarak öğrencilerin özelliklerine en sık atıfta bulunulurken, içerik, öğretmen ve ders kaynakları en az alıntı almıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bağıntı ve fonksiyonlar konusunda zorlandıkları kavramlar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda "Öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyon konusundaki hangi kavramlarda öğrenme zorlukları yaşamaktadırlar?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bağıntı ve fonksiyonlar matematik eğitiminde özellikle de cebir öğretiminde çok önemli yere sahiptir. Bu kavramların anlamlı öğrenimi bu kavramlarla bağlantılı limit, süreklilik, türev, integral gibi birçok kavramın anlamlı öğrenilmesinde de etkilidir. Bu yönüyle bağıntı ve fonksiyon kavramlarına dair öğrenme zorluklarının araştırılması gerekir. Beyazıt (2008)'de de belirtildiği gibi bağıntı ve fonksiyon kavramlarının alt kavramlarının etkin öğretimi, öğrencilerin kavramsal anlama ve öğrenme zorluklarının ele alınması ve yorumlanmasının literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Betimsel tarama modelinde evren hakkında bir hüküm verebilmek için bütün evren veya ondan alınacak bir grup üzerinde çalışma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel tarama modeli kullanılarak İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Analiz I dersi kapsamında bağıntı ve fonksiyon konusunda yaşadıkları öğrenme zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve Analiz I dersini alan toplam 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın başlangıcında dersin sorumlusu öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından öğrencilere çalışma sürecini detaylı bir şekilde anlatmıştır. Ardından konu anlatımına geçilmiştir. Konu anlatımı bittikten sonraki hafta içerisinde öğretmen adaylarının mail aracılığıyla şu 3 rehber soru ışığında yazacakları günlükleri dersin sorumlusu öğretim elemanına iletmeleri istenmiştir:

- Kolay anladığınız kavramlar nelerdir? Neden kolay anladığınızı açıklayınız.
- Zor anladığınız kavramlar nelerdir? Neden zor anladığınızı açıklayınız.
- Eğer bu konuyu siz anlatsaydınız nasıl anlatırdınız?

Veri Analizi

Bağıntı ve fonksiyonlar konusu işlendikten sonraki hafta içerisinde öğrencilerin yazdıkları ve mail yoluyla öğretim elemanına gönderdikleri günlüklerden elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında sadece "Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?" sorusu analiz edilmiştir. Verilerin betimsel analizinde Bezuidenhout (2001) ve Cornu (1991)'nun yer verdikleri öğrencilerin yaşadıkları matematiksel zorlukların ve kavram yanılgılara dair üç ana kategori kullanılmıştır: epistemolojik zorluk, psikolojik zorluk ve pedagojik zorluk.

Epistemolojik zorluk: kavramın doğasından kaynaklanan zorluklarla ilişkilendirmektedir. Ayrıca, öğrencinin herhangi bir kavramı öğrenme de zorluk çekmesi ve kavram yanılgısına düşmesi, kişisel olarak kendi gelişiminden, hazır bulunuşluk düzeyinden ve matematiksel kavrama yeteneğinden ve becerisinden de kaynaklanabilir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Psikolojik zorluk: öğrencinin kavrama yeteneği, becerisi, öğrenilenin öğretildiği dönemde bireyin bulunduğu gelişim aşaması, önceki bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi faktörlerin hepsi öğrencinin öğreneceği yeni bir kavramı nasıl öğrendiğini derinden etkilemektedir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Pedagojik zorluk: seçilen öğretim modelleri, bu modellerin uygulanışı, öğreticinin kullandığı metafor ve analojiler, ders kitapları, konu ve kavramların ders kitapları ve programlarda ele alınış sıraları ve biçimleri etkilemektedir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Analiz I dersinde katılımcıların öğrenci günlüklerinden elde edilen Bağıntı ve Fonksiyonlar konusunda zorluk yaşadıkları kavramlar incelenmiştir. Elde edilen verilerde öğrencilerin günlüklerinde zorluk yaşanılan 6 kavram görülmüştür. Bu kavramlar Tablo 1'deki gibidir. Tablodaki her kavramla ilgili zorluklar pedagojik, epistemolojik ve psikolojik zorluklara göre kategorize edilmiştir.

Tablo 1.
Betimsel Analizde Elde Edilen Konu başlıkları

Kodlar	Konular
K1	Fonksiyonda grafikler
K2	Ters fonksiyonlar
K3	Yansıma-simetri özelliği
K4	Ters simetri-simetri özelliği
K5	Ters simetri özelliği
K6	Denklik bağıntısı-kısmi sıralama bağıntısı

Güvenirlik

Verilerin analizlerinin güvenirliği bağlamında iki araştırmacı bağımsız olarak öğrencilerin günlükleri yönelik ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analizler bağlamında kullanılan çerçevede yer alan boyutlara göre araştırmacıların vermiş oldukları yanıtlar karşılaştırılarak, "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Araştırmacıların ilgili kesitte aynı kodu ifade etmişler ise görüş birliği, farklı kodları ifade etmişler ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği,

$$\textit{Güvenirlik Formülü} = \left(\frac{\textit{Görüş Birliği}}{\textit{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}} \right) \times 100$$

formülü kullanılarak yapılmış ve güvenirlik ortalaması hesaplanmıştır. Bu çalışma için "Uyuşum Yüzdesi" %84 olarak bulunmuştur. Bu oran güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna rağmen uyuşum olmayan kodlar üzerinde görüş birliğine varılana kadar çalışılmış ve tüm kodlar için görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyon konusunda yaşadıkları zorluklara dair epistemolojik, pedagojik ve psikolojik nedenler bağlamında elde edilen kodlar ve frekansları tablolar yardımı ile gösterilmiştir.

Tablo 2.
Fonksiyonlarda Grafik Kavramında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	69
	Bazı fonksiyonların çizimlerinde zorlandım	36
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması*	80
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	75
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	5
	Ön yargılı olma	37

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların fonksiyonların grafik çizimlerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliği (f=69) ve bazı fonksiyonların çizimlerinde zorlanmadım (f=36) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple lise de katılımcıların belli fonksiyonlar dışında çizim yapmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=80) ve öğretim üyesinin az ve karmaşık örnek çözmesi (f=75) şeklindedir. Bu durumu da Analiz I ders saatinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=5) ve ön yargılı olma (f=37) şeklindedir. Ön yargılı olma durumu da kavram ile ilgili ön bilgi eksikliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.
Ters Fonksiyonlar Kavramında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	69
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	80
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması*	63
	Öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması	57
Psikolojik Nedenler	*Ön yargılı olma*	17
	Dikkat eksikliği (odaklanamama)	26
	Ders saatinin az olması	48

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ters fonksiyonlar kavramında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=69) ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=80) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple lise de katılımcıların ters fonksiyon kavramını öğrenmemelerinden ve matematiksel sembolizmayı kullanmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=63) ve öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçiminin olması (f=57) şeklindedir. Öğretim üyesinin hızlı anlatması alt boyutunun Analiz I ders saatinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumu psikolojik boyutunda da katılımcıların ifade ettiği görülmektedir. Diğer alt boyut ise 1.sınıftaki öğrencilerin üniversite de ders işleyişine adapte olmaya çalışmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön yargılı olma (f=17), dikkat eksikliği/odaklanamama (f=26) ve ders saatinin az olması (f=48) şeklindedir. Ders saatinin az olma durumu katılımcıların pedagojik boyut kapsamında yaşadıkları güçlük nedenlerinden birine etki ettiği söylenebilir.

Tablo 4.
Yansıma-Simetri Özelliklerinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	16
	Kavramları ayırt edemiyorum	52
	İki kavramı birbirine karıştırıyorum	33
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması*	47
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	30
	Öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması	41
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	10
	Ön yargılı olma	13

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden yansıma-simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir.

Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=16), kavramları ayırt edemiyorum (f=52) ve kavramları birbirine karıştırma (f=33) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=47), öğretim üyesinin az ve karmaşık örnek çözmesi (f=30) ve öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçiminin olması (f=41) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=10) ve ön yargılı olma (f=13) şeklindedir.

Tablo 5.
Ters Simetri-Simetri Özelliklerinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	39
	Kavramları ayırt edemiyorum	43
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	30
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesi tanımlarda çok fazla sembolik ifade kullandı*	58
	Öğretim üyesinin konuyu anlatırken öğrencilerin not tutması	12
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	8
	Ders saatinin az olması	12

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden Ters Simetri -Simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=39), kavramları ayırt edemiyorum (f=43) ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=30) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin tanımlarda çok fazla sembolik ifade kullanması (f=58) ve öğretim üyesini konu anlatırken katılımcıların not tutması (f=12) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=8) ve ders saatinin az olması (f=12) şeklindedir.

Tablo 6.
Ters Simetri Özelliğinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	12
	Kavramın karmaşık olması	26
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	55
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması*	40
	Öğretim üyesinin bazı sembolleri anlaşılır yazmaması	25
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	8
	Ön yargılı olma	12

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden ters simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi

eksikliğinden (f=12), kavramın karmaşık olması (f=26) ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=55) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması (f=40) ve öğretim üyesinin bazı sembollerin anlaşılır yazması (f=25) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=8) ve ders saatinin az olması (f=12) şeklindedir.

Tablo 7.
Denklik ile Kısmi Sıralama Bağıntısında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	49
	Kavramın karmaşık olması	28
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	30
	İki bağıntıdaki özelliklerin hangi bağıntıda olduğunu karıştırma	54
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesinin kavramı anlatırken öğrencilerin not tutması*	11
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	53
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	10
	Ön yargılı olma	23

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların denklik ile kısmi sıralama bağıntıların da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar dört alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=49), kavramın karmaşık olması (f=28), sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=30) ve iki bağıntıdaki özelliklerin hangi bağıntıda olduğunu karıştırma (f=54) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin kavramı anlatırken katılımcıların not tutması (f=11) ve öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi (f=53) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar sınıfın fiziki koşulları (f=10) ve ön yargılı olma (f=23) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyonlar konusunda yaşadıkları öğrenme güçlükleri yaşadıkları kavramlar ve nedenleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları zorluk çekilen her bir kavrama dair zorluk nedenlerine göre kodlar çıkarılarak sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre epistemolojik nedenler boyutunda ön bilgi eksikliği ve sembolik gösterimlerin fazla olması, pedagojik nedenler boyutunda öğretim elemanının az-karmaşık soruların çözülmesi ve hızlı anlatması, psikolojik nedenler boyutunda sınıfın fiziki koşulları ve ön yargılı olmalarıdır. Epistemolojik nedenlerinin boyutları incelendiğinde öğrencilerin fonksiyon ve bağıntı kavramlarının alt kavramlarında zorluk yaşamaları, ön bilgi eksikliği ve sembolik gösterimlerin fazla olmasından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Gray, Pinto, Pitta ve Tall (1999) sembolik gösterimler soyut matematiksel düşünceleri temsil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple insan zihninin soyut matematiksel düşünceleri tutmakta zorluk yaşamamaları için öğreticinin, öğrenme sürecinde öğrencilere sembollerin matematiksel kavramların açıklamalarının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Literatürde liseden üniversiteye geçişle ilgili olarak sıklıkla vurgulanan belirli zorlukların olduğunu ifade edilmiştir (Forgasz & Leder, 2000; Tall, 1992). Bu geçişteki genel niteliksel bir adım, artan soyutlama düzeyiyle ilgili olarak, sezgisel temelli kavramlardan biçimsel tanımlara zor bir geçiştir. Bu düzey, bir anlamda tüm eğitim sistemi boyunca

sürekli olarak artmaktadır, ancak çoğu kişi tarafından lise ve üniversite arasında çok önemli bir fark olarak görülmektedir (Tall, 1991).

Çalışmanın bulguları pedagojik nedenler boyutunda incelendiğinde öğrencilerin bağıntı ve fonksiyonlara dair kavramlarda zorluk yaşamaları, öğretim üyesinin az-karmaşık soruların çözülmesi ve hızlı anlatmasından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. İleri matematiksel düşünceye geçişte, matematiksel kavramların tanımlar ve mantıksal çıkarımlar yoluyla tanıtıldığı tamamen mantıklı bir konu dizisinin yetersiz olacağı sonuçlar arasındadır (Dubinsky, 2002; Lithner, 2011; Stavrou, 2014). Dubinsky (2002) bağıntı ve fonksiyonlara dair kavramlardaki öğrenci zorluklarının temel sebebini kavramlarla ilişkili çok sayıda alt kavramların olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu zorluğun giderilmesinin yollarından birinin kavramın çeşitli yönlerini ortaya çıkarmak, iyi bir açıklama ve uygun şekilde yapılandırılmış alıştırmalar çözdürmek olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla kavramların sadece mantıklı bir matematiksel düzenini tasarlamadaki sorunlar değil, aynı zamanda öğretim programının ve derste çözülmesi gereken soruların bilişsel uygunluğu da vardır.

Çalışmanın bulguları psikolojik nedenler boyutunda incelendiğinde öğrencilerin fonksiyon ve bağıntı kavramlarının alt kavramlarında zorluk yaşamaları, sınıfın fiziki koşulları ve ön yargılı olmalarından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Guzman, Hodgson, Robert ve Villani (1998) öğrencilerin sorumluluklarının lise yıllarına göre artması ile üniversitedeki öğrenme ve başarı sorunlarının arkasındaki temel nedenlerden biri olarak vurgulamıştır.

Öğretim üyesinin, epistemolojik olarak öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğrencilerin matematiksel dili daha anlamlandırmalarını sağlanacak şekilde dersin düzenlenmesi sağlanabilir. Öğretim üyesinin ders anlatımını öğrencilerin bilişsel durumlarına göre düzenlemesi gerekebilir. Psikolojik nedenler arasında yer alan ders saatinin kısıtlı olmasından dolayı öğretim üyesinin hızlı anlatımından dolayı dersi anlamayı sıkıntı yaratma sebebine çözüm olarak ders kataloğundaki ders saatlerinin tekrardan gözden geçirilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* İstanbul: Bilge matbaacılık.

Bayazit, I. & Gray, E. (2004). Understanding inverse functions: The relationship between teaching practice and student learning. In M. J. Honies & A.B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 103-110). Norway: Bergen University.

Beyazıt, İ. (2008). Fonksiyonlar konusunun öğreniminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. Özmantar, M. F., Bingölbali, E. & Akkoç, H (Ed.). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*, 91-1.

Bezuidenhout, J. (2001). Limits and continuity: some conceptions of first-year students. *International journal of mathematical education in science and technology, 32*(4), 487-500.

Breidenbach, D., Dubinsky, E., Hawks, J. & Nichols, D. (1992). Development of the process conception of function. *Educational Studies in Mathematics, 23*(3), 247-285.

Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), Advanced Mathematical Thinking, 153-166. *Boston:* Kluwer.

Dubinsky, E. & Harel, G. (1992). The nature of the process conception of function. G. Harel & Ed. Dubinsky (Eds.), *The concept of function: Aspects of Epistemology and Pedagology* (85-104). United States of America: Mathematical Association of America.

Dubinsky, E. (2002). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In *Advanced mathematical thinking*, 95-126. Springer, Dordrecht.

Forgasz, H. and Leder, G. (2000). Perceptions of the tertiary learning environment: is mathematics worth the effort? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *31*(1), 37–42.

Gray, E., Pinto, M., Pitta, D. & Tall, D. (1999). Knowledge construction and diverging thinking in elementary and advanced mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 38*(1), 111-113.

Gueudet, G. (2008). Investigating the secondary-tertiary transition. *Educational Studies in Mathematics, 67,* 237–254.

Guzman, M., Hodgson, B., Robert, A., and Villani, V. (1998). Difficulties in the passage from secondary to tertiary education. In Fischer, G. and Rehmann, U., (ers.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians, Berlin 1998. Invited lectures.* Vol. 3, pps 747–762.

Hitt, F. (1998). Difficulties in articulation of different representations linked to the concept of function. *Journal of Mathematical Behavior, 17*(1), 123-134.

Lithner, J. (2011). University mathematics students' learning difficulties. *Education Inquiry, 2*(2), 289-303.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Second Edition. California: Sage Publications.

Penso, S. (2002). Pedagogical content knowledge: How do student teachers identify and describe the causes of their pupils‟ learning difficulties? *Asia–Pacific Journal of Teacher Education, 30,* 25-37.

Stavrou, S. G. (2014). Common Errors and Misconceptions in Mathematical Proving by Education Undergraduates. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 1*.

Tall, D. (1992). The transition to advanced mathematical thinking: Functions, limits, infinity and proof. In Grouws, D., (ed.r, *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning,* 495–511. New York: Macmillan.

Tall, D., (ed.) (1991). *Advanced mathematical thinking*. Kluwer.

Vidakovic, D. (1996). Learning the concept of inverse function. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 15*(3), 295-318.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÇOCUK SERVİSLERİNE ÇİZİLEN GÖRSELLERİN HASTA ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Berivan EKİNCİ, Dicle Üniversite, Türkiye
berivanekinci@hotmail.com
Derya EVRAN, Harran Üniversitesi, Türkiye
deryaevran@gmail.com

Berivan EKİNCİ
ORCID No: 0000-0002-0663-7040

Derya EVRAN
ORCID No: 0000-0002-6960-342X

Özet*

Eğitim fakültelerinin Resim-iş eğitimi anabilim dalı lisans programında yer alan *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersi kapsamında topluma hizmete yönelik, Harran Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi Çocuk Cerrahi Servisi'nin duvarlarına Ümit Öğmel'in "Ben Bir Çizgiyim" isimli çocuk edebiyatı yapıtının yazı ve görsellerinin aktarılması uygulamaya konulmuştur. Bir çocuk edebiyatı yapıtıyla renklendirilen hastane koridorunun hasta çocukların dikkatini çekmiş, onların hem mutlu olmalarına hem de yakın çevresiyle iletişim kurmasına hizmet ettiği görülmüştür. Resim-iş eğitimi anabilim dalında eğitimini sürdüren öğretmen adayları tarafından hastane duvarına aktarılan resimlerin çocuk hastalar üzerinde bıraktığı etkilere, hasta çocukların bu deneyimine tanıklık eden yakınlarının ve tedavi sürecine katkı sağlayan hastane personelinin düşüncelerine odaklanılmıştır.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, 2017-2018 bahar yarıyılında Harran Üniversitesi Resim-iş öğretmenliği lisans programında, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocuk hastaların bulunduğu hastane servisinin koridorları 21 öğretmen adayı tarafından boyanmıştır. Çocuk hastaların yattıkları servis duvarına çizilen bu görseller hakkında hasta çocukların, bu çocukların yakınlarının ve serviste çalışan hastane personelinin süreç içerisindeki gözlemlerine dair görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Toplanan nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Verilerden belirlenen kodlar ve temalar hastanede yatarak tedavi gören çocukların duvardaki resimleri fark ettiklerini, onları inceleyerek zaman geçirdiklerini, onlarla temasa geçtiklerini, nesnelerin kendilerinde yeni imgeler oluşturduğunu ve onları resim yapmaya heveslendirdiğini göstermiştir. Bir çizginin serüveninin anlatıldığı yapıtın hastane koridorunda resmedilmesiyle çocukların hastane ortamı dışında farklı bir düş dünyasında gezinebildiği ve okurda çizginin nelere dönüşeceğine ilişkin merak uyandırdığı saptanmıştır. Hastanede yatan çocukların kendilerine refakat eden yakınlarından duvarda resmedilen yapıtı okumalarını istedikleri, yapıtın görselleriyle ilgili diyalog kurdukları ayrıca resim defteri ve boya malzemeleri sipariş ettikleri görülmüştür. Hastane personeli servis duvarlarının bu şekilde renklendirilmesinin çocuklarda olduğu gibi kendilerinde ve hastaneye gelen diğer ziyaretçilerde ilgi uyandırdığını, hem çocukları hem de kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, resim sanatı, hastane, çocuk hastalar.

Abstract

With the aim of serving to the community, the study of transferring the texts and visuals of Ümit Öğmel›s children's literature work titled "I am a Line" to the walls of the Harran University Research and Application Hospital Pediatric Surgery Service was put into practice within the scope of course called the Community Service Practices, which is in the undergraduate program of the painting education department of education faculties. It was predicted that the hospital corridor, colored by a children's literature work, caught the attention of sick children, and it was observed that it served both to be happy and to communicate with their immediate surroundings. The focus was not only on the effects of the pictures transferred to the hospital wall by the teacher candidates who continue their education in the department of art education on pediatric patients, but on the thoughts of the relatives who witnessed this experience of the sick children and the hospital staff who contributed to the treatment process.

This research, in which qualitative research method was used, was carried out within the scope of the course, called the Social Service Practices, at Harran University Art Teaching Undergraduate Program in the

* Bu çalışma Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Koordinasyonuna yapılan proje başvurusuyla değerlendirilerek 18152 numaralı münferit proje olarak 28.02.2018 tarihinde kabul edilmiş ve desteklenmiştir.

spring term of 2017-2018. In the study, the corridors of the hospital service with pediatric patients were painted by 21 teacher candidates. Then, pediatric patients' opinions about these images drawn on the ward wall where they were sleeping were taken. The opinions of the sick children, their relatives and the hospital staff working in the service were also taken. Semi-structured interview form was used as data collection tool. Collected qualitative data were analyzed by content analysis.

The codes and themes determined from the data showed that children who were hospitalized in the hospital noticed the pictures on the wall, spent time examining them, contacted them, besides, the objects created new images in theses children and encouraged them to paint. By depicting the work, which tells the adventure of a line, in the corridor of the hospital, it was determined that children can wander in a different dream world outside the hospital environment, and the work makes the reader wonder about what a line will turn into as a story. It was observed that the children hospitalized in the hospital asked their relatives to read the artwork depicted on the wall, established a dialogue about the visuals of the work, and ordered a drawing book and paint materials. Hospital personnel stated that coloring the service walls in this way aroused interest in themselves and other visitors coming to the hospital, as well as in children, and made both children and themselves happy.

Keywords: Children's literature, painting, hospital, pediatric patients.

Giriş

Çeşitli kültürleri bir araya getiren sanat, aynı ortak yaşantıları, acıları yaşayan bireyler arasındaki etkileşimin sağlanmasında da etkili bir yoldur. Sanat eğitimi özellikle erken yaşlardan başlanarak çocuklarda, gençlerde ve tüm bireylerde işbirliği ve iletişimi artırırken farklı koşullara uyumu da kolaylaştırmaktadır. Sanat eğitimini okul dışındaki alanlarda toplumla buluşturacak etkinlik yaratılması çabası sürmektedir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Resim-iş öğretmenliği lisans programında yer alan *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersi sanat eğitimcilerinin kendilerini geliştirdiği alanlarda toplumla sosyalleşerek yararlı işlerde bulunmayı, sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ders öğrencilerin mezun olacakları programa ilişkin yeterli bilgi ve donanımını topluma aktarabilmede önemli bir deneyim sunmaktadır. Proje olarak geliştirilen Harran Üniversitesi hastanesinin çocuk servisinde yatan hastalar için koridor duvarları boyanmıştır. Kırışoğlu (2009:12) sanatın usa giden yolu açtığı ve bunun da mutluluk verdiğini, toplumsallaşmaya yönelik bir işlevi olduğunu belirtmektedir. Çeşitli ortamlarda sanatın bireyler üzerindeki etkisini anlayabilme ve bunu düzenleyebilme önemlidir. Resim, oyun, müzik, edebiyat (öykü anlatma, kurma ve yazma), drama faaliyetlerinin zor durumda başa çıkmada kolaylaştırıcı etken olduğu söylenebilir. Bir etkileşim ortamı sağlayan sanatı çocuklarla buluşturmayı amaçlayan Resim-iş Eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adayları *Topluma Hizmet Uygulamaları* (THU) dersi kapsamında hastane servisinde yatan çocukları sanatla buluşturmayı amaçlamıştır. Harran Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde yatan çocukların servis duvarlarına Ümit Öğmel'in "Ben Bir Çizgiyim" başlıklı çocuk edebiyatı yapıtı bu dersi alan öğretmen adayları tarafından aktarılmıştır. Sever (2008:196) kitapların çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinmelerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağladığını, çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturmasından söz etmektedir. Bu deneyim sanat eğitimcisi adaylarında "*hasta çocuklar için bir şeyler yapabilme duygusu ile yaratıcı güçlerinin bir kez daha farkına varmalarını ve bunu daha fazla geliştirebilme imkânı verdiğini düşündürtmüştür. Ayrıca yaptıkları resimlerle hastane odalarında tedavi olan çocukları mutlu etmeleri sahip oldukları mesleki yetkinlikleri açısından önemli bir faktör olmuştur*. Bir ders kapsamında hayata geçirilen projeyle hastanedeki çocuklara bir çocuk edebiyatı görseliyle umut verdikleri, kendi yeteneklerini paylaşma ve toplumsallaşma bağlamında güdüleyici bir rol oynadıkları görülmüştür (Ekinci ve Evran, 2019: 102-103).

Birtakım araştırmalar hasta çocukların ve ailelerinin hastane ortamında geçirdikleri zamanda sosyal iletişim, sanatsal etkinlik ya da akranlarıyla iletişim sağlayabilecekleri bir ortam yakalamalarının çocuklar açısından iyi etkileri olduğunu göstermiştir (Johnson, Jeppson, and Redburn, 1992; Rollins, 2005; Shepley, 2005). Yapılan çeşitli etkinliklerin çocukların hastane ortamındaki olumsuz psikoloji ile başa çıkmalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır (Joseph, Keller, and Kronick, 2008). Pediatri biriminde yatan çocuk hastalarla sanatsal aktivite yapılan bir araştırmada hastanede yatarak tedavi gören çocukların genellikle izole olma durumları ve yalnızlık halleri artan stres seviyeleri ve depresyona neden olabildiğine değinilmiştir. Hastane ortamında çocukların psikolojik ve fizyolojik refahını iyileştirmek amaçlı araştırmada sanatın stresi azaltmayı destekleyebileceğini gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Lopez-Bushnell ve Berg 2018). İsveç'teki bir hastanede çocukların oyun odasında kil, boya, tekstil vb. sanatsal araçlarla çocuğu anlamak ve yorumlamak amacıyla yapılan bir diğer araştırmada (Wikstrom, 2005:484) dışavurumcu sanatlar, çocukların duygularını ifade etmelerine ve yönetmelerine yardımcı olmak için kullanılmıştır. Sanatın çocukların sözlü olarak ifade edemeyecekleri duygularını iletmeleri için değerli bir yol olduğu söylenebilir. Bu araştırma ifade sanatlarının, bir çocuğu anlamak ve yorumlamak için değerli araçlar olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, çocukların duygularını ifade etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için dışavurumcu sanatlar önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hasta servisinin duvarlarını bir çocuk edebiyatı eseri ile boyanmasının hastane servisinde yatan çocukların servis duvarlarının resimlenmesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bir çocuk edebiyatı yapıtının görsellerinin hastane duvarlarına aktarılması ile hasta servisinde yatan çocukların bir kitabın öyküleri arasında gezineceği, resimlerle etkileşim kuracağı, kitabın görselleriyle farklı yaşantılar edineceği ve anlatılan öykünün hastane ortamında bir oyuna dönüşmesiyle eğlenceli zaman geçireceği ortamlar sağlamaktır. Araştırmada ayrıca çocuklar için hazırlanan bu faaliyet sürecine tanıklık eden hasta yakınları ve hastane personelinin görüş ve deneyimlemelerine yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Resim-iş öğretmeni adaylarının THU dersi kapsamında hastane duvarlarına resmettiği "Ben Bir Çizgiyim" adlı eserin etkileri üç araştırma sorusuna cevap verebilmek adına incelenmiştir:

(1) Hasta çocukların hastane duvarlarındaki hikâye ve görselleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

(2) Hasta yakınlarının görseller ve aktarımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

(3) Serviste çalışan personelin görseller ve aktarımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, 2017-2018 bahar yarıyılında Harran Üniversitesi Resim-iş öğretmenliği lisans programında yer alan *Topluma Hizmet Uygulamaları* dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocuk hastaların bulunduğu hastane servisinin koridorları 21 öğretmen adayı tarafından boyanmıştır. Çalışmanın nitel verilerini oluşturan hasta çocukların, yakınlarının, servis çalışanlarının görüşleri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve alan uzmanlarınca kontrol edilmiş yarı yapılandırılmış sorular üzerinden, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

Toplanan nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tema, kod ve alt kodlardan oluşturularak analiz edilen verilerde kodlamanın benzer kuramsal ve betimsel görüşleri içeren örnekleri, veri kümeleri içine yerleştirerek tematik bir çerçeve oluşturulur (Glesne, 2012:265). Verilerden elde edilen bulguların yorumlanmasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır ve ayrıca bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara

sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224). Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırabilmek adına görüşme teknikleri verileri ile doküman analizi verileri birleştirilmiş, ayrıca kodlar ve temalar iki araştırmacı tarafından belirlenip karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada Harran Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi'nin hasta servisinde yatan 13 çocuk (9 Kız, 4 Erkek), serviste yatan hasta çocuklara refakat eden 15 (13 Kadın, 2 Erkek) yakınları ve bu serviste çeşitli hizmetlerde bulunan 28 (17 Kadın, 11 Erkek) hastane personel yer almıştır. Katılımcılara ait istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

	Cinsiyet		Yaş	
	K	E	X	*SS*
Hasta çocuklar	9	4	9.46	3.59
Hasta yakınları	13	2	31.73	10.20
Servis görevlileri	17	11	26.50	6.72

Hastanede yatan çocuk hastaların demografik bilgileri açısından yaşları cinsiyetleri ve ikamet ettikleri yerler aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir. Hasta servisinden yatan çocuklardan 9'u kız 4'ü erkek olmak üzere 13 kişi beş maddelik yarı yapılandırmış görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır. Yaşları ve cinsiyetleri farklılık gösterse de bu çocukların ortak özelliği Şanlıurfa ili ve civarında yaşıyor olmasıdır.

Tablo 2.
Görüşme Yapılan Hasta Çocuklara Ait Betimsel İstatistikler

Yaş	Cinsiyet	İkamet Yeri
11	K	Şanlıurfa/Akçakale
14	K	Şanlıurfa/Eyyübiye
12	K	Şanlıurfa
5	E	Şanlıurfa
8	E	Şanlıurfa/Harran
15	K	Şanlıurfa/Hilvan
11	K	Şanlıurfa/Birecik
6	K	Şanlıurfa
6	K	Şanlıurfa/Viranşehir
14	K	Şanlıurfa Akçakale
9	E	Şanlıurfa/Birecik
5	E	Şanlıurfa/Merkez
7	K	Şanlıurfa/Siverek

Hastanede yatan çocuk hastaların yakınlarının demografik bilgileri açısından yaşları cinsiyetleri ve yakınlıkları aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir. Hasta servisinden yatan çocuklardan görüşmeye katılamayan (yaşlarının küçük olması/sağlık açısından konuşmaya elverişli olmaması) çocukların yakınlarından bilgi alınarak onların da resimlerle ilgili düşünceleri incelenmiştir. Anne, baba, abla, teyze, yenge olmak üzere 15 kişi dört maddelik yarı yapılandırmış görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır.

Tablo 3.
Görüşme Yapılan Hasta Yakınlarına Ait Betimsel İstatistikler

Yaş	Cinsiyet	Yakınlığı
18	K	Teyze / Şanlıurfa
20	K	Anne / Şanlıurfa/Birecik
32	K	Anne / Şanlıurfa
26	K	Anne / Şanlıurfa
20	K	Abla / Şanlıurfa
27	K	Anne / Şanlıurfa / Siverek
37	K	Anne /Şanlıurfa / Harran
49	K	Anne /Şanlıurfa / Hilvan
47	K	Anne /Şanlıurfa / Birecik
29	K	Anne /Şanlıurfa / Haliliye
36	E	Baba /Şanlıurfa / Viranşehir
45	K	Yenge /Şanlıurfa
28	K	Anne /Mardin / Midyat
40	E	Baba / Şanlıurfa
22	K	Anne / Şanlıurfa

Araştırma kapsamında serviste yatan çocuklar ve yakınlarıyla birlikte, çalışmalarını hastanede yatan çocukların servisinde görevli olan personellerle de görüşülmüştür. Hastane personelinin demografik bilgileri açısından yaşları, cinsiyetleri ve servisteki görevleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Servis Personeline Ait Betimsel İstatistikler

Yaş	Cinsiyet	Görevi
44	E	Doktor
29	E	Doktor
29	E	Doktor
38	K	Hemşire
30	K	Hemşire
30	K	Hemşire
21	K	Hemşire
29	K	Hemşire
28	K	Hemşire
22	K	Hemşire
22	E	Hemşire
22	E	Hemşire
22	K	Hemşire
29	K	Hemşire
25	K	Hemşire

Tablo 4.
Servis Personeline Ait Betimsel İstatistikler (Devamı)

20	K	Hemşire
19	K	Hemşire
21	K	Stajyer hemşire
18	K	Stajyer hemşire
20	K	Stajyer hemşire
21	K	Stajyer hemşire
25	E	Metabolizma Diyetisyeni
29	E	Tıbbi Sekreter
27	E	Sekreter
43	E	Hasta Bakıcı
30	E	Temizlik Görevlisi
20	E	Temizlik Görevlisi
29	E	Servis Görevlisi

Veriler ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel veri toplama araçları hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış, kavramsal veriler incelenmiş ve araştırmacılar tarafından beş maddelik yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Hastanede yatan çocuklar, yakınları, servis çalışanları için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları iki sanat eğitimi uzmanına*, bir uzman psikolojik danışmana**, iki dil anlatım uzmanına***, iki ölçme ve değerlendirme uzmanına**** inceletilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Etik Kuruluna gönderilen veriler 2018/15 numaralı karar ile 14 Mart 2018 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde hastanede yatan çocuklar için "veli onay formu", hasta yakınları ve servis çalışanları için "gönüllü katılım formu" düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada hasta çocuklara, yakınlarına ve servis çalışanlarına uygulanan görüşme formlarından elde edilen verilerde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler çizelgeler kullanılanarak görsel hale getirilmiş; temalar, kodlar ve alt kodlar adı altında sınıflandırılmıştır. Tema, kodlar, alt kodlar oluşturularak tamamlanan içerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerden elde edilen bulguların yorumlanmasında ise betimsel analiz kullanılmıştır. Temaların yorumlanmasında hasta çocukların, yakınlarının ve servis çalışanlarının görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler doğrudan alıntılar yoluyla aktarılarak bulgular desteklenmiştir.

* Dr. Öğr. Üyesi Ceren Karadeniz Ankara Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi Berivan Ekinci Dicle Üniversitesi
** Arş.Gör. Esma Daşçı Ankara Üniversitesi
*** Dr. Öğr. Üyesi Özlem Kanat Soysal Ankara Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi Sevilay Bulut Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
**** Dr. Öğr. Üyesi Derya Evran Harran Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi Eren Can Aybek Pamukkale Üniversitesi

Bulgular ve Yorum

Çalışmada elde edilen bulgular (1) *Hasta Servisinde Yatan* Çocukların *Görüşleri* (2) *Hasta Yakınlarının Görüşleri* (3) *Servis* Çalışanlarının *Görüşleri* olarak üç açıdan incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İlk başlıkta hasta çocukların duvardaki görsellere yönelik duygu ve düşüncelerini saptamak için kendileriyle yapılan görüşmenin bulguları, ikinci başlıkta hasta servisinde yatan çocukların yakınlarıyla yapılan görüşmenin bulguları son olarak da hastane servisinde çalışan personel ile yapılan görüşmenin bulguları yer almaktadır.

(1) Hasta Servisinde Yatan Çocukların Görüşleri

Hasta servisinden yatan çocuklardan 9'u kız 4'ü erkek olmak üzere 13 kişi beş maddelik yarı yapılandırmış görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır. Harran Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinin Onkoloji Çocuk Servisinin duvarlarına aktarılan görsellerin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek için beş maddelik yarı yapılandırılmış görüşmede ilk olarak ***"Duvardaki resimler dikkatini çekti mi?"*** sorusu olmuştur. Görüşme yapılan 13 çocuğun tamamı bu soruya ***"evet, dikkatimi çekti"*** yanıtı vermiştir. Resimlerde canlı renklerin kullanılması ve bunların duvarın tamamını kaplayacak biçimde aktarılması dikkat çekmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 1.
Hasta Çocukların Hastane Duvarındaki Görsellere Yönelik Dikkati

Tema	Kategori	Frekans (*f*)
Görsellerin dikkat çekiciliği	Evet	13 çocuk
	Hayır	0 çocuk

İkinci olarak ***"Duvardaki resimler sence ne anlatıyor?"*** sorusuna verdikleri yanıtlara dair oluşturulan temalar, kodlar ve alt kodlar Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.
Hasta Çocukların Hastane Duvarındaki Görsellere İlişkin Yorumu

Tema	Kod	Alt Kod
Resim	Renk	Renklerin canlılığı
		Renklerle heyecanlanmak
		Şemsiye
	Çizgi	Pasta
		Palyaço
Hikâye	Hayal kurma	Özgürlük
		Hayal gücü
		Dünyanın güzelliği Yaşamayı sevmek
		Okulu hatırlatmak Yağmurlu bir gün
		Pasta yeme isteği

Duvardaki görsellere ilişkin olarak renklerin canlılığının kendilerinde heyecan yarattığı ve hikâyenin serüveninde de merak uyandıran ögeler olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların servis koridorlarına çizilen görselleri, özellikle bir yapıtın içindeki öyküyü okuyarak inceledikleri görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

> *"Resimlere bakarken hikâyeler vardı onları okudum. Onlar resimlerle ilgili yazılar anlatıyor."* (K. 11, Şanlıurfa/Birecik)
>
> *"Mesela çizgiyi hayal gücünü özgürlüğü anlatıyor. Ben çizgiyim diyor özgürlüğü filan anlatıyor."* (K. 14, Şanlıurfa/Eyyübiye).

Hasta servisindeki görseller çocuklarda yaşam ile bir bağ oluşturduğu şu sözlerle ifade edilmiştir:

> *"Şemsiyeye baktığımda yağmuru düşünüyorum. Bulutlara bakınca bir sürü şekil görüyorum."* (K. 6, Şanlıurfa/ Viranşehir**)**
>
> *"En çok dikkatimi çeken resim şapka resmiydi. Odamın önünde olduğu için her gün o resim ve hikâyelere bakıyorum. Bulutlar ve şemsiye bana yağmurun yağdığı bir günü anlatıyor gibi."* (K. 12, Şanlıurfa)
>
> *"Pastaya bakınca pasta yemek istiyorum. Uçakla bir yerlere gitmek istiyorum."* (E. 5, Şanlıurfa)
>
> *"Güneşi, yıldızları, bulutları anlatıyor, yağmurlu günleri anlatıyor."* (E. 8, Şanlıurfa/ Harran)
>
> *"Evet, şemsiye çok güzel, çok renkli. Renkli resimler çok güzel. Aklıma resim yapmayı getiriyor. Kardeşlerimle beraber resim yapıyoruz genelde. Şimdi o geldi aklıma."* (K. 6, Şanlıurfa)

Öyküde geçen yıldız, şemsiye, bulut çocukları dışarıya, yağmurlu bir güne götürmesi, pastanın da kendisinde lezzet uyandırmasıyla çocuk hastane ortamının dışına bir serüvene çıkmaktadır. Resimlerin neler ifade ettiği, resme karşı duygu ve düşünceleri de görüşlerinde belirtilmiştir:

> *"Ben de resim yapmayı sevdiğim için hemen fark ettim. Daha önce yarışmalara da katıldım resim ilgi alanım olduğu için ilk günden fark ettim. Yaşamayı, sevmeyi anlatıyor. Mutlu olmayı, renkler de; bizim canlı olmamızı anlatıyor. Böylelikle hayata daha renkli bakıyoruz."* **(**K. 14, Şanlıurfa/ Akçakale)
>
> *"Resimler bence dünyamızın güzelliğini anlatıyor, ne kadar güzel olduğunu anlatıyor."* (K. 11, Şanlıurfa Akçakale).
>
> *"Resimler bana okulumu hatırlatıyor. Mutluluğu anlatıyor."* (E. 9, Şanlıurfa/Birecik)
>
> *"Evet, resimleri fark ettim. Resimlerin yanında fotoğraflar da çektim."* (K. 7, Şanlıurfa/Siverek)

Üçüncü olarak ***"Resimler ve resimde anlatılan hikâyelerle ilgili kimlerle konuştun?"*** sorusuna yönelik temalar, kodlar ve alt kodlar Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.

Hasta Çocukların Hastane Duvarındaki Görselleri Anlatması

Tema	Kod	Alt Kod
İletişim kitlesi	Dilsel aktarım	Anne
		Baba
		Kardeş
		Öğretmen
		Okul arkadaşları
	Görsel aktarım	Kardeşiyle resim yapmak

Çocukların yaşlarına bakıldığında 11 yaş ve üzeri resimler hakkında pek konuşmadıklarını, ya da sadece resimlere bakarak düşündüklerini belirtirken özellikle 11 yaş altındaki çocuklar resimlerle ilgili olarak anne, baba, hastane görevlisi ve arkadaşlarıyla konuştuklarını dile getirmiştir:

"Kimseyle konuşmadım." (Yaş 11, K. Şanlıurfa Akçakale)

"Konuşmadım." (Yaş 14, K. Şanlıurfa, Eyyübiye)

"Çok fazla kimseyle konuşmadım. Ben daha çok resimlere bakıp düşünmeyi seviyorum, tercih ediyorum." (K. 14, Şanlıurfa/ Akçakale)

"Annemle lavaboya giderken resimleri kim yaptı diye birbirimizle konuşmuştuk. Genellikle annemle konuşurum." (K. 12, Şanlıurfa)

"Resimleri arkadaşlarıma, öğretmenime anlattım. Annemle de konuştuk resimler hakkında." (E. 5, Şanlıurfa)

"İlk önce babamla konuştum sonra annem ve kız kardeşimle konuştum." (E. 8, Şanlıurfa/ Harran)

"Annemle konuşuyorum her zaman. Genellikle annem benimle kaldığı için en çok onunla konuşabiliyorum." (K. 15, Şanlıurfa/Hilvan)

"*Annemle kaldığım için resimlerle ilgili annemle konuştum."* (K. 11, Şanlıurfa/Birecik).

"Annem ve babamla konuştum. Abime anlattım. Bizim evin duvarlarına da resim yapalım diye konuşmuştuk." (K. 6, Şanlıurfa)

"Annemle her yürüdüğümüzde resimlere bakıp onlarla ilgili konuşuyoruz. Anneme en sevdiğim resimleri gösteriyorum." (K. 6, Şanlıurfa/Viranşehir)

"Resimlerle ilgili annem ve babamla konuştum. Halamın kızı var bir tane 'Maşa'ya -çizgi film karakteri- *benzediği için annemle onu konuştuk. Babamla konuştuğumuzda resimlere bakıp konuşuyorduk."* (E. 9, Şanlıurfa/Birecik)

"Ablamla konuştum, babamla konuştum, hemşire ablalarla konuştum." (E. 5, Şanlıurfa/Merkez)

"Benim ikiz kardeşim var ona anlattım resimleri. Beraber resim yapıyoruz." (K. 7, Şanlıurfa/ Siverek)

Dördüncü olarak ***"Bütün hastanelerin duvarlarında resimlerin ve hikâyelerin olmasını ister misin?"*** sorusuna ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar Çizelge 4'te belirtilmiştir.

Çizelge 4.
Hastane Duvarına Resimlerin Çizilmesi

Tema	Kod	Alt Kod
Görsellerin aktarımı	Aktarım alanları	Hastane koridorları
		Hasta odası
		Oda kapıları
		Yatağının etrafı
		Okullar
		Evdeki odalar
		Kâğıtlar
	Aktarılacaklar	Araba resimleri
		Orman resimleri

Serviste yatan çocukların *"Bütün hastanelerin duvarlarında resimlerin ve hikâyelerin olmasını ister misin?"* sorusuna yanıtları, tüm yaşam alanlarında resim yapılmasını istedikleri gibi özellikle hastane duvarlarında görsellerin olması yönündedir. Çocukların beklentileri görüş ve önerileri şöyledir:

> *"Evet. Daha çok resim yapılmasını istiyorum."* (K. 11, Şanlıurfa/Akçakale)
>
> *"Evet yani benim için olmasa bile küçük çocuklar için."* (K. 14, Şanlıurfa/Eyyübiye)
>
> *"İsterim ama büyükler için değil, sadece küçük çocuklar için yapılsın isterim."* (E. 9, Şanlıurfa/ Birecik)
>
> *"Ben daha çok kâğıtlarda resim yapmayı severim. O yüzden duvarlarda resim olması beni çok etkilemiyor."* (K. 11, Şanlıurfa/Birecik)

Serviste yatan çocukların bu çalışmayla hastane servisinin koridorlarına aktarılan görsellerin sadece koridorla kalmayıp kendi yattıkları odalarda da yapılmasına dair beklentiler görüşlerine yansımıştır.

> *"Kapılara yapılsın, duvarlara yapılsın. Odama da resim yapılmasını isterim. Her yere resim yapılsın isterim."* (E. 5, Şanlıurfa)
>
> *"Yatağımın etrafına resimler yapın. Gezdiğim, yürüdüğüm her yerde 'niloya'*-çizgi film karakteri-*olsun isterim"* (Yaş:6, K. Şanlıurfa)
>
> *"Her yerde resim olsun istiyorum. Burada da resimler olsun istiyorum. Karşımda orman resmi olsun isterim. Orman resimlerini çok seviyorum."* (K. 6, Şanlıurfa/ Viranşehir)
>
> *"Evet isterim. Resim olmayan hastaneler çok sıkıcı. İnsan üzülüyor hastanelerde. Her yerde resimler olsun isterim."* (K. 7, Şanlıurfa/ Siverek)
>
> *"Bütün okullara yapılsın, her yere resimler yapılsın. Odama da resimler yapılsın isterim."* (E. 8, Şanlıurfa/ Harran)
>
> *"Evet, her yerde resim olursa her yer daha canlı daha renkli olur."* (K. 15, Şanlıurfa/Hilvan)
>
> *"Odamda da resim olsun isterdim. Resim yapmayı çok sevdiğim için her yerde resim olsun isterdim."* (K. 12, Şanlıurfa)
>
> "İsterdim. Çocukların daha iyi vakit geçirmelerini sağlıyor, onlar burada oyalanıp acılarını unutuyor." (K. 14, Şanlıurfa/ Akçakale)
>
> "İsterim. Ama hepsinin aynısı olsun. Araba resimlerini de yapın." (E. 5, Şanlıurfa/ Merkez)

Son olarak ***"Sen de resim yapmak ister misin?"*** sorusuna ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5.
Hasta Çocukların Resim Yapma İsteği

Tema	Kod	Alt Kod
Resim yapma isteği	Hastanede	Hastane odasına
		Evdeki odasına
	Hastane sonrası	Malzeme eksikliği
		Akranıyla çizme isteği

Hikâyenin sonunda kahramanımız Çizgi "*Sen de denemek ister misin?*" sorusunu çocuk okura sormuştur. Yapıtın duvara aktarılan görselleri serviste yatarak tedavi gören çocuklarda resim yapma etkinliğini birileriyle yapmaktan hoşlandığı ve bu doğrultuda kendilerini görmeye gelecek olan ziyaretçisiyle resim yapma

sözleşmeleri olduğu saptanmıştır. Görseller serviste yatan çocukların bazılarında resim yapma heyecanı/hevesi uyandırırken bazılarında ise malzeme yoksunluğundan dolayı bu etkinliği ertelediği görülmüştür. Çocukların görsellerin kendilerinde resim yapma hevesi uyandırıp uyandırmadığına dair görüşleri şöyledir:

> *"Evet, resim yapmak isterim. Şimdi yapalım, resim yapmayı çok seviyorum. Mavi, yeşil renkte resimler yapalım."* (E. 5, Şanlıurfa)
>
> *"Evet isterim. Güzel bahçesi olan bir resim yapmak isterim."* (K. 15, Şanlıurfa/Hilvan)
>
> *"Evet, yapmak isterim. Evde ve okulda resim yapmak isterim hastanede yapmak istemiyorum."* (E. 8, Şanlıurfa/Harran)
>
> *"Şuan malzemelerim yanımda olsaydı yapmak isterdim. Şimdi malzemem olmadığı için yapamam."* (K. 11, Şanlıurfa/Birecik)
>
> *"Bilmiyorum pek yetenekli değilim bu konuda. Ya şey aslında ben hiç resim yapmayı sevmem. Resimleri görmek bana çocuk olduğumu hissettiriyor."* (K. 14, Şanlıurfa, Eyyübiye)
>
> *"Belki birazdan yapmak isterim şimdi istemiyorum. Daha sonra gelirsen yapalım beraber."* (K. 12, Şanlıurfa)
>
> *"Resim malzemelerim evde olduğu için evde resim yapmak istiyorum."* (K. 6, Şanlıurfa/Viranşehir)
>
> *"Şuan sırtımdan ilik alındığı için çizemem ama sonra çizmeyi çok isterim."* (K. 14, Şanlıurfa/ Akçakale)
>
> *"Yapmak istemiyorum. Ama evde yapmak istiyorum başka bir zaman yaparım."* (E. 9, Şanlıurfa/ Birecik)
>
> *"Sen yaparsan bende yaparım. Sen ne çizersen ben de senin yaptıklarına bakıp çizerim."* (E. 5, Şanlıurfa/ Merkez)
>
> *"Evet isterim. İkiz kardeşim de gelecek bugün, o gelince beraber resim yapacağız."* (K. 7, Şanlıurfa/ Siverek)

Beş maddelik görüşme sorularında hastanede yatarak tedavi gören çocukların servis duvarındaki görsellerin renk, çizgi ve konu bakımından çocukların dikkatini çekmiştir. Yapıtta yer alan nesneler çocuklarda deneyimlerini, anılarını hatırlatmış yaşamla kendi gerçekliği arasında bağ oluşturmuştur. Duvara aktarılan görsellerin bir çocuk edebiyatı yapıtı olması kendilerinde okulu hatırlatmış; şemsiye ve bulut yağmurlu bir havayı düşündürmüş uçak bir yerlere gitmenin hayalini kurdurmuştur. Koridordan geçerken resimlere bakıp yakın çevresindekilerle diyaloğa geçtikleri ve kendi istedikleri objelerin de odalarına ve ya koridorlara aktarılması beklentisi duymuşlardır. Şekillerin yarattığı etkiyle kendilerinde resim yapma hevesi uyandırmış ve bu etkinliği ziyaretçileriyle birlikte yapılan eğlenceli bir aktiviteye dönüştürdükleri görüşlerine yansımıştır.

(2) Hasta Yakınlarının Görüşleri

Anne, baba, abla, teyze, yengeden oluşan 15 hasta yakını görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır. Hasta yakınlarına uygulanan dört maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar belirlenmiştir. Hasta yakınlarıyla yapılan ilk görüşmede amaç ***"Hastanız resimleri fark etti mi?"*** sorusuna yanıt bulmaktır. Bu soru çocuk hastaların resimleri görünce kendilerinde ne hissettirdiği ve tepkilerinin bilinmesi açısından önemlidir. Böylece resmin, görsellerin, edebiyatın, sanatın çocuğun yaşamında, diyaloglarında yer almasının önemi anlaşıldığı söylenebilir.

Resimlerin yapılış sürecinde hastanede yatan veya resimler yapıldıktan sonra hastaneye gelen çocukların yakınlarına göre hastaların resimleri fark ettikleri ile ilgili tema, kod, alt kod Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6.
Resimleri Fark edebilme

Tema	Kod	Alt kod
Görseller	İlgi	Hoşa gitme
		Neşe verme
		İnceleme
		Gösterme isteği
	Merak	Çizeri/sanatçıyı merak etme

Hasta yakınlarının hepsi hastalarının resimlerini fark ettiğine, onlarla ilgilendiklerine ve resimlerin aktarım sürecine ilişkin merak uyandırdığına dair görüşlerini belirtmiştir:

> *"Fark etti. İncelemedi fakat buraya geldikten sonra sıkıldıkça çıkıp baktı. Üç gündür kalıyor ve bu süreçte sıkıldıkça baktı."* (Teyzesi, 18).
>
> *"Evet, ağladıkça görünce duruyor."* (Annesi, 20).
>
> *"Evet, hastaneye gelince resimler hemen fark ediliyor. Neşe veriyor, renk veriyor resimler insana."* (Anne, 27)
>
> *"Evet, fark etti. Bana bu resimleri ablalar mı çizdi diye sordu bugün. Resimlerin çok güzel olmasından bahsetti."* (Anne, 37)
>
> *"Evet, kızım resim yapmayı çok sevdiği için sık sık koridorda dolaşıp resimlere bakıyoruz."* (Anne, 47).
>
> *"Palyaçoyu falan fark etti şapkayı içinden çıkan simleri"* (Anne, 29)

Resimlerin yapılış sürecine tanıklık edemeyen bazı çocukların hastaneye gelir gelmez görselleri fark edip kendilerinde neşe uyandırdığını ve duvarları renklendiren kişilerin kim olduğuna dair merakları dile getirilmiştir. Çocukların resimleri görmek için koridora çıkmayı istemeleri ve onları inceledikleri bulgulanmıştır.

Hasta yakınlarına sorulan ikinci soru ***"Resimlerle ilgili düşüncelerini sizinle paylaştı mı?"*** sorusudur. Buna dair tema, kod ve alt kodlar Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7.
Resimlerle ilgili Düşünceler

Tema	Kod	Alt Kod
Resimler	Hastane ortamı	Moral
		Resim yapma
		Okula özlem
	Aile ortamı	Diyalog

Hasta servislerini boyama projesi burada yatan çocuklara moral olacağı düşüncesiyle uygulanmıştı. Yapılan görüşmelerde hasta yakınlarının çocukların hastanede geçirdikleri süre içinde kendileriyle resimler hakkında konuştuklarını, görsellerin morallerini olumlu yönde etkilediğini, çocuklarda resim yapma isteğini uyandırdığını, görsellerin ve okumaların kendilerine okulu hatırlattığını belirtmişlerdir:

> *"....Beğendiği karakterlerle ilgili konuşuyor, bizi onların yerine koyduğunu söylüyor mesela. Beğendiği karakterlerin yerine sevdiği akrabaları koyduğunu söylüyor. Bizi onlarla birmiş gibi söylüyor mesela."* (Teyze, 18)
>
> *"Mesela anne ben de okula gideceğim böyle yapacağım diyor."* (Anne, 32)
>
> *"Ben hep yanındayım kızım resim yapmayı seviyor. Beraber çiçekçi kız resmini çizdik. O zaman duvardaki resimlerle ilgili konuştuk. Bana onlar gibi resim yapıp yapamayacağımı sordu."* (Anne, 27)
>
> *"Benimle düşünlerini paylaştı. Resimleri kimin yaptığını, nasıl yapıldığını, ne zaman yapıldığını sormuştu. Kendi okullarında da öğretmenleri bunlara benzer resimler yaptığı için buradaki resimlerin de kendi öğretmenleri tarafından yapılıp yapılmadığını sormuştu bana."* (Anne, 37)
>
> *"Evet konuştuk. Resimleri kimler yaptı, güzel yapmışlar, neden diğer hastanelere de resimler yapılmıyor tarzında konuşmalar geçti aramızda."* (Anne, 49)

Çocukların yakınlarıyla resimler hakkında konuşmak istemeleri resim sanatının ve edebiyatın çocuklarda diyalog kurma, iletişim sağlama becerilerini de geliştirmektedir. Çocuk edebiyatı yapıtının metnini okuyamayanlar görselleri okuyor veya yakınlarından metni okumalarını istiyor:

> *"Ben bir çizgiyim diyordu Mustafa resimden bahsederek anne ne yazıyor diye sorunca okuyorum"* (Anne, 28)
>
> *"Evet, paylaştı bir kaç resim hakkında baya konuştuk"* (Baba, 40)
>
> *"Evet, oğlum çok beğendi resimleri. Bana sürekli resimler hakkında sorular sorup duruyor."* (Anne, 22)

Resimlerin hasta yakınlarının hastane koridorlarında çocuklarıyla vakit geçirmelerini, onlarla sohbet etmelerini, çocukların resimlerdeki görsellere dair düşüncelerini belirtmelerini, sevdiği kişileri hatırlamasını, okula özlemini ifade etmesini sağlamıştır. Böylece mutluluk, özlem duygularının diyaloglara yansımasıyla hastane ortamındaki hastalığa dair durumlardan az da olsa uzaklaştırmıştır.

Görüşmede üçüncü olarak ***"Resimdeki olaylar hakkında fikir üretti mi?"*** sorusuna ilişkin yanıtlar aşağıda Çizelge 8'de belirtilmiştir.

Çizelge 8.
Resimdeki Olaylar Hakkında Fikirleri

Tema	Kod	Alt Kod
Kitaptaki Görseller	Şekil	Nesneler
		Renkler
		Hikâyeyi dinleme
		Hikâye kurgulama
	Arkadaş	Diyalog
		Keyifli zaman geçirme

Hasta yakınları çocuklar kendilerini iyi hissettikleri zaman resimler hakkında ya kendileriyle ya da koridorda karşılaştıkları arkadaşlarıyla konuşmak istediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte özellikle canlı renklerle aktarılan görsellerden bazılarının dikkatlerini çektikleri ve kendilerinde merak uyandırdığı görüşlerine yansımıştır:

> *"iyi olduğu zamanlarda koridora çıkmasına izin veriyorum o zamanlar da koridordaki çocuklarla oyun oynuyorlar resimlerle ilgili birbirlerine soru soruyorlar. Oradaki yazıları okuyorlar. Bana değil de kendi yaşıtlarına anlatıyor genelde."* (Anne, 27)
>
> *"hastanede genellikle resimler hakkında konuştuk. Bana kırmızı şapkanın içinden çıkan hediyeleri ve büyük bir pastanın renklerinden sık sık bahseder."* (Anne, 37)
>
> *"Resimlerle ilgili konuştuğumuzda eski anılarımız canlanıyor her zaman eskiye dair konuşmalarda bulunduk."* (Anne, 49)
>
> *"çocuğum rahatsız olduğu için onu konuşturup yormak istemedim. O ara sıra ilgisini çeken resimlerden bahsetti."* (Anne, 47)
>
> *"Soru sordu üretmedi burada ne var diye sordu"* (Baba, 40)
>
> *"yaşı küçük olduğu için çok bir şey söylemiyor. Renkleri, şekilleri çok soruyor. Orda sevdiği resimler var onlarla ilgili hikâyeler anlatıyor."* (Anne, 22)

Renkli görsellerin hastane koridoruna çizilmesi farklı odalarda kalan çocukları burada buluşturmuş ve resimler vasıtasıyla tanışıp sohbet etmelerini sağlamıştır. Ayrıca yapıtta anlatınlar ve yer alan nesneler kendilerinde yaşanmış anıları hatırlatırken yeni hikâyeler kurgulamalarına da yardımcı olmuştur.

***"Resimlerin* yapılış sürecinde ve sonrasında çocukta resim yapma hevesi uyandırdı mı?"** sorusuna ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar aşağıda Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9.
Görsellerin Çocukta Resim Yapma İsteğine Etkisi

Tema	Kod	Alt Kod
Hastane duvarı	Çocuk Edebiyatı	Yazıları okuma
		Görselleri inceleme
	Resim yapma	Resim defteri isteme
		Resim defteri bulundurma

Hasta yakınları resimleri inceleyen çocukların çoğunda resim çizme isteğine yönelik girişimleri olduğuna dair görüşler aktarmışlardır:

> "Çocuğumla hastanede kaldığım zamanlarda yapabileceğimiz pek bir şey olmuyor. Resimler ilgisini çekiyor onda da resim yapma hevesi uyandırıyor." (Anne, 27)
>
> *"Evet, resim yapmak istediği zamanlar oluyor. Abisinin geldiği zamanlarda abisinin yardımıyla beraber resimler yapıyorlar."* (Anne, 37)
>
> *"Resimler yapıldığı sırada hastanede değildik. Hastaneye geldiğimizde gördük resimleri. Resimlere bakmak elbette hoşuna gidiyor o yüzden resim yapmak istedi tabi."* (Anne, 47)
>
> *"Seviyor telefonda falan yapmayı seviyor resim uygulaması indirmiş orda yapıyor."* (Anne, 29)
>
> *"Tabi resim yapmayı seviyor özellikle bu etkinlikten sonra okula gitmek resim çizmek istiyor. Arkadaşları oyuncaklar ile oynarken o resim yapıyor"* (Anne, 28)

"Evet, resim defteri yanında hatta şu an" (Baba, 40)

"Onun yaşındaki çocuklar okuma yazma bilmediği için genelde resim yapıyor. O da evde resim yapmayı seviyor buradaki resimleri görünce de bazen aklına estikçe anne resim yapmak istiyorum dediği zamanlar oluyor." (Anne, 22)

Çocuk okuru yanına alarak sürpriz dolu bir yolculuğa çıkaran çizgi hem resimlerinin serüvenini anlatmakta hem de okurla diyaloğa geçip bunu kendilerinin de denemesini istemektedir. Hastanedeki çocuklar bu macerayı takip ederek görselleri okuyor ve resim yapmak için yanlarında malzeme bulunduruyor. Resim defteri kullanmanın dışında mobil uygulamalarla da bu etkinliği yaptıkları bulgulara yansımıştır.

***"Hastane* duvarlarına çizilen resimler hastanede geçirdiği vakti nasıl etkiledi?"** sorusuna ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10.
Resimlerin Hastanede Geçirdiği Vakte Etkisi

Tema	Kod	Alt Kod
Zaman	Hastane duvarındaki görseller	Resimleri inceleme
		Vakit geçirme
		Resim yapma hevesi
		Ortamı renklendirme
		Acıdan uzaklaşma, Hayal kurabilme
		Hastane korkusunu azaltma

Bütün gününü hastane servisinde geçiren çocukların duvardaki resimleri fark etmeleri ve onları inceleyerek verimli vakit geçirebilmeleri önemlidir. Hastanenin sadece tedaviye gidilen bir yer olması ve aktivitesi olmayan, boş bir ortamın duvarlarının bir öykünün görselleriyle doldurulması, bu öyküyü okumak, onları inceleyip, hayal kurabilmek ve resim yapabilmek orada geçirilen zamanı az da olsa katlanabilir hale getirmektedir. Refakatçilerin duvardaki görsellerin burada yatan çocukların hastane ortamında geçirdikleri vakte yönelik gözlemleri görüşlerine şu şekilde yansımaktadır:

"Çok hoşuna gidiyor okula gideceğim ben de yapacağım diyor." (Anne, 32)

"Çok anlamıyor sıkıldığında bakmak istiyor. Anne dışarı çıkar beni diyor. Mesela rengârenk ya seviyor öyle. Burası nasıl güzel olabilir idare eder işte." (Anne, 26)

".....hastanedeyken tüm hastalar gibi onların da canı sıkılıyor gözleri farklı bir şey arıyor resimler de onlara farklı bir hava katıyor... Bizim hastamız büyük olduğu için çok fazla ilgisini çekmedi. Ya bence çok güzel bir şey özellikle bu çocuk hastalar için .... iğneler batırıyorlar çok acı çekiyorlar burada, özellikle onkoloji hastaları. Bunları görünce de hem hayal güçleri bence genişliyor farklı şeyler hayal edebiliyorlar bence çok güzel bir şey. Umarım çocuk servislerine çok daha fazla olur. Çocukların inşallah kendi odalarında da olur çünkü onlar pek koridora çıkmıyorlar gidip gelirken görüyorlar. Kendi odalarında olduğu zaman bence daha iyi olur. Daha fazla odalarını severler." (Abla, 20)

"Çocukları da bizi de mutlu ediyor resimler. Hastanede yatış verilince zaman geçmiyor ya televizyon izleyecek ya da resim yapacak. Televizyondan sıkılınca resimlerle oyalanıyor." (Anne, 27)

"Resimlerle oyalanıp vakit geçiriyorlar. Sıkıldıklarında koridora çıkıp resimlere bakmaları bile vakitlerinin daha iyi geçmesini sağlıyor." (Anne, 49)

"Çok fazla konuşma fırsatımız olmadı rahatsız olduğundan dolayı. Fakat hastanede yürürken resimler ilgisini çekiyor bu da iyi zaman geçirmesini sağlıyor." (Anne, 47)

"herkes gibi çocuklarda hastaneleri pek sevmiyor. Yani benim çocuğumu zorla getirdiğimiz zamanlar oluyor. Burada resimlerin olması onu da heveslendirdi. Çocuklar hastane kokusundan ilaç korkusundan farklı bir şeyler gördüğü için o korkuyu da atlatıyorlar. Resimler çocuğun korkusunu azaltıyor." (Anne, 22)

Hasta yakınlarıyla yapılan görüşmelerde çocukların hastane duvarına çizilen görselleri fark ettikleri, görseller hakkında konuştukları, bunların aktarımıyla ilgili meraklarının olduğunu, kendilerinin de bu tür resimler yapmak istedikleriyle ilgili düşüncelerini paylaştıkları ve görsellerin çocuklarda aile, akraba, arkadaş okul özlemlerini oluşturduğu görüşlerine yansımıştır. Hastane ortamında yeterince aktivite olmadığı için koridora çıkan çocuklar resimleri inceledikten sonra resim yapmak istemiştir. Sancılarını, ağrılarını tedavi etmeye geldikleri, zamanın zor geçtiği bir hastane koridorunun görsellerle renklenmesinin hem çocukları hem de kendilerini biraz olsun mutlu etmiş ve çocukların ağrılarını unutturup hayal kurmalarını sağlamıştır.

(3) Hastane Personelinin Görüşleri

Doktor, hemşire, sağlık personeli, hizmetli, sekreter olmak üzere 28 kişi dört maddelik yarı yapılandırmış görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır. Hastane personeline uygulanan dört maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar belirlenmiştir. Hastane personeliyle yapılan ilk görüşmede amaç ***"Çocuklar resimleri fark etti mi?"*** sorusuna yanıt bulmaktır. Bu soru personelin serviste hizmet verdiği sürede çocukların hastane duvarındaki görsellere karşı ilgilerini deneyimlemeleri açısından önemlidir. Hastane duvarlarına görsellerin aktarımının yararlarına yönelik tanıklıkları bu gibi faaliyetlerin yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler geliştirilebilir.

Hastane duvarını çocuk edebiyatı yapıtının aktarımı projesine ilişkin soruları yanıtlayan hastane personelinin resimlerin çocuklar tarafından fark edildiğine yönelik görüşleri Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11.
Resimleri Fark edebilme

Tema	Kod	Alt Kod
Görseller	İlgi çekici	Renk
		Hareket
		Çizgi

Hasta servisinde çalışan personelin çocukların koridorda gezinirken veya bir servisten diğer servise götürüldüklerinde resimleri fark ettiklerini, incelediklerini ve resimlerle ilgili konuştuklarını belirtmişlerdir:

"Fark ediyorlar çünkü çocuklarla bazen koridorlarda dolaşıyoruz resimleri işaret ediyorlar dikkatlerini çok çekiyor" (Stajyer hemşire, K. 21)

"Evet, ettiler ailelerinin yardımıyla daha çok fark ediyorlar, ayrıca dikkatleri dağılıyor rahatlattığını düşünüyorum psikolojik olarak iyi geliyor." (Hemşire, K. 29)

"Evet, beğeniyorlar çok renkli olduğu için dikkatlerini çok çekiyor." (Hemşire, K. 20)

"Evet fark ettiler. Resimleri yazılardan daha çok fark ettiler. Eskiden boğucu gelen bir ortamken şimdi daha ferah daha renkli göründüğü için resimler hemen dikkat çekiyor." (Hemşire, K. 19)

Hastane personeline sorulan ikinci soru ***"Resimlerle ilgili düşüncelerini sizinle ya da yakınlarıyla paylaştı mı?"*** sorusudur. Buna dair bulgular Çizelge 12'de yer almaktadır.

Çizelge 12.
Resimlerle ilgili Düşünceleri Paylaşma

Tema	Kod	Alt Kod
Görseller	Moral verme	Ağrılarını unutturma
		Kendini özel hissetme
		Resimler hakkında konuşma
		Resim yapma hevesi
	Merak	Konuya ilgi
		Resimleri kimin yaptığı

Hastanede yatan çocuklar için bu koridorun farklılığı resimlere bakmalarını sağlamaktadır. Çizginin resmettiği nesnelere, hikâyenin konusuna dair sorular sormuş ve özellikle de yapılış sürecine tanıklık etmeyenler resimlerin nasıl ve kimler tarafından yapıldığı merak edilmiştir. Resimlerle ilgili aileleriyle konuştuklarına tanıklık eden personelin görüşleri şöyledir:

> *"Ailelerin çocuklara resimleri göstererek onları rahatlattıklarını fark ettim."* (Hemşire, K. 30)
>
> *"…mesela çocuklar kendi arasında gezerken aa anne bak kalp var burada pasta var deyip de buranın çok renkli olduğunu söylediler çok mutlu olduklarını söylediler. Bizim için resim yapıldığını söylediler kendilerini özel hissettiler."* (Hemşire, K. 28)
>
> *"Paylaşmadılar ama sürekli resimlerin başında olduklarını görüyorum."* (Doktor, E. 29)
>
> *"Evet, Muhammet diye bir hastamız vardı o çok seviyordu onunla birlikte uçak resmi var ilerde uçak uçuruyorduk resimlere bakarak etkileniyorlar hem de çok."* (Stajyer Hemşire, K. 18)
>
> *"Yani benimle paylaşmadılar zaten genelde 0-1 yaş arası geliyor çok büyük çocuklar gelmediği için ama fark ediliyor yani hatta bir ara bakarak resim çizenleri fark ettim orda."* (Hemşire, K. 22)
>
> *"Birçok hastamız ilk başta geldiği zaman bu servisin diğer servislerden farklı olduğunu algılama yaşında olan çocuklar özellikle okul dönemi çocuklarından da bunu çok fazla duyuyoruz. Farklı bir servis olduğunu. Hastane boyutunda hissiyatından onları uzaklaştırdığını söylüyor. Güzel geri bildirimler alıyoruz.."* (Hemşire, K. 29)
>
> *"Bizlerle nadiren konuşuyorlardı. Bazen resimlerle ilgili sorular yöneltiliyordu bizlere. Genellikle düşüncelerini yakınlarıyla paylaşıyorlar."* (Hemşire, K. 19)
>
> *"Evet, genelde sorular sordular. Resimleri inceledikten sonra nasıl oldu? Kimler yaptı? Boyalar nerden geldi? Gibi tarzda sorular yöneltildi bizlere."* (Hasta bakıcı, E. 43)

Görüşmede üçüncü olarak ***"Sizce resimlerin çocukların burada geçirdiği vakit üzerinde etkisi oldu mu?"*** sorusuna ilişkin yanıtlar aşağıda Çizelge 13'te belirtilmiştir.

Çizelge 13.
Resimlerin Çocukların Hastanede Geçirdikleri Vakit Üzerinde Etkisi

Tema	Kod	Alt Kod
Zaman	Hastane koridorundaki görseller	Mutluluk
		Neşe
		Dikkat çekme
		Resimleri inceleme
		Resim yapma
		Koridorda gezme isteği
		Tedavi esnasında ağrıyı hafifletme

Canlı renklerin kullanılmasıyla yapılan bir çocuk edebiyatı yapıtının görselleri hasta çocukların hastane ortamında nasıl vakit geçirdikleri, sürekli hastanelerde hizmet verme zorunluluğu olan servis çalışanlarının da dikkatini çektiği görüşlere yansımıştır:

> *"Olmuştur. Benim bile oldu yani. Beni bile etkiliyor. Görünce mutlu oluyorum ben de."* (Doktor, E. 44)
>
> *"Mutlu oluyorlar. En azından teselli oluyor. Canları sıkıldığında hasta yakınları kendilerini çıkarıp dolaştırıyor."* (Temizlik görevlisi, E. 30)
>
> *"Olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü çocuklar renklere daha çok dikkatlerini çektiği için onun bence olumlu etkisi var. Hatta annelerine anksiyeteyi azaltıyor çocuklar üzerinde."* (Hemşire, K. 30)
>
> *"Yani çocuk servisinde olduğunu biliyorlar bir de hastalığının etkisini kaybediyor duvarlara bakarak."* (Hemşire, K. 21)
>
> *"Tabii ki. Çocuklar zaten böyle şeyleri gördüklerinde vakit geçiriyorlar oyun alanını resimleri çok seviyorlar. Sıkılınca geliyorlar... zevk alıyorlar."* (Stajyer Hemşire, K. 20)
>
> *"Kesinlikle çünkü çocukların görsel ilgisi daha fazla hatta benden kalem isteyen çocuklar da oldu buraya benimkini de asar mısınız diyen oldu"* (Hemşire, K. 20)
>
> *"Şimdi çocuklar hastanede daha iyi vakit geçiriyor. Damar yolu açarken dikkatlerini resimler üzerine çekerek onlara iğne yapmak daha kolay oluyor. Onları bir nevi resimlerle oyalayıp acı çekmelerini önleyebiliyoruz."* (Hemşire, K. 19)
>
> *"Tabii ki oldu. Hastaneye zorla getirilen, burada kalmak istemeyen çocuklar oldu zaman zaman fakat resimlerin etkisiyle burada daha iyi vakit geçirmeleri sağlandı, çocuklar resimlerle oyalanarak iyi vakit geçirdiler."* (Hasta Bakıcı, E. 43)

Yaşanmış bir hikâyeden alınan ve 1999 yılında gösterime giren Patch Adams acıyı ve ağrıyı mizah kullanarak dindireceğine, mutlu olmanın ve gülmenin tedaviye katkı sağlayacağına değinerek hastanede çeşitli aktiviteler gerçekleştirmektedir. İnsanları mutlu edebilmek için tıp fakültesini okumayı seçen Patch Adams hastaların ilk olarak can sıkıntısını tedavi etmeyi amaçlamaktadır. Buradaki hastane koridorunun duvarına aktarılan görseller de hastaneyi eğlenceli hale getirmiş ve çocukların can sıkıntısını azalttığı görüşlere yansımıştır.

Son olarak ***"Hastane duvarlarının boyanmış olmasının çocuklar üzerindeki etkileri olduğunu düşünüyor musunuz?"*** sorusuna ilişkin temalar, kodlar ve alt kodlar aşağıda Çizelge 14'te gösterilmiştir.

Çizelge 14.
Hastane Duvarındaki Resimlerin Hasta Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Tema	Kod	Alt Kod
Çocuk Edebiyatı Yapıt ve Görseller	Çocuğun dünyası	Renkli
		Hareketli
		Öykü
		Mutlu olma
		Neşelenme
		Diyalog kurma
	Mekân	Hastane ortamını unutturma, Ev rahatlığı
		Okul öğreticiliği

Hastane servisinde çalışanlar bu soruya yanıt olarak görselin bir çocuk edebiyatı yapıtına ait olmasının çocukları hastane ortamından uzaklaştırdığını, kendilerini okulda hissettiklerini, koridorda gezinmek istediklerini, resim yapmaya heveslendirdiğini ve tedavilerinde resimlere bakarak vakit geçirdiklerini aktarmışlardır:

> *"Kesinlikle olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum. Böyle kötü bir ortamda canının acıdığı bir ortamda resimleri görmek mutlaka etki ediyor. Çocuğun dünyasına ait bir şey görmesi mutlaka iyi. Tartamayız ölçemeyiz ama mutlaka oluyor yani. En azından evlerini andıran bir şey mutlu ediyor evine yakın bir şey."* (Doktor, E. 44)

> *"Olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Yani psikolojik olarak onları rahatlatıyor. Tepkilerinde azalma oluyor hem onların hem ailelerinin. Kendilerini hastane ortamında değil de normal hayatlarına devam ederken bulduklarını düşünüyorum, öyle hissettiriyorlar. Bunların da hastalıkları üzerinde olumlu etkileri oluyor."* (Hemşire, K. 30)

> *"Düşünüyorum çocuklara bir özgüven geliyor mesela bakıyorlar, hastane ortamının biraz telafisi oluyor hastanede olduklarını unutuyorlar yani. Güzel bir şey çocuk bölümüne yakışan bir şey bu tablo. Böyle olmasını bekliyoruz her zaman."* (Tıbbi sekreter, E. 29)

> *"Daha çok hastane değil de okul gibi görüyorlar."* (Hemşire, K. 21)

> *"Yani hastane biraz korkutucu bir ortam olabilir çocuk için soluk duvarlardansa boyalı, renkli duvar daha rahat etmelerini sağlıyordur belki daha önce hiç sormadım da çocuklara."* (Metabolizma diyetisyeni, E. 25)

> *"Evet … genel olarak gözlemlediğim evet mutlu oluyorlar. Ya da hasta olmasa başka çocuklar da mutlu oluyor …* Eğleniyorlar yani onu görebiliyorum." (Hemşire, K. 29)

> *"…tabiki* çünkü mesela görmediği objeleri görmüş oluyor ya da böyle hayal dü*nyasından karakterler var o şekilde küçük yaştaki çocuklar için bir yorumlama oluyor birazcık hayal dünyaları daha genişlemiş oluyor daha mutlu oluyorlar. Hatta fotoğraf çekilelim diyen de oluyor onlarla birlikte koşuşturan oluyor, annelerine g*österen oluyor. … *Daha mutlu daha renkli. Dediğim gibi hayal dünyalarını genişletiyor. Bu resimlerin bu tarz işlerin daha fazla olmasını isteriz çünkü çocuklar kendilerinin özel olduğunu hissediyor."* (Hemşire, K. 28)

"Tabi ki çok pozitif etkileri olduğunu düşünüyorum bir hastane ortamından ziyade onlara bir oyun parkı havası verdiğini düşünüyorum." (Servis Görevlisi, E. 29)

"Kesinlikle etkilediğini düşünüyorum biz bile buradan girdiğimizde keyfimizi yerine getirmişti. Daha iyi eğlendiğini düşünüyorum." (Stajyer Hemşire, K. 21)

"Benim gibi birinin bile üzerinde olumlu etkisi varsa onları da etkilemiştir. Sonuçta renkli bir ortam." (Hemşire, K. 25)

"Evet resimlere dokunmaktan hoşlanıyorlar renkleri görüyorlar hatta bizim odalar niye renkli değil diyorlar" (Hemşire, K. 20)

"Anne ve babalarıyla konuşmalarında renkleri, yazıları paylaşmaları onlara geliştirici bir etken kazandırıyor. İyi vakit geçirmelerinin yanında daha mutlu edici ifadelerle karşılaşıyoruz." (Hemşire, K. 19)

"Kendilerini daha rahat, evde gibi hissetmelerini sağladı. Hastane korkusunu yendiler resimler sayesinde." (Hasta bakıcı, E. 43)

Görüşmelerde çoğunlukla hastane duvarlarının bir çocuk edebiyatı yapıtının aktarılmasının çocukların dikkatini çektiğini, onları okumak veya incelemek hastanede geçirdikleri vakti önemli kıldığı üzerinde durulmuştur. Burada resimlerle ilgili aileleri ve arkadaşlarıyla sohbet etmelerine yönelik izlenimlerin de aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca görseller çocukta resim yapma isteği uyandırmış ve yakınlarından resim malzemelerini istemelerini sağlamıştır. Resimlerin hastane koridorlarına çizildiği gibi çocukların odalarında onların ilgisini çekebilecek, onları neşelendirecek objeler çizilmesi gerektiği de bulgulardan tespit edilmiştir. Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bu tür sanatsal aktivitelerin çocukların hastanede geçirdikleri zamanı etkili kullanmaları ve moralleri açısından faydalı olduğu bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk Onkoloji Servisi'nde yatan hastalar için servis koridoru bir çocuk edebiyatı yapıtının görselleriyle renklendirilmiştir. Bir çizginin serüvenine katılan, hastanede yatarak tedavi gören çocukların duvardaki resimleri fark ettikleri, onlarla temasa geçtikleri ve nesnelerin kendilerinde yeni imgeler oluşturdukları görüşlerine yansımıştır. Hastane koridorundan geçerken izledikleri resimler çocukların bakma, görme, imgeleme yetilerini geliştirdiği söylenebilir. Resimler çocukların, duygu ve düşüncelerini açıklama isteğini devindirir. Ayrıca resimler üzerine yapılan konuşmalar, çocukların, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir (Sever, 2008:189-190). Görsellerin çocukların birbiriyle iletişimini sağladığı, aileleriyle diyaloglarını artırdığı görülmüştür. Çocukların görseller aracılığıyla çevresiyle kurdukları iletişimde hikâyeyi okuma/dinleme isteği onlarda merak uyandırırken aynı zamanda resim yapma isteğini de uyandırmıştır. Oğuzkan (2006:373-374)'a göre resimler eğlendirici, neşe verici, güldürücü ve her şeyden önce sevimli olmalıdır. Böylece süsleyici resimler hayal gücünün artmasına, güzellik duygusunun gelişmesine de katkıda bulunabilir.

Duvarlara hikâyeyi aktaran öğretmen adaylarının resimleri canlı renklerle çizme girişimleri çocuklarda onları fark etme etkisini ve onlarla eğlenebilmelerini sağlamıştır. Şemsiyeye bakarken yağmurlu bir günü hatırlayan, uçakla bir yerlere gitme hayali kuran çocuk kitap ile yaşam arasında önemli bir bağ kurmuştur. Şen (2016:141) insanın içinde yaşadığı gerçek toplumu ve onun deneyimsel algılamasının dışında başka dünyaların ve farklı yaşam biçimlerinin olabileceğini düşünmesi, düşlemesi, bir anlamda, yaşamakta olduğu gerçek toplumu aşma beklentilerinin yansıması olarak görülebildiğini belirtir. Çocuk okur resimlerle görsel algısını geliştiren kitaptaki öyküyle yeni yaşantılar tanımış oluyor. Rollins (2009)'in araştırmasında çocukların görseller vasıtasıyla hastanenin olumsuz ortamıyla daha kolay başa çıkabilmelerine yardımcı olduğu burada da aynı biçimde sonuçlanmıştır.

Sanat eğitimi alanında donanımlı kişiler tarafından hastanede atölye çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi ve hastanede çocukların hem arkadaşlarıyla hem de yakınlarıyla zaman geçirebileceği eğlenceli ve öğretici yaşam alanlarının artırılması önerilebilir. Koridora çıkıp gezemeyecek durumda olan çocuklar için hastane odalarına görseller aktarılabilir. Araştırmaya katılan çocukların okula özlem duydukları görülmüştür. Uzun süre hastanede tedavi gören çocuklar için hastane-okul işbirliği kurularak eğitimle ilgili çeşitli destekler sunulabilir.

Kaynakça

Ekinci, B. & Evran, D. (2019). Resim-iş öğretmeni adaylarının hasta çocuk servisine çizdikleri görsellere ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi, 4 (1), 86-111.*

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B., Jeppson, E., & Redburn, L. (1992). *Caring for children and families: Guidelines for hospitals*. Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health.

Kırışoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi* – öğretimi. Ankara : Pegem Akademi.

Lopez-Bushnell, F.K, & Berg, M. (2018). Effects of art experience on hospitalized pediatric patients. *M J Pedi. 3(1), A013.*

Oğuzkan, A.F. (2006). Çocuk edebiyatı. 8. Baskı. Ankara:Anı Yayıncılık

Rollins, J. (2005). Tell me about it: Drawing as a communication tool for children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing, 22*, 203-221.

Rollins, J. (2009). The Influence of two hospitals' designs and policies on social interaction and privacy as coping factors for children with cancer and their families. *Journal of Pediatric Oncology Nursing 26* (6) 340-353.

Shepley, M. (2005). The healthcare environment. In J. Rollins, R. Bolig, & C. Mahan (Eds.), *Meeting children's psychosocial needs across the health-care continuum* (pp. 313-349). Austin, TX: ProEd.

Sever, S. (2008). Çocuk ve edebiyat. 4. Baskı. İzmir:Tudem

Şen, E. (2016). Çocuk yazınında «umut» ve «mutlu son» üzerine bir inceleme. Çocuk ve Medeniyet, 2016/1, s.137-150.

Wikstrom, B-M. (2005). Communicating via expressive arts: The natural medium of self-expression for hospitalized children. *Pediatric Nursing. 31(6): 480-485.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EBEVEYNLERİN FİZİKSEL İSTİSMARDAN KAÇINMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF PARENTS' AVOIDANCE BEHAVIOR OF PHYSICAL ABUSE

Yahya AKTU, Siirt Üniversitesi, Türkiye
aktuyahya@gmail.com
Mücahit DİLEKMEN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
dilekmen@atauni.edu.tr

Yahya AKTU
ORCID No: 0000-0002-5540-7399

Öz

Çocukları iyi yetiştirmek tüm toplumların ve ailelerin görevleri arasındadır. Aileler çocukları yetiştirirken fiziksel istismara başvurdukları durumlar olabilmektedir. Fiziksel istismar, kasıtlı olarak sergilenen, çocuğa acı vermeyi amaçlayan ve çocuğun işlevselliğini bozan her türlü şiddet hareketidir. Çocuklara fiziksel istismar uygulayan ebeveynler, fiziksel istismardan kaçınma davranışı sergileyebilmektedirler. Çalışmada *'Ebeveynlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışlarını etkileyen faktörler nelerdir?'* sorusuna cevap aranmıştır. Fiziksel istismar sürecinin bilinmesi alanda çalışan psikolojik danışman, sosyal çalışmacı ve psikolog ve psikiyatrlara istismar vakasının hangi süreçte olduğunu ve neler yapılması gerektiği ile ilgili vaka yönetimi konusunda yardımcı olabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, çocuklarına fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışlarını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kuramsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda 7 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için araştırma süreci detaylı bir şekilde aktarılarak tutarlılık, güvenilebilirlik ve inandırıcılık ölçütleri yerine getirilmeye özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen değerlendiriciler arası güvenirlik oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda; fiziksel istismardan kaçınma davranışını açıklayan üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar, dış motivasyon, iç motivasyon ve hoşgörü geliştirme temalarıdır. Dış motivasyon teması altında barışta yana olma teması, hoşgörü geliştirme teması altında saygı gösterme ve iç motivasyon teması altında iç huzur arayışı alt temaları yer almıştır. Çalışmanın sonuçları benimsenen temel değerlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışını etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel istismardan kaçınma davranışı, olgubilim deseni, içerik analizi, çocuk istismarı, temel değerler

Abstract

Raising children well is among the duties of all communities and families. There may be situations where families resort to physical abuse while raising children Parents who use physical abuse to children may exhibit physical abuse avoidance behavior. In the study, the answer to the question "*What are the factors affecting parents' behaviors of avoiding physical abuse?*" was sought. Knowing the physical abuse process can help psychological counselors, social workers and psychologists and psychiatrists working in the field with case management regarding the process of abuse and what to do. In the study, one of the qualitative research approaches, the science pattern was used. Theoretical sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Accordingly, interviews were made with 7 parents. The data in the study were obtained through a semi-structured interview form. In order to ensure validity and reliability, the research process was transferred in detail and care was taken to meet the criteria of consistency, reliability and credibility. As a result of the analyzes made in the research; three themes have been reached that explain the behavior of avoiding physical abuse. These are the themes of developing external motivation, internal motivation and tolerance. Under the theme of external motivation, there are sub-themes for peace side theme, respect for tolerance development theme and search for inner peace under the theme of internal motivation. The results of the study show that the core values adopted affect the behavior of avoiding physical abuse.

Keywords: Avoidance behavior of physical abuse, phenomenology pattern, content analysis, child abuse, basic values

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde bir mala veya insana zarar verme sık rastlanan bir durumdur. Zarar gören birey çocuk olduğunda, toplum tarafından daha çok hassas olunmaktadır. Çocuğa kötü davranma, hiçbir toplumun ve insanın hoş görmesi mümkün olmayan bir durumdur. Çocuğu korumak, iyi bir insan olarak yetiştirmek ve ona iletişim becerileri kazandırmak gibi ailenin çocuğa yönelik önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çocuk yetiştirme sürecinde başvurulan uygun olmayan bazı yöntemler çocuğu mağdur edebilmektedir. Çocuğu yanlış yetiştirme tarzlarının başında fiziksel istismar gelmektedir (Alzoubi, Ali, Flah ve Alnatour, 2018; Bugental ve diğerleri, 2002).

Fiziksel istismar, kasıtlı olarak sergilenen, çocuğa acı vermeyi amaçlayan ve çocuğun işlevselliğini bozan her türlü şiddet hareketidir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2006). Fiziksel istismarın göstergeleri, yanıklar, zehirlenmeler, dokuların, kemik, kafatası, göz ve iç organ hasarlar şeklinde olabilmektedir. En sık görülen fiziksel istismar sonuçları, sırasıyla morluklar, kırıklar, yanıklar ve kafa sarsıntısıdır. Bazı fiziksel istismar vakaları sakatlanmayla hatta ölümle yol açabilmektedir. Fiziksel istismar sonucu bir çocukta kaygı ve korku, özgüven eksikliği, hırsızlık ve yalan söyleme gibi davranış sapmaları görülebilir (Polat, 2017, ss. 61-95). Fiziksel istismara etki eden birçok faktörde söz etmek mümkündür. Bu faktörlerin arasında aile kaynaklı olanlar ön plana çıkmaktadır. Alanyazında ailenin yapısı, eğitim ve kişisel gelişim seviyesi, aile içi ilişkiler ve çocuk yetiştirme tarzı gibi aile kaynaklı faktörlerin çocuğun gelişiminde risk oluşturduğu belirtilmektedir. Bu tür durumlar aile içinde fiziksel istismarın ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır (Sarıbaş, 2013).

Çalışmada *'Ebeveynlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışlarını etkileyen faktörler nelerdir?'* sorusuna cevap aranmıştır. Fiziksel istismardan kaçınma davranışı, ebeveynin çocuğa fiziksel olarak zarar vermekten kendisini alıkoyması ve engellemesini içermektedir. Bu kaçınma davranışına eşlik eden pozitif bilişsel süreçler bulunmaktadır. Fiziksel istismar uygulamaktan vazgeçme durumunu oluşturan bilişsel süreçkerin bilinmesi ve alanyazına kazandırılması bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel istismar sürecinin bilinmesi alanda çalışan psikolojik danışman, sosyal çalışmacı ve psikolog ve psikiyatrlara istismar vakasının hangi süreçte olduğunu ve neler yapılması gerektiği ile ilgili vaka yönetimi konusunda yardımcı olabilir. Aile üyelerine fiziksel istismar konusunda farkındalık kazandırarak yaşama ihtimali olan bu süreçten nasıl kurtulacakları konusunda faydalar sağlayabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, çocuklarına fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışlarını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından yorumlayıcı olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yorumlayıcı olgu bilim deseni, bireysel deneyimlere, algılamalara göre olgulara ve durumlara yüklenilen anlamları inceleyen bir araştırma modeli olarak belirtilmektedir (Creswell, 2014). Bu desende öznel deneyimler ve bireysel algılamalar ve olaylara yüklenilen anlamlar incelenmektedir (Akturan, & Esen, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından yorumlayıcı olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yorumlayıcı olgu bilim deseni, bireysel deneyimlere, algılamalara göre olgulara ve durumlara yüklenilen anlamları inceleyen bir araştırma modeli olarak belirtilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmada kuramsal örneklem ve kuramsal doygunluk ölçütlerine göre şimdiye kadar 7 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 29-51 arasında değişmektedir. Katılımcıların 2'si erkek, 5'i kadındır. Katılımcılardan ikisi üniversite, biri lise, ikisi ortaokul mezunudur ve ikisi okur-yazar değildir. Katılımcıların birinin iki, üçünün üç, ikisinin dört ve birinin beş çocuğu bulunmaktadır. Katılımcılardan beşinin gelir durumu düşük, ikisinin ise orta düzeydedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcıların araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair sözlü ve yazılı izni alınmıştır. Görüşme formundaki başlıklar aile içi fiziksel istismar ve Bilişsel Davranışçı Terapi alanyazını (Beck, 2016; Güler, Uzun ve Boztaş, 2002; Kara Doruk, 2012) ışığında düzenlenmiştir. Görüşmeler çalışmanın amacına uygun olarak katılımcıların yaşadıkları konutlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve yazılı alan notları ile kayda alınmıştır. Görüşmelerin süresi 27 ile 56 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerden elde edilen tüm ham veriler bilgisayar ortamında korunmak üzere işlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla fiziksel istismar olgusunun alanyazını birkaç kaynaktan incelenmiştir. Araştırmada aktarılabilirliği yerine getirmek üzere farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ek olarak bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Bazaley, & Jackson, 2015; Creswell, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Araştırmada tutarlılık ölçütünü sağlamak için değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplama yöntem tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda iki değerlendirme arasında Miles ve Huberman'ın [Uzlaşma yüzdesi = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] yöntemiyle belirlenmiştir (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Buna göre tutarlılık katsayısının %88 olduğu görülmüştür. Araştırmada teyit edilebilirliği şartını sağlamak amacıyla katılımcıların özellikleri ayrıntılı anlatılmıştır. Ayrıca başka araştırmacıların görebilmeleri için ham veriler Maxqda dosyası olarak bilgisayarda muhafaza altına alınmıştır (Bazaley, & Jackson, 2015; Creswell, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Çalışmada araştırma süreci detaylı bir şekilde aktarılarak tutarlılık, güvenilebilirlik ve inandırıcılık ölçütleri yerine getirilmeye özen gösterilmiştir.

Bulgular

Çocuklarına aralıklı olarak fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, *"Çocuğunuzu dövme, dayak atma vb. ceza verme biçimlerini uygulamaya engel olan ne tür durumlar olabilir?"* sorusuna ilişkin görüşler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Ebeveynlerin Fiziksel İstismardan Kaçınma Davranışını Etkiyen Dış Faktörlere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Örnek Görüşler
Dış Motivasyon	Barıştan Yana Olma	K1- *Evde karım bağırdığı zaman bütün sular duruyor. O, bağırmasın diye çocuğa dayak atmaktan vazgeçtiğim oluyor.* K7-*Misafir varken evde çok yaramazlık yapıyor. Misafir olmasaydı bir iki tokat patlatırdım.*

Fiziksel istismardan kaçınma davranışını sergileyen ebeveynlerin yaşadıkları bilişsel süreçleri çevresel koşullara veya dışsal motivasyona bağladıklarını gördükleri söylenebilir. Katılımcıların üçte birinin (n=3) barıştan yana olma gerekçelerinden dolayı fiziksel istismar uygulmaktan kaçındığını belirtmişlerdir. Bu konuda K1, *"Evde karım bağırdığı zaman bütün sular duruyor. O, bağırmasın diye çocuğa dayak atmaktan vazgeçtiğim oluyor."* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcının (K7) görüşü *"Misafir varken evde çok yaramazlık yapıyor. Misafir olmasaydı bir iki tokat patlatırdım."* biçimindedir.

Çocuklarına aralıklı olarak fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, *"Hangi durumlarda çocuğunuza şiddet uygulamaktan kaçınırsınız?"* sorusuna ilişkin görüşler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Ebeveynlerin Fiziksel İstismardan Kaçınma Davranışını Etkiyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Örnek Görüşler
Hoşgörü Geliştirme	Saygı Gösterme	K4-*Ben çok sinirliyken istemediğim bir şey yaparsa kendimi zor tutuyorum ona zarar vermemek için. Bazen derin bir iç çekiyorum. İletişimimiz bozulmasın diye ona ılımlı yaklaşmaya çalışıyorum. Odayı terk ediyorum.* K5-*Bazen öfkemi çocuktan çıkarmaya çalışıyorum. Haksız olduğumu fark ettiğimde sevgimi gösteriyorum. Onu çok sevdiğimi ama bazen yaramazlık yaptığımı belirtiyorum.*

Fiziksel istismardan kaçınma davranışını sergileyen ebeveynlerin yaşadıkları bilişsel süreçleri etkileyen etmenlere ilişkin katılımcıların empati duygusuna veya hoşgörü geliştirmeye bağladıklarını gördükleri söylenebilir. Katılımcıların yarısından fazlasının (n=4) saygı gösterme gerekçelerinden dolayı fiziksel istismar uygulmaktan kaçındığını belirtmişlerdir. Bu konuda K4, *"Ben çok sinirliyken istemediğim bir şey yaparsa kendimi zor tutuyorum ona zarar vermemek için. Bazen derin bir iç çekiyorum. İletişimimiz bozulmasın diye ona ılımlı yaklaşmaya çalışıyorum. Odayı terk ediyorum."* biçiminde fikrini açıklamıştır. Bir diğer katılımcının (K5) görüşü *"Bazen öfkemi çocuktan çıkarmaya çalışıyorum. Haksız olduğumu fark ettiğimde sevgimi gösteriyorum. Onu çok sevdiğimi ama bazen yaramazlık yaptığımı belirtiyorum."* şeklindedir.

Çocuklarına aralıklı olarak fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, "Çocuğunuza şiddet uygulama durumunuz olduğunda ona zarar vermekten sizi neler alıkoyar?" sorusuna ilişkin görüşler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Ebeveynlerin Fiziksel İstismardan Kaçınma Davranışını Etkiyen İç Faktörlere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Örnek Görüşler
İç Motivasyon	İç Huzur Arayışı	K3-*Sonradan üzülüp vicdan azabı çekmemek için dövmekten vazgeçtiğim oluyor. İleride daha kötü olacağını ve başıma bela olacağından korktuğum için kendimi tutarım.* K6-*Çocuğa olan annelik duygusundan ve evlat yetiştirme sorumluluğundan dolayı bazen şiddet uygulamaktan vazgeçtiğim oluyor.*

Fiziksel istismardan kaçınma davranışını sergileyen ebeveynlerin yaşadıkları bilişsel süreçleri içsel koşullara veya iç motivasyona bağladıklarını gördükleri söylenebilir. Katılımcıların yarısından fazlasının (n=5) iç huzur arayışı gerekçelerinden dolayı fiziksel istismar uygulmaktan kaçındığını belirtmişlerdir. Bu konuda K3, *"Sonradan üzülüp vicdan azabı çekmemek için dövmekten vazgeçtiğim oluyor. İleride daha kötü olacağını ve başıma bela olacağından korktuğum için kendimi tutarım."* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bir diğer katılımcının (K6) görüşü *"Çocuğa olan annelik duygusundan ve evlat yetiştirme sorumluluğundan dolayı bazen şiddet uygulamaktan vazgeçtiğim oluyor."* şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak değerledirildiğinde; çocuğuna fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışlarının pozitif bilişsel süreçlere bağlı olduğu söylenebilir. Fiziksel istismardan kaçınma davranışları iç ve dış motivaston ile hoşgörü geliştirme faktörlerine bağlı olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın sonuçları benimsenen temel değerlerin fiziksel istismardan kaçınma davranışını etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları bağlamında bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan iki ilde yaşamakta olan ve yaşları 29-51 arasında değişen ebeveynlerle sınırlıdır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yaklaşımlarından kuramsal örnekleme ile belirlenmiştir. İlerleyen araştırmalarda daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile farklı illerde yaşayan ve akran olan bireyler ele alınabilir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine dayanmaktadır. Bu yüzden sonuçlar karşılaştırırken ve genellenirken bu sınırlılıklara dikkat edilmelidir. Gelecekteki çalışmalarda karma araştırma yaklaşımlarından keşfedici deseninin kullanılması daha iyi sonuçlar verebilir. Ayrıca fiziksel istismardan kaçınma davranışlarını öğretmeye yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (2. bs., ss. 83–98). Ankara: Seçkin.

Alzoubi, F. A., Ali, R. A., Flah, I. H. ve Alnatour, A. (2018). Mothers' knowledge & perception about child sexual abuse in Jordan. *Child Abuse & Neglect*, *75*, 149–158. doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.006

Bazaley, P. ve Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi*. (A. Bakla ve S. B. (Ç. . Demir, Ed.). Ankara: Anı.

Beck, J. S. (2016). *Bilişsel davranışçı terapi : Temelleri ve ötesi*. İstanbul: Nobel Akademik. http://193.255.56.45/xmlui/handle/20.500.12294/252#sthash.2SntO9Jf.dpbs adresinden erişildi.

Bugental, D. B., Ellerson, P. C., Lin, E. K., Rainey, B., Kokotovic, A. ve O'Hara, N. (2002). A cognitive approach to child abuse prevention. *Psychology of Violence*, *16*(3), 84–106. doi:10.1037/2152-0828.1.S.84

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Güler, N., Uzun, S. ve Boztaş, Z. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar / ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler, *24*(3), 128–134.

Kara Doruk, S. (2012). *0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar ve ihmal durumu*. Erciyes Üniversitesi.

Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3. bs.). California: Sage.

Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: Tanımlar* (2. bs.). Ankara: Seçkin.

Sarıbaş, A. K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

UNICEF. (2006). *World report on violence against children*. Geneva: United Nations Publishing Services. https://www.unicef.org/violencestudy/3. World Report on Violence against Children.pdf adresinden erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). İstanbul: Seçkin.

DÜNYA SORUNLARI KARŞISINDA EĞİTİMİN ÖNEMİ

Feysel TAŞÇIER

Feysel TAŞÇIER
ORCID No: 0000-0001-5206-475X

Özet

Eğitim olgusu, düşünen ve akleden insanın yeryüzü serüveninin başından günümüze kadar öneminden hiçbir şey kaybetmedi. Eğitimden ve eğitimin bize açacağı yeni ufuklardan beklentiler artmış bulunmaktadır. Aklın ve doğal olarak bilme isteğinin yöneldiği her alanda, insan dünyasının derinliği ve anlaşılmayı / keşfedilmeyi bekleyen pek çok ufuk noktası bulunmaktadır.

Akıl ve vicdan sahibi bir varlık olarak İnsanın ilkin doğal olarak kendini tanıması ve sonrasında dış dünyayı anlama yolculuğu yeni sayılır. İnsanlığın bu sürede sorun alanlarının çözümü için gösterdiği büyük başarılar kadar önümüzde çözülmeyi bekleyen büyük sorunlar da bulunmaktadır. Bu ve buna benzer türden sorunların çözüm noktası ancak eğitimle mümkündür. Sadece eğitimle aşılması beklenen, en azından anlaşılıp tahlil edilmesi umut edilen bir süreç mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilim, Akıl, İnsan, Sorun

The Importance Of Education Against World Problems

Summary

The phenomenon of education has not lost its importance since the beginning of the earthly adventure of the thinking and rational person. Expectations have increased from education and the new horizons that education will open to us. In every field where the mind and naturally desire to know, there is the depth of the human world and many vanishing points waiting to be understood / discovered.

As a human being with reason and conscience, the journey of the human being to know himself naturally and then to understand the outside world is considered new. In this period, there are big problems waiting to be solved as well as the great achievements of humanity in solving problem areas. The solution of these and similar problems is only possible with education. A process that is expected to be overcome only through education, or at least hoped to be understood and analyzed is possible.

Keywords: Education, Science, Mind, Human, Problem

Dünya Sorunları Karşısında Eğitimin Önemi

I

"Cahil insan öğrenim görmemiş olan değil, kendini bilmeyendir".*

Eğitim olgusu, düşünen bir varlık olarak insanın yeryüzü serüveninin başından günümüze kadar öneminden hiçbir şey kaybetmedi. Kuşku yok ki her çağın kendi özgül koşulları içinde çeşitli sorunlar mevcuttu. Bu sorunları, akıl ve akla dayalı araç ve yöntemlerle çözümlemeye girişen her çaba eğitime yönelmek zorundadır. Nitekim eğitimin insanlığın daha iyi bir hayat ideali için yegâne araç olduğunu her kültür ve toplum kabul eder.

Eğitim ile daha iyi bir dünyanın oluşabileceği düşüncesi, uygarlığımızın tarihsel geçmişinde olduğu gibi çağımız için de geçerliliğini sürdürmektedir. Nitekim son iki yüzyıllık sanayii, bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmeler aklın ve bilimin doğal olarak eğitimin zaferini bizlere göstermektedir. Buna karşılık, eğitim ile elde edilenin daha iyi ve daha güçlü bir hayat ise başarılmış onca gelişmeye karşın, önümüzde çözümlenmeyi bekleyen pek çok sorun varlığını sürdürmektedir. Çağımızda yaygın olarak yaşanan, sosyal, siyasal, dini çatışma ve bölünmeler, terörizm, göç, çevre, gelir dağılımındaki adaletsizlik ve salgın hastalıklar gibi bir dizi sorun

* Krishnamurti, J., *Eğitim ve Yaşamın Anlamı,* çev. Aslı Açıkgöz, Omega Yayınları, 2012; 15.

toplumları daha iyi bir dünya arayışına sevk etmektedir. Devletler arasındaki güvensizlik, nükleer rekabet, siyasi bloklaşmalar ve kitle imha silahlarının varlığı küresel düzeydeki belirsizlikleri ve kaygıları beslemektedir. Yine yerel düzeyde her topluma ve devlete özgü ciddi anlamda yaşanan iç ihtilaflar, bölünmeler, kültürel çatışma ve tehditlerin varlığı ve ekonomik dengesizlikler de çözümlenmesi gereken ortak sorun alanlarından bazılarını oluşturmaktadır.

Eğitim ile başarılmış ve çözümlenmiş çok sayıdaki başarıya karşın halen bu kadar sorunun varlığı, gelecek konusunda hemen herkeste tedirginlik uyandırmaktadır. Bütün bu sorunlara rağmen, ilerlemenin tarihsel olarak bize sunduğu çok sayıda imkân ve çözüm alanı da vardır. Bu imkânlar sayesinde bugün insanlık sağlıktan, teknolojiye, bilime ve uzayda hayat arayışına kadar uzanan geniş bir ölçekte yeni ve daha etkili çözüm arayışlarına yönelebilmektedir.

Böylesi bir yönelimin tohumlarının atıldığı ve atalarımızın evrensel mirasının başladığı uygarlaşma serüvenin tarihi çok da uzun sayılmamaktadır. İnsanlığın ateşi, tekerleği ve yazıyı keşfinin üzerinden henüz birkaç bin yıl geçmiş bulunmaktadır. Oysa biliyoruz ki, insanlık ateşe, yazıya ve başını koyacağı bir ev inşasına geçmeden önce yüzbinlerce yıl vahşi ve ilkel bir seviyede hayatta kalma mücadelesi verdi. İnsanın akıl ve vicdan sahibi bir varlık olarak ilkin kendini tanıması, sonrasında dış dünyayı anlama yolculuğu ve bir toplumsal hayata geçip kültür biriktirmesi henüz bu birkaç bin yılın birikiminden ileri gelmektedir.

Eğitimle birlikte kurumsallaşan okul kültürünün yaygınlık kazanması ve profesyonelleşmesi bu sonucun nedeni olmuştur. Böylelikle, *eğitim* ve *okul* dünya sorunları karşısında insanlığın büyük çözüm alanı olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim insanlığın her an çeşitli tehditlerle yüz yüze olması, bilimsel ve çağdaş bir eğitimle düzeltilebilecek türden sorunlardır.

Eğitimle murad edilen önemli iki şeyden biri kişisel öz bilinç ve farkındalığın bilgi ile donanımı ve *yaşam bilgeliğine* ulaşmaktır. İkinci olarak, *etik sorumluluğun* başka bir deyişle *vicdani bir temelde* bütün yapıp etmelerimize eşlik etmesini sağlayabilmektir. Yapıp etmelerimizden, başka deyişle eylemlerimizden özgür bireyler olarak sorumlu olacak bir eğitim olgusuyla yetişmemiz böylesi bir tutumda anlamlı bir yer tutar. Öyle ki, çağdaş olsun olmasın bütün eğitim sistemlerinin temelinde insanın araç olarak mı yoksa amaç olarak mı görüldüğü ikilemi yaşanmıştır. Tarihsel olarak eğitime ve okulun işlevine bakıldığında bu ikilem pek çok kültür ve toplumsal dokunun içinde yer alıp hayat bulmuştur. Russell'a göre "öğrenciler birer araç değil, amaç sayılmalıdır" (Russel, *On Education,* 2003; 39). Bu konuya tersi görüşte olanların da sayısı hayli fazladır. Bu yaklaşım, öğrenciyi kendi hayat yolculuğunda ve karşılaşabileceği sorunları çözebilecek bir birey olmaktan çok belirli bir ezber ve telkin içinde yarış atı olarak gören bir anlayışı ortaya koymaktadır. Krishnamurtiye göre, "çocuğu tanımadan kendi çözümlerimizi ve kalıplarımızı onlara ezberletiyoruz. Bunun yanında, kendimizi onların zihninde ebedileştirmek ve onları kendi korku ve kaygılarımızla büyütüyoruz" *(Krishnamurti, Eğitim ve Yaşamın Anlamı, çev. Aslı Açıkgöz, Omega Yayınları, 2012: 24).* Bireyleri kendi benliğimiz etrafında sarmalayan bu eğitim türü ve yaklaşımı çocuğu yaşayacağı sorunlar karşısında adeta çaresiz bırakır. Oysaki eğitimden beklentiyi yalın bir biçimde ortaya koymakta özel bir zorluk yoktur. Bunun toplumsal, kültürel veya stratejik olarak belirli yönelimlerin ve araçsallaştırma çabalarının etkisinin dönem dönem bir yansıması veya sonucu ile ilişkisi olabilir.

Yalın olarak eğitim ile ulaşılması gereken şey oldukça açıktır. Öğrenci sadece belirli bir ezber için bilgi yüklenilecek ve onu tekrar edecek bir araç değildir. Nesillerin bilgiyi yaratma kapasitesi, yorumlama farkı ve özellikle bilimsel başarıların tümü farklı düşünce, teori ve önermelerin özgür bir biçimde kendini geliştirdiği durumlarda mümkün olabilmiştir. Eskinin ebedi tekrarı bizi yeniye ulaştırma gücüne sahip değildir. Özgür, özerk ve kişisel bir bütünlük peşindeki zihin her türlü koşullanmanın, biçimlenmenin ötesinde bir varlıktır insan. Geçmişin içinde sıkışıp kalan bir varlık olarak insan, hayatın anlamını sorgulayamaz, bulamaz. Önce kendi varoluşundan hareketle evrensel olana doğru anlam arayışını yücelten bir varlık olarak insan, bilgi peşindeki arayışını bilgelikle geliştirmek ve bütünleştirmek zorundadır. Salt bilgiyi, koşullanmayı ve ezber içindeki bir tutumu önceleyen eğitim, böylesi bir bütünlük idealinden oldukça uzaktadır.

Bireyin kendi ile olan keşfi ona açıklık içinde dünya kavrayışının kapısını da aralatır. Krishnamurti bireyin kendiyle olan keşfine giden sürecin engelini şu şekilde özetler: "Bütün dünya, bilim adamları, uzmanlar yetiştirirken, düşüncelerin biçimlenip koşullanmasıyla hiç kimsenin bir birey olması olanaklı değildir. Bir birey olmak ancak kendinizi anlamaya ve kendiniz hakkında öğrenmeye başladığınızda olanaklıdır, kitaplar aracılığıyla değil, 'kendi' -ne olduğunuz- başka biri aracılığıyla anlaşılmaz" (Krishnamurti, 2004: 15). Bireyin kendini keşfetmesi, kuşkusuz onun dünya ile ilişkisinde ve karşılaşacağı sorun alanlarını kavrayıp çözümler geliştirmesi açısından önemli bir aşamayı oluşturur. Gerçek eğitimin ilk basamağını oluşturan bu süreçtir. Başkası, ötesi ve kendi dışındaki her şeye karşı bir bilgi ve bilincin gelişmesinin ilk nüvesi bireyin kendini tanımasından geçer.

II

Bir erdem ve sevgi bilimi olarak eğitimin temel işlevi, kişisel eylemlerimizin sosyal ve toplumsal hayatımıza yön veren davranış ve tutumlarımızın sorun üretici değil; çözümleyici ve ilham verici olmasını sağlamaktan geçer. Bireysel ve toplumsal farklılıkları değil, birliği ve evrensel ortak değer duygusunu aşılayan bir yönelim eğitimin çözümleyici en geniş ufuk noktasını gösterir. Bu aynı zamanda mevcut eğitim sistemlerinin yürümesi gereken en temel işleyişin mekanizmasının sağlıklı koşullarını göstermektedir. Savaşlar, şiddet ve toplumsal alanda yaşanan sorunlar verili eğitim politikalarının daha güçlü ve kararlı bir biçimde dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır.

Dünyamızda süregelen sorunların kaynağında, insan ve doğal olarak onun yapıp etmeleri yer alır. İnsanın yapıp etmelerinde, eylem ve kararlarında, tercihlerinde dönüştürmesi gereken yapısal durumlar var. İki bin yıllık uygarlaşma sürecinde, zorbalık, egemenlik savaşları, güç peşinde geçen sefalet içindeki yıllar, nice kıyımlar ve tehditlerin hepsi insanın eseridir. Amaç olarak değil araç olarak yetiştirilen insanın elinde daima geçmişin kanlı mirası ve geleceğe başka bir pencere açmasını engelleyen sorunlar olagelmiştir. Böylesi sorunların nesiller üzerinde varlığını devam ettirmesini sadece eğitim ile düzeltmek mümkündür. İşte, tek başına bu iddia bile eğitimin önem ve değerini göstermektedir bize. Eğitim bize değişimi, dönüşümü ve daha iyi bir gelecek umudunu vermektedir.

Değişim ile imlenen bu beklenti daha iyi ve daha olumlu bir hayat idealidir. Bu idealin vücut bulması için sorunlar karşısında geliştirdiğimiz çözümler ve yeni sorun alanlarını yönetecek bilge insana ulaşmak olmalıdır. Bilgi eksikliğinden çok bilgelik eksikliği; işte gerçekten insanın başaramadığı ve kaderini değiştirebileceği esas odak noktası burasıdır. Hırslı, açgözlü ve istenci için başkasını yitiren insan, eğitimin gerçek problem alanlarından biri burada yatmaktadır. Kendi ile yüzleşmeden başkasının yitimine sebep olan insana nasıl geçtik bunu anlamalıyız. Erdemli insana duyulan gereksinim ve bunun sonuçlarına ihtiyaç duyulan bir dünyada sorunlar gerçek bir zemin içinde ele alınırsa anlamlı bir sonuca varılabilir.

Eğitimin gerçek amacı sadece teknokrat ve uzmanlardan ibaret bir insan yaratmak olmamalıdır. Hayata ve yaşanan sorunlara tek bir boyuttan değil bütünsel olarak bakıldığında - ki bunu eğitim ile sağlamalıyız - o zaman karmaşık görünen pek çok sorun ve bağlantı noktası anlaşılır hale gelir. Biliyoruz ki, geleneksel eğitim anlayışının temelinde çocuklara "toplumsal olana uyum veya geleneksel değerlere ters düşmeme" kaygısı yüklenmektedir. Krishnamurtiye göre "eğitim, bireyi, topluma uymaya ya da ters düşmeye teşvik etmemeli, onun yerine bireyin tarafsız sorgulama ve kişisel farkındalıkla oluşan gerçek değerleri keşfetmesine yardım etmelidir" (Krishnamurti, 2012; 12). Nitekim Sokrates'in "kendini bil" mottosu ile bilgi ve bilgeliğe davet edilen insan, kişisel uyanma yolculuğunu keşfetmeye çağrılmıştı. Kuşku yok ki, eğitim hayatında birey kendini geçmişin tekrarı içinde yitirmemelidir. Dünyanın değişmesi ve sorunların çözülmesi bizim değişimimizle ancak mümkündür. Öyle ki, bireyin kendi zihinsel ve ruhsal dönüşümü ve değişimi dünyanın da değişimini etkileyecektir.

Krishnamurtiye göre, "eğitim sadece bilgiye sahip olmak, gerçekleri toplamak ve birbirleriyle ilintilendirmek değildir; yaşamın anlamını bir bütün olarak görmektir. Eğitimin amacı birbirileriyle bütünleşmiş ve bu yoldan zekâya kavuşmuş bir insan varlığı yaratmaktır" (Krishnamurt, 2012; 11). Sınav başarısı, diploma ve kodlama

etrafında bir çıktıya indirgenmiş eğitimin dünyaya, hayata dair sorunları çözmekten ziyade sorun üretici boyutu sorgulanmalıdır. Özü kavramaktan uzaklaşma erdeme, bilgeliğe ve gerçek bilgiye uzaklıktır. Belirli bir ezber ve mekanik dâhilinde öğütülen birey düşünceyi üretmekten yoksunlaşıp tekrarlayan sloganların içinde ezilmektedir. Yaratıcı, sorgulayıcı ve bilimsel bilginin doğasını besleyen eleştirel düşüncenin kök salacağı bir eğitim sorunlarımızın çözüm anahtarını kendi içinde sunmaktadır bizlere.

Eğitim ile hedeflenen teknisyen, uzman veya kuru bilgiyi yorumlayan akademik bir yapı olmamalıdır. Erdeme, ahlaka ve bilgeliğe yönelik yorumlayıcı, yaratıcı bir beceriyi ve kültürü besleyip büyütmek gerçek eğitimin kendi doğasına katkı sunar. Korkudan değil cesaretten, ezberden değil anlamaktan ve geçmişin ebedi tekrarı yerine geleceğin tasarımından güç alan bir anlayış bu doğayı geliştirebilir.

Birey kendi içsel yolculuğunu gerçekleştirmeden, sadece katı formül ve yöntemlerin tekrarı içinde bir araca indirgenmektedir. Öylesine bir araç ki okuldan beklentinin de yolunu çizmektedir adeta. Okul, çocuklarımızın iş bulması için onlara diploma yetiştiren bir basım atölyesine indirgenmiştir. Aşırı bir teknikleştirme ve uzman yetiştirme çabası içinde, okuldan beklenti fabrikaların işçi ihtiyacını gidermek olarak tanımlanmıştır sanki. Böylesi bir yaklaşım, yaşamın bütününü, sevgiyi merhameti, bilgeliği ve ahlakı ikinci plana atan bir yaklaşımı besler.

Teknik ve teknolojik bir araçsallaştırma olarak eğitim, bireylerin belirli türden sorunlarının çözümünü hızlandırabilir ancak daha geniş bir perspektiften bakıldığında bireyi hayatın diğer karmaşa ve sorunlarıyla çaresizce yüz yüze bırakır. Hayatın anlamına dair soru ve sorunlar, sevgi ve hoşgörü eksiklikleri, kişisel sorunların çeşitliliğine ilişkin anlayışların belirli bir kısır döngü içinde yinelenmesi yalnızlığı ve çaresizlikleri büyütür. Çağımızda psikolojinin, yaşam koçluğunun ve psikiyatrinin aşırı popülerleşmesi ve ilaç sanayinin her derde deva! İlaçlarının düşmekte olan bireye yardım eli! uzatması günümüzdeki bireyin tükeniş içinde olduğunu göstermeye yeterli değil midir?

E.F. Schumacher'in dediği gibi, modern çağın insanı "araçlarda zengin ama amaçlarda yoksul" bir çağın insanı olmuştur. Anlamayı, anlayışı, karşılıklı hoşgörü ve tanımanın gelişmediği, siyasi ve kültürel rekabet, ekonomik savaşlar baş döndürücü hız etrafında gelişen ve zamanın yetmediği bir çağın zirvesindeyiz artık. Krishnamurti bu durumu şu şekilde tanımlar: "Anlayış olmadan teknik, kulağa hoş gelen cümlelerle örtbas ettiğimiz düşmanlık ve acımasızlığa yol açar. Sonuç karşılıklı yıkım olacaksa tekniği vurgulamanın ve verimli varlıklar olmanın ne değeri var? Teknik gelişmelerimiz şahane, ancak bunlar sadece bir başkasını yok etme gücümüzü artırdı, üstelik her yerde açlık ve sefalet var. Sakin ve mutlu insanlar değiliz" (Krishnamurti, 2012; 17). İnsanoğlu, geleceği öngörmek hatta yakalamak ister; bunun yanında, doğaya ve kontrolünü genişletebildiği oranda hükmetme eğilimindedir. Yapay zekâdan, uzay teknolojisinden ve nükleer silahlanma ile bu üstünlüğü arşa çıkarma arayışındayız. Yaşam koçlarından başka her yerde çılgınca mühendisliklerin hâkimiyetinden de bahsetmek abartılı değildir. İnsan hızlıca olduğu şeyden olmadığı şeye doğru koşmaktadır. Dünya sorunlarının nedenlerini ve türlerini daha da geniş bir perspektifte çözümlemek mümkündür. Ne var ki, insan her türlü zorluğa rağmen mekanik bir varlık değildir. İnsan özünü açmak ve gerçekleştirmek ideali ile yaşama arzusunda olmuştur her zaman. Böylesi bir ideal ve arzu eğitimle gerçekleşebilir ancak.

III

Amin Maalouf "Uygarlıkların Batışı" eserinde, türümüzün dizginsiz büyüyen ve bilimsel başarılarla baş döndürücü bir hal alan keyif verici gelişmelerden söz ederken adına gururla "uygarlık" dediğimiz her şeyi yok edebilecek sapmaları ayrıntılı olarak ele almaktadır. Maalouf, haklı olarak "bu noktaya nasıl geldik? Ters giden neydi? Hangi yol ayrımlarında yanlış yöne sapıldı? Bunlardan kaçınılabilir miydi? Bugün dümeni doğru yöne çevirmek hala mümkün mü?" sorularıyla çözüm arayışının kaçınılmazlığından bahsediyordu o (Maalouf, 2019; 13). Uygarlığımızın geldiği nokta hem umut etmeyi hem de umutsuzluğu besleyen güçlü çözüm ve

sorun kapasitelerine sahiptir. Kırılgan, hassas ve her iki yöne de gitmenin mümkün göründüğü bir çağ bizimki. Kusursuz bir ilerleme ve dayanışma ile sorunların aşılabilmesi mümkün olduğu kadar tam tersi bir şekilde pek çok küresel felaketin de çıkabileceği bir zeminin üzerindeyiz. Bir türlü çözümlenemeyen büyük siyasi ayrılıklar ve ekonomik uçurumlar kadar küresel çapta yaşanan çevre sorunları, göç, dinsel bağnazlıklar, şiddet ve terör sorunları ulusları derin açmazlarla karşı karşıya bırakmıştır.

Pozitif bilimlerde sağlanan büyük başarılar ve mühendisliklerin inşaa ettiği bir dünyada eksik veya yolunda olmayan şeyin ne olduğunu bulmak zorundayız. Siyasal ve toplumsal alanda yaşanan dönüşümler, sosyal bilimlerde yapılan çok sayıda tespit ve teori ile birlikte kültürel alanda geçmişin değer yargıları ve ürünleri etrafında biriken onca mirasa rağmen bugün bizi gelecek konusunda karamsar kılan nedir ve çözümü nerede bulunabilir? İnsanın doğasından çok tarihine bakıldığında geçmişin bugün ve gelecek üzerinde yükselen mirası bizlere kaygıdan çok umut vermiyor mu? Son noktada insanlığın birleştirici ve çözüm üretmeye yönelik kapasitesi gelecek konusunda iyimser düşünmeye yöneltiyor bizi. Böylesi bir umudun nesiller üzerinde bir ideale dönüşmesi ve kendini eğitim, okul gibi araçlarla gerçekleştirmesi mümkündür.

Eşitlik, adalet ve özgür bilincin kendini ifade edeceği bir ortamda, dünya sorunlarının daha evrensel bir zeminde kendine yer bulacağı muhakkaktır. Eğitimin sanat, edebiyat, müzik, felsefe gibi evrensel değerlerle bezenmiş dokusu ile pozitif bilimlerin dünyası aynı kökten beslenir. Bilimlerin nesneye yönelik metot ve yaklaşımları, ortaya çıkan birbirinden farklı teori ve saptamaları daha güzel bir dünya arayışının aynı sonucudur. İnsanın akıllı, düşünen bir varlık olarak anlama ve anlamlandırma yolculuğunda birinin diğerinden daha değerli! olduğu anlayışı sığ bir bakışı yansıtır. Bunun yanında pozitif bilimlere yüklenen kutsayıcı değerin sosyal bilimlerden esirgenmesi olsa olsa eğitim eksikliğinin ve kısır pragmatik yaklaşımların bir sonucu olabilir. Bütüne değil parçaya, amaca değil araca ve nedene değil sonuca odaklanmış böylesi bir yönelim dünya sorunlarını çözme konusunda başarısızlığa mahkûmdur. Öyle bir dünya ki hala milyonlarca evsiz insan açlık içinde, sağlıklı yaşam koşullarını asgari düzeyde yaşayamayacak bir hayat sürmektedir.

Ekonomik refaha göreli bir biçimde ulaşmış pek çok ülkede milyonlarca insan güne mutsuz uyanıp gelecek konusunda oldukça karamsar bir durum içindedir. Sadece çocukların değil, kadınların ve pek çok dezavantaja sahip ebeveynlerin durumu da farklı sayılmaz. Endüstri devriminden bu yana hız kazanan araç ve gereçlerdeki dönüşüm, teknolojinin yakaladığı ivme, üretim ekonomisi adı altında çeşitlenen ihtiyaçlar karmaşası açlık güdüsünü dindiremedi tersine daha çok arzuyu körükledi. Arzular insani olmaktan çıkıp -insani ihtiyaç ve istekleri kendine araç kılan ve her türlü eşitsizliği besleyen bir dünyada-, eğitim ile hedeflenen idealleri büsbütün körleştirip sağırlaştırmaktan başka bir işe yaramayacaktır.

Çağımızda okullar fabrikaya işçi yetiştiren kurumlara dönüştürülmekte veya öyle bir misyona indirgenmek istenmektedir. Okulun gerçek işlevi öğrencide tanımayı, anlamayı, anlamlandırmayı, dinginliği, erdemi, etik ve estetik değerleri ile bütünsel biçimde bilge bir hayata hazırlık sürecini uyandırmak değil midir? Modern hayatın hız etrafında kurduğu ağ; aşırı teknolojikleştirmenin ve uzmanlaşmanın salık verildiği bir düzende, kuşkusuz mutlu bireylerin durup kendini, geçmişi, dünyayı ve doğayı anlamlandırıp yorumlaması mümkün değildir. Hız, uzmanlaştırma pratikleri içinde etrafımızı saran sosyal ağların (medyanın) yarattığı karmaşa, okul müfredatlarına kadar yansıyan bir kuşatma söz konusudur. Çocuğun böylesi bir kuşatma içinde başlayan eğitim yolculuğu gelecekte pek çok travmaya açık bir hayat yaşamasına adeta davetiye niteliğindedir.

O halde 22. Yüzyıl eğitiminden ne beklenmeli veya umut edilmedir? Çağlara göre, “en azından çocuklara gelecek için ihtiyaçları olan güven verilmeli ki, onlar da yetişkin olduklarında kendilerine güvenen bireyler olabilsinler” (Çağlar, 2018; 143). Çağımızda ve gelecek yüzyılda yüz yüze bulunduğumuz tehdit ve sorunlar karşısında bireylerin hazırlanması ve eğitim süreçlerinde buna yönelik ihtiyaçların çözüme kavuşturulması elzemdir. “Geleceği önceden bilemeyiz ama gelecek konusunda hazırlıklı olabiliriz” (Çağlar, 2018; 145). Şimdi ve gelecek konusunda iyimser olmak için eğitim en güçlü araçtır. Eğitim ile ilgili gerçekleştirilecek her çözümleme

ve gelişme, evrensel düzeyde bireylerin büyük insanlık ailesine yönelik olarak yapabileceği en etkili ortak iyiyi temsil eder.

Yapılması veya yerine getirilmesi gereken konusunda ortak sorunlar kadar ortak çözüm kavrayışı sağlanmalıdır. Bunun sağlanması adına insiyatif sahipleri olarak politika yapıcıların karar mekanizmalarında etkin önlemler konusunda kalıcı stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun yanında eğitim yöneticilerinin, öğretmen ve ebeveynlerin benzer sorumluluk ve hassasiyetle çocukların gelişim süreçlerinde pedagojik altyapının verilmesinde bilinçli bir tutum sahibi olmaları önem taşımaktadır.

Daha iyi bir dünya ideali için, müfredat kazanımlarının ihtiyaçlara yönelik reel sorumluluk ve bilgilendirme derslerinin, yaşanan sorunlara evrensel - tarihsel bir perspektif içinde verilmesi kaçınılmazdır. Dünya üzerinde hâlihazırda derinleşerek varlığını sürdüren sorunlar ister ekonomik - siyasal veya sosyal - kültürel vb. olsun her anlamda eğitim ile rasyonel bir zeminin inşaası sorumluluk sahibi evrensel bireyin yetiştirilmesi beklentileri ortaya koymaktadır. Bu, insanlığın daha sağlıklı, daha özgür ve daha çok yaratıcılık ile hoşgörüyü benimseyeceği evrensel bir beklentidir.

Beklenti ve umudun evrensel düzeyde tutulması çok önemlidir. Dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan bir çevre sorunu veya yıkıcı savaş diğer ülkeleri, en nihayetinde gezegenimizi etkileyecek kıvılcımlar barındırabilmektedir. Yaşanan sorunların küresel olması çözümleri de küresel bir çerçeve içinde ele almayı zorunlu kılmaktadır. Küresel ekonomi gibi küresel ilişki ve gelişmeler eğitimi de küresel kılmaya zorlamaktadır. Bilimsel dünyanın inşaası buradan hareketle kurulmuştu. Bu kuruluşun sorun alanlarını çözümleyecek nesillerin eğitimini de küresel düşünme zorunluluğu ilerlemeye duyulan inancı kuvvetlendirecektir. Böylesi bir imkân küresel eğitim ile mümkündür.

Kaynakça

Çağlar, A. (2018). *"Günümüz Dünya Sorunlarının 22. Yüzyıl Eğitimine Yansımaları"* (s.141-154) içinde *"22. Yüzyılda Eğitim –Eğitimin Geleceği Üzerine Karma Projeksiyonlar"-,* Editör: Emel Tüzel İşeri, Ankara, Pegem Akademi.

Krishnamurti, J. (2012). *Eğitim ve Yaşamın Anlamı,* çev. Aslı Açıkgöz, Omega Yayınları.

Krishnamurti, J. (2004). Öğrenme ve Bilgi Üzerine, çev. Anita Tatlıer, İstanbul, Ayna Yayınevi.

Maalouf, A. (2019). *Uygarlıkların Batışı,* çev. Ali Berktay, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Russel, B. (2003), *On Education,* London UK, Routledge, Taylor&Francis Group, London and New York.

ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Mustafa GÖK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
mustafagok@yyu.edu.tr
Melisa ARIK, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
melisa.arik@gmail.com

Mustafa GÖK
ORCID No: 0000-0001-9349-4078

Melisa ARIK
ORCID No: 0000-0001-6212-6352

Öz

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bileşenlerine ilişkin farkındalıkları ve bilgileri önemli bir araştırma problemidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarına yönelik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 173 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Orijinal ölçek yedi faktörden oluşmakta olup, 30 maddeli ve 5'li likert tipi ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.86 dır. Ölçek uyarlama prosedürleri doğrultusunda ölçek, Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlett Testi sonuçları ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Uyarlanan ölçekte yer alan boyutlar açımlayıcı faktör analizi kullanılarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, uyarlanan 5'li likert tipi ölçek 30 maddeli altı faktörlü bir yapı göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.926 olarak saptanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını deneyimleyen öğretmen adaylarının bu ortamların farklı bileşenlerine ilişkin farkındalıkları ve bilgilerinin ortaya çıkarılması öğretmen eğitiminde alınması gereken önlemlere yönelik göstergeler sunması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme ortamı, ölçek uyarlama, güvenirlik, geçerlik, öğretmen adayları.

Abstract

Pre-service teachers' awareness and knowledge of the components of constructivist learning environments is a significant research problem. This study aims to examine the validity and reliability of the "Constructivist Learning Environments Questionnaire" for preservice teachers by adapting them to Turkish. In this research scanning model was used. The sample of the study consisted of 173 preservice teachers studying in the Faculty of Education of a university in the Eastern Anatolia Region in 2018-2019 academic year. The original questionnaire consists of seven factors, and there are 30 substances, five-point Likert type scale. The Cronbach's alpha value of the scale was 0.86. The scale was adapted to Turkish in line with the scale adaptation procedures. KMO and Barlett Test results show that the scale is suitable for factor analysis. Dimensions included in the adapted scale were determined by the use of exploratory factor analysis. According to the result of the exploratory factor analysis, the adapted 5-point Likert-type scale shows a six-factor structure with 30 substances. The Cronbach Alpha value of the adapted scale was determined to be 0.926. It is thought that revealing the awareness and knowledge of pre-service teachers who experience constructivist learning environments about the different components of these environments are significant in terms of providing indicators for the measures to be taken in teacher education.

Keywords: Constructivist learning environments, scale adaptation, reliability, validation, preservice teachers.

Giriş

Türkiye'de 21. yüzyılın gereklilikleri doğrultusunda ve bilginin edinimine yönelik bakışta meydana gelen değişimin öncülüğünde modern dünyaya ayak uydurma fikri ile öğretim programlarında köklü yenileme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarında kısa bir sürede birçok değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerin en önemlilerinden biri öğretim durumlarında yapılandırmacı yaklaşımın izlerinin gözlenmesidir.

Yapılandırmacılık; bilgi nedir? Öğrenme nedir? gibi bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yapılandırmacılık insanın bilme etkinliğini, bireyin bilişsel süreçleri nasıl kullandığını ve geliştirdiğini, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya yönelik bir fikrin ürünüdür (Airasian & Walsh, 1997). Zaman içerisinde ise öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ile ilgili bir yaklaşıma dönüşmüştür

(Demirel, 2015). Bu dönüşümün eğitim alanında etkilerinin gözlenmesi öğretim durumlarında yenilenme hareketlerini doğurmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak öğretim programlarının ele alındığı belirtilebilir.

Türkiye'de 2005 yılından itibaren öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın izleri gözlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2013, 2018). Bu yaklaşım, bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye devam ettiği ve dış dünyayı anlamlandırma sürecinde bilgiyi yapılandırdıklarını varsaymaktadır. Yani, bu yaklaşımdaki egemen fikir bilginin bir vericiden (öğretenden) bir alıcıya (öğrenene) doğrudan aktarılamayacağı, bilginin alıcı tarafından bireysel olarak etkin bir şekilde oluşturulabileceğidir (Durmuş & Bahar, 2005). Yapılandırmacılık kuramı öğrencilerin bilgiyi nasıl yorumlayıp yapılandırdıklarıyla ilgilenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyler bilgiyi, hali hazırda var olan bilgileri ile inançları doğrultusunda analiz ederek, karşılaşmış oldukları yeni fikir veya durumlarla etkileşimleri sonucunda inşa etmektedirler (Airasian & Walsh, 1997). Bu durum öğrenmenin yapılandırmacı bir ortamda nasıl meydana geldiğini anlamaya yönelik girişimleri tetiklemiştir.

Alesandrini ve Larson (2002) öğrenmenin buluş ve keşfetmeden ileri geldiğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle yapılandırmacılıkta öğrenme, var olan bilgilerle edinilen yeni bilgiler arasında ilişki kurularak anlamlı yapılandırma süreci olarak görülmektedir. Öğrenci, bilgiyi aktif olarak alır, daha önceki bilgileriyle yeni bilgiyi ilişkilendirir ve yorumunu katarak bilgiyi zihninde yapılandırır (Duit & Treagust, 1998; Treagust, Harrison & Venville, 1996). Yani bireyin eski yaşantıları ile yeni öğrendiği bilgiler birleştiğinde yeni bilgilerin yapılandırılması gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bireyleri tek yönlü düşünmeye yönlendiren, bir tek doğru cevaba ulaşmasını sağlayan düşünce kuramlarından farklı olarak yapılandırmacı anlayış eleştirel ve çok yönlü bakış açılarını destekleyerek edinilen yeni bilgilerin zihinde mantıklı temellere dayandırılarak öğrenilmesini amaçlamaktadır. Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesi bulunmaktadır (Özel & Bayındır, 2008). Dolayısıyla bu tür bir ortamda öğrenme, herhangi bir konuya ilişkin sorgulamanın paylaşılması yoluyla kolaylaşan bir grup eylemidir (Alesandrini & Larson, 2002). Bu tür ortam tasarımlarının birçok dinamiği olması kaçınılmazdır. Bunların sağlıklı bir şekilde işlemesi, öğreten konumundakilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bileşenlerini bilmeleriyle mümkündür. Bu ise öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretenlere bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Bu süreçlerde sorun yaşanırsa yapılandırmacı öğrenme ortamlarının eğitim sürecinde kullanılabilirliği zorlaşabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarının eğitim sürecinde yeterli düzeyde kullanılmaması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine istenilen ölçüde entegre edilemediği belirtilmektedir (Richardson, 1997). Bu kurumsal değişiklikler eğitim kurumlarının doğal üyeleri olarak görülebilecek öğretici pozisyonundakilere çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Bu tür köklü değişikliklerin sağlam bir zemine oturtulabilmesi başta öğretmen eğitiminin yeniden gözden geçirilmesini ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı ne ölçüde içselleştirdiğinin teşhis edilmesini gerektirmektedir. Böylece geleceğin öğretmenleri konumundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarına ilişkin bileşenleri anlamasına yönelik bilgiler elde edilebilir. Günümüzde yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin bileşenlerinin öğretenler tarafından bilinmesinin bir gereklilik olduğu savunulabilir. Bunun birçok yolu olmakla birlikte, insanların deneyimledikleri olguları içselleştirmelerinin daha kolay olacağı varsayımıyla, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilginin kazanımına yönelik etkinliklerle karşı karşıya getirmek etkili bir yaklaşım olarak görülebilir.

Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin gözlenen bu aksaklıklar yapılandırmacı yaklaşımın öğretim durumlarında yeterince yerleşmemesinin bir sebebi olabilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının öğretim durumlarında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ortamlarla ilgili bilgilerinin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Bu durum yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik hazırlanmış olan ölçekler ile ortaya çıkarılabilir. Bu bağlamda çalışmada Tenenbaum, Naidu, Jedege ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği (YÖOÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğe ilişkin özelliklerden bazıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Boyutlarının Temel Özellikleri.

Faktör	Faktörlerin Temel Özellikleri	Madde No
Tartışmalar	Üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi. Öğrenenlerin düşünmelerini desteklemesi. Özgün durumların meydana getirilmesi.	1-5
Kavramsal çatışmalar	Dengesizlik durumlarının yaratılması. Çelişkilerin tartışılması	6-8
Fikir paylaşımı	Öğrenenlerin etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi. Sosyal etkileşimlere fırsat sağlaması. Öğrenmenin, aktif ve iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi.	9-12
Materyaller ve çözüme yönelik önlemler	Materyallerin, öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi.	13-15
Yansıtma ve kavramı araştırma	Öğrenenlerin düşünme ve kavrama becerilerinin geliştirilmesi. Öğrenenlere geribildirim verilmesi. İçeriğin, çok yönlü bakış açıları ile sunulması. Üst düzey bilişsel özelliklerin gelişiminin desteklenmesi. Öğrenenlerin meraklarının desteklenmesi.	16-21
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	Öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerinin sağlanması. Konunun öğrenenlerin deneyimlerini içeriyor olması. Öğrenenlerin ön bilgilerinin ve önceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması.	22-26
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam örnekleri	Açık uçlu sorular sorarak yeni fikirlerin üretilmesini desteklemesi. Konu alanının yeni kavramların öğrenmesinde uygun olması. Öğrenmenin, gerçek yaşam durumlarından oluşan zengin bir ortamda gerçekleşmesi. Öğrenenlere, öğrenme ortamının deneyimletilerek yaşatılması.	27-30

Bu araştırmanın amacı, Tenenbaum vd. (2001) tarafından geliştirilen YÖOÖ'yü Türkçe'ye uyarlayarak geçerliğini ve güvenirliğini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel araştırma kullanılmıştır. Çalışmanın deseni genel tarama modellerinden biri olan anlık tarama modelidir (Karasar, 2012).

Çalışmanın örnekleminde, çalışmanın doğası gereği bireylere alan eğitimi kapsamında yapılandırmacı yaklaşımların tanıtılması gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2019). Bu bağlamda çalışmada matematik öğretimi, özel öğretim yöntemleri derslerinden birini almak ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmen Adayları Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.

Bölüm	Cinsiyet	N
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Kadın	36
	Erkek	19
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	73
	Erkek	45

Çalışma grubu, bir dönem boyunca matematik öğretim durumlarında yapılandırmacı öğrenme ortamları doğrultusunda eğitim almış ve sınıflarında bu tür ortamları deneyimlemiş öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Literatürde, ölçeğin geçerlik çalışmalarında madde sayısına bağlı olarak örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda çalışmada, bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda 30 maddelik bir ölçek için 173 katılımcı sayısı yeterlidir.

Orijinal Ölçek

Tenenbaum vd. (2001) tarafından hazırlanmış olan YÖOÖ toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) olacak şekilde 5'li likert biçiminde derecelendirilmiştir. Uygulanan özgün ölçek yedi faktörlü olup, ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri 0,52 ile 0,83 arasında değişmektedir. Faktörler arası korelâsyonların ise -0.07 ile 0.43 arasında değişmesi, faktörlerin birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir. Ölçeğin faktörleri (1) tartışmalar, (2) kavramsal çatışmalar, (3) fikir paylaşımı, (4) materyaller ve çözümlere yönelik önlemler, (5) yansıtmalar ve kavramı araştırma, (6) öğrenci ihtiyaçlarını karşılama ve (7) anlam verme, gerçek hayattan örnekler şeklindedir. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha değeri toplam ölçekte 0.86 dır.

Uyarlama Süreci

Bu çalışmada Hambleton, Meranda ve Spielberger'in (2005) ölçek uyarlama aşamaları kullanılmıştır. Bu bağlamda sırayla 1. Ölçeği uyarlamak için izin alınmıştır. 2. Ölçeğin hem dilsel hem de kültürel yönden yapısal eşdeğerliği sağlanmıştır. 3. Özgün ölçek önce İngilizce'den Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. 4. Ölçeğin Türkçe'ye uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. 5. Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği üç matematik eğitim uzmanı tarafından incelenmiştir. 6. Ölçeğin uyarlanmış hali küçük bir gruba uygulanmıştır. 7. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra daha büyük gruba uygulanmıştır. 8. Elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında maddeler, özgün ölçeğe uygun olarak beşli likert formunda olup; hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 150 en düşük toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir. Ölçek, gönüllülük esasına göre araştırmacılardan biri tarafından sınıf öğretmeni ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Ölçeği doldurma süresi 15 ile 25 dakika arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analize uygunluğu için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi incelenmiştir. Ölçeğin yapısal olarak geçerliliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeği Türkçe'ye uyarlamak için gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin Türkçe taslak formu alan ve dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu çerçevede ölçek önce uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye sonra geri çeviri tekniğiyle İngilizce'ye çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce çeviri ile özgün ölçek arasında anlam farklılıkları olup olmadığını kontrol etmek için anadili İngilizce olan bir uzmanın sunulan ölçeğe ilişkin görüşü alınmıştır.

Türkçeye uygunluk, ölçme değerlendirme ve içerik yönleri uzmanlar tarafından incelenmiştir. Ölçeğin uyarlanmış hali küçük bir gruba uygulanmıştır. Sonrasında gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra büyük bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki süreçte toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmelidir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3.
YÖOÖ'nin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Analiz.

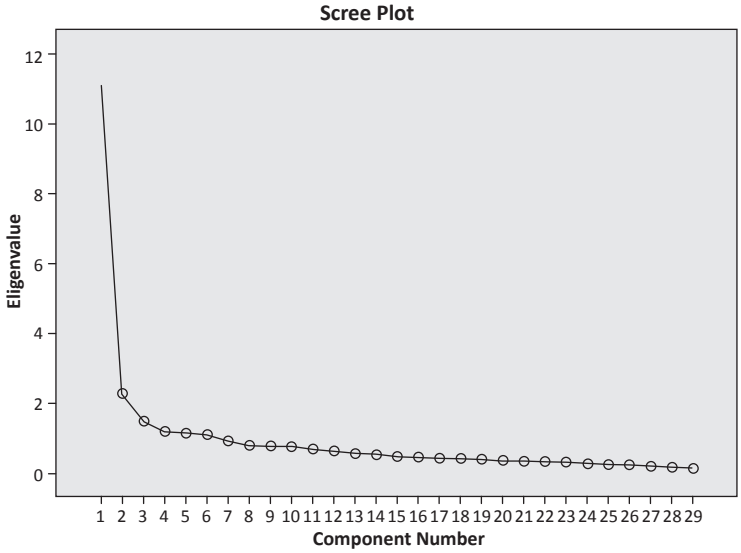
Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		0,914
Barlett Testi	Ki-Kare	2826,640
	Sd	435
	Sig.	0,00
Cronbach's Alpha		,926
p<0.01		

Cronbach Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında değer aldığı ve 1'e yaklaşmasının güvenilirliği arttırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda Cronbach Alpha Katsayısının 0.926 olması ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu değerlendirmede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Testi değeri 0,914; Barlett testi değeri $\chi 2$=2826,640 (sd=435, p=0,00) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçekte yer alan verilerin faktör analizine elverişli olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 4.
YÖOÖ'nün Faktör Yapıları (Döndürülmemiş Varyans Değerleri).

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	11, 494	38,313	38,313
Faktör 2	2,300	7,667	45,979
Faktör 3	1,510	5,033	51,012
Faktör 4	1,194	3,981	54,993
Faktör 5	1,163	3,876	58,869
Faktör 6	1,151	3,835	62,705

YÖOÖ'nün faktör desenini bulmak için faktörleştirme yöntemi olarak direct oblimin kullanılmıştır. Faktörler arasında ilişki olduğunda bu yöntem tercih edilmektedir (Kalaycı, 2016). Faktör sayısını ortaya koymak için birikinti grafiği, varyans, toplam varyans ve özdeğer sonuçlarından faydalanılmıştır (Çokluk vd., 2012). Faktör analizi sonucunda 30 madde için öz değeri 1'in üzerinde 6 bileşen ve toplam varyansın % 38,313'ini birinci faktör, % 7,667'sini ikinci faktör, % 5,033'unu üçüncü faktör, % 3,981'unu dördüncü faktör, % 3,876 beşinci faktör ve % 3,835'sını altıncı faktörün açıkladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu faktörlerin toplam varyansa % 62,705 oranında katkı yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, birikinti grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 1: YÖOÖ'nün faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği.

Analizde öz değer ölçütüne göre faktör sayısı altıdır. Çizgi grafiği de faktör sayısını doğrular niteliktedir. Yedinci ve sonraki faktörlerde grafikte yataylaşma olduğu görülüp dikkat çekecek bir eğilim gözlenmemektedir.

Tablo 5.
YÖOÖ'nün Faktör Deseni (Eğik Döndürme- Direct Oblimin).

Maddeler	**Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri**					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
S3-Etkinlikler, öğrenci ve öğretmen arasında sürekli fikir alışverişini sağlamaktadır.	,878					
S1- Etkinlikler argümanlar, tartışmalar ve görüşmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır.	,820					
S2- Etkinlikler özgün fikirleri teşvik etmektedir.	,799					
S9- Etkinlikler sosyal etkileşime olanak sağlamaktadır.	,485					
S4- Bu etkinliklerde zihinsel araçlar geliştirmeyi öğrendim (örneğin eleştirel düşünme).	,468					
S7- Etkinlikler kavramsal fikirler arasında karışıklık yaşamama neden olmuştur.		,898				
S8- Etkinlikler çeşitli kavramlar arasında çatışma durumları yaşamama neden olmuştur.		,831				
S6- Etkinlikler bende birtakım çelişki durumu yaratmıştır.		,815				

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
S20- Etkinlikler, soyut düşünme için edindiğim bilgileri kullanmamı sağlamıştır.			,712			
S17- Etkinlikler bir konunun farklı bakış açılarını incelememi teşvik etmiştir.			,637			
S18- Etkinliklerdeki fikirler beni öğrenmeye güdülemiştir.			,633			
S19- Etkinlikler bana kavramları araştırmayı öğretti.			,586			
S28- Etkinlikler sadece sorulara cevap vermekten ziyade öğrenilen kavramların daha fazla anlamlandırılmasını hedeflemektedir.			,575			
S27- Öğrenme ortamı farklı fikirleri ortaya çıkartmak için beni güdülemiştir.			,528			
S21- Etkinlikler ilgili konuların daha ileri öğrenmeleri için beni güdüledi.			,418			
S13- Etkinlikler sayesinde doğru cevaplara nasıl ulaşabileceğimi öğrendim.				,694		
S12- Kendi deneyimlerimi başkalarıyla paylaşmam için yeterli fırsatlar verilmektedir.				,554		
S11- Kendimi ifade etmek için yeterli fırsatlar verilmektedir.				,516		
S5- Etkinliklerde sıklıkla ilgili durumun birden fazla bakış açısı verilmektedir.				,433		
S14- Etkinlik materyalleri öğrenilmesi gereken bilginin etkili bir şekilde aktarımını gerçekleştirmektedir.				,414		
S10- Etkinlikler çeşitli öğrenme aktivitelerinden oluşmaktadır.				,329		
S15- Etkinlikler konu ile ilgili örnekleri içermektedir.					,711	
S16- Etkinlikler yansıtıcı düşünmemi güdülemiştir.					,600	
S23- Etkinliklerde öğrendiklerimden memnun oldum.					,313	
S29- Etkinlikler gerçek yaşam durumlarını ele aldı.						,786
S24- Etkinlikler öğrenme güçlüklerimden yararlanmamı sağladı.						,657
S22- Etkinlikler ihtiyaç ve endişelerimi dikkate almıştır.						,633
S26- Etkinlikler kişisel hedeflerimi gerçekleştirmemde bana yardımcı olmuştur.						,616
S25- Etkinlikler, öğretimsel amaç ve hedefleri tartışmaya olanak sağlamıştır.						,538
S30- Etkinlikler örnekler açısından zengindir.						,352

Tablo 5'te görüleceği üzere, YÖOÖ'nün altı faktörden oluştuğu görülmektedir ve faktörleri oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin genellikle uygun seviyede olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda faktör 1 beş maddeden, faktör 2 üç maddeden, faktör 3 yedi maddeden, faktör 4 altı maddeden, faktör 5 üç maddeden ve faktör 6 altı maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin faktörleri (1) fikir paylaşımı ve etkileşim, (2) kavramsal çatışmalar, (3) yansıtmalar ve kavramı araştırma, (4) çözüm teknikleri geliştirme ve bunları açıklama, (5) anlamlandırma ve katılım için teşvik, (6) öğrenci ihtiyaçlarını karşılama ve gerçek yaşam durumlarından örnekler şeklindedir. Açımlayıcı faktör analizinin kullanıldığı çalışmada YÖOÖ'nin faktörleri arasında ilişki olduğu ve bu yüzden döndürmenin eğik olarak yapıldığı belirtilmişti. Tablo 6'da YÖOÖ'nün faktörleri arasındaki korelasyon verilmiştir.

Tablo 6.
YÖOÖ'nin Faktörleri Arasındaki İlişki.

Faktör	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Faktör 1	1,000					
Faktör 2	-,120	1,000				
Faktör 3	,427	-,126	1,000			
Faktör 4	-,382	,071	-,305	1,000		
Faktör 5	,330	-,080	,260	-,193	1,000	
Faktör 6	,431	-,067	,447	-,313	,271	1,000

Tablo 6 incelediğinde YÖOÖ'nün faktörleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum YÖOÖ'nün faktörlerin birbirinden bağımsız bir şekilde ayrıldığı yorumunu güçlendirmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tenenbaum vd. (2001) tarafından geliştirilen YÖOÖ'nün Türkçe'ye uyarlanarak geçerliği ve güvenirliğinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, elde edilen bulgular ışığında ölçeğin dil eşdeğerliği, güvenirliği, geçerliği ve faktör analizi sonuçları bakımından öğretmen adaylarının yapılandırmacı ortamın bileşenlerine ilişkin bilgilerinin ortaya çıkarılmasında uygun bir ölçek olduğu belirtilebilir.

Büyüköztürk vd. (2019) göre güvenirlik katsayısı 0'a yaklaştıkça düşer, 1'e yaklaştıkça yükselir. Bu bağlamda Türkçe ölçeğin güvenirliğini saptamak amacıyla hesaplanan güvenirlik katsayısının r=0.926 şeklinde bulunması ölçeğin güvenirlik katsayısının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçek uyarlama süreçleri açık bir şekilde çalışmada ortaya konmuştur. Diğer taraftan ölçek uyarlama sürecinde kültürel farklılıklardan dolayı uyarlanan ölçeğin boyutlarında farklılaşmalar olabileceği bilinmektedir. Ölçeğin analizinden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2010). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin KMO≥0.50 olacak şekilde 0.914 olarak tespit edilmesi ve Barlett testi değerinin $\chi 2$=2826,640 (sd=435, p=0,00) olması ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Faktör analizi için uygulanan eğik döndürme yöntemi sonucunda ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Uyarlanan ölçeğin faktörleri (1) fikir paylaşımı ve etkileşim, (2) kavramsal çatışmalar, (3) yansıtmalar ve kavramı araştırma, (4) çözüm teknikleri geliştirme ve bunları açıklama, (5) anlamlandırma ve katılım için teşvik, (6) öğrenci ihtiyaçlarını karşılama ve gerçek yaşam durumlarından örnekler şeklindedir. Faktörler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde ilişkinin düşük olduğu dolayısıyla faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu yorumu yapılabilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını deneyimleyen öğretmen adaylarının bu ortamların farklı bileşenlerine ilişkin farkındalıkları ve bilgilerinin ortaya çıkarılması öğretmen eğitiminde alınması gereken önlemlere yönelik göstergeler sunması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist Cautions. *Phi Delta Kappan*, *78*(6), 444–449.

Alesandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, *75*, 118-122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el verileri kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Duit, R., & Treagust, D. F. (1998). Learning in science: From behaviourism towards social constructivism and beyond. In B. J. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (Vol. 1, pp. 3–25). Dordrecht: Kluwer.

Durmuş, S. & Bahar, M. (2005). 2004 öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı: İlköğretim matematik, fen ve teknoloji dersleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi S.B.E. Dergisi, 1*(10), 133-148.

Hambleton R. K., Meranda P. F. & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assesment.* London: Lawrance Erlbaum Associates.

Kalaycı, Ş. (2016). Faktör analizi. Ş. Kakaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayınları.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Matematik dersi öğretim programı (ilköğretim 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özel, A. & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, *11*, 87-111.

Treagust, D. F., Harrison, A. G., & Venville, G. J. (1996). Using an analogical teaching approach to engender conceptual change. *International journal of science education*, *18*(2), 213-229.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Nizamettin ERKEK, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
nizamettin.erkek@hotmail.com
Bünyamin AĞALDAY, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
bunyaminagalday@artuklu.edu.tr

Nizamettin ERKEK
ORCID No: 0000-0002-7937-259X

Bünyamin AĞALDAY
ORCID No: 0000-0003-0128-5055

Öz*

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerini incelemektir. Eğitim yöneticilerinin temel becerilerinin içinde aranılan problem çözme becerisi, çatışma çözme ve yönetme konusunda kendini geliştirmek isteyen okul yöneticileri için kaynaklık edebilir. Çatışmanın çözümü, amaç ve hedefin gerçekleştirilmesine de yardım edebilir. Bu noktada çatışma çözme fonksiyonlarından bir tanesi de yol gösterici ve düzeltici faktör olarak da görülmektedir. Çatışma yönetimi ödün verme, uzlaşma, tümleştirme, kaçınma ve hükmetme stratejilerine hakim yöneticiler tarafından verimli şekilde kullanılabilir. Bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Mardin ili Kızıltepe ilçesindeki ilkokul ve ortaokulda görev yapan 1542 öğretmen, örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 227 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerini öğretmen algılarına göre incelemek için, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilen ROCİ-II Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri'nden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını saptamak amacı ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bazı önemli bulgular şunlardır: Okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyi en yüksek *tümleştirme* alt boyutunda "çoğunlukla" düzeyinde oluşmuştur. Cinsiyete göre *ödün verme* ve *hükmetme* alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmışken, mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre *tümleştirme* ve *hükmetme* alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma yönetimi, okul müdürleri.

Abstract

The aim of this study is to examine the conflict management skills of school principals according to teachers' perceptions. The problem-solving skills required within the basic skills of educational institution administrators can be seen as an opportunity for managers who have sufficient knowledge and skills in conflict resolution and management. Defining the problem situation, solving elements such as conflict can also help to achieve the goal. At this point, one of the conflict resolution functions can be seen as a guiding and corrective factor. Conflict resolution management can be used efficiently by managers who have mastered compromise, integration, avoidance, and domination strategies. The research has been done in descriptive scanning model. The population of the study consists of 1542 teachers working in primary and secondary schools in the district of Kızıltepe in Mardin province in the 2019-2020 academic year, and the sample consists of 227 teachers selected from the universe by simple random sampling method. Arithmetic means and standard deviations of the scores obtained from the ROCI-II Rahim Organizational Conflict Inventory, translated into Turkish by Gümüşeli (1994), were calculated in order to examine the conflict management skills of school principals according to teachers' perceptions. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine whether there was a significant difference between the groups. Some important findings obtained from the study are as follows: The perception level of teachers regarding the conflict management skills of school principals was at the "mostly" level in the highest integration sub-dimension. While a significant difference was found in the sub-dimensions of compromising and domination by gender, a significant difference was found in the integration and domination sub-dimensions according to the variables of professional seniority and school size. As a result of the research, some suggestions are presented to practitioners and researchers.

Keywords: Conflict, conflict management, school principals.

* Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (IPCEDU-2020) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve kısmen geliştirilmiştir.

Giriş

Eğitim örgütlerinden olan okullar, yaşam düzeninde, demokrasinin olgusunun oluşmasında ve aktarılmasında bununla beraber devlet düzenin devamının sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu kültürün toplumsal düzende yaşaması için öncelikle bilinçli yurttaşların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Çıktısı insan olan okulların bu görevi yerine getirmesi ve taşıdığı misyonu gerçekleştirmesi için sağlıklı kurum kimliğini taşıması gerekmektedir. Bursalıoğlu (2000)'na göre örgüt, açık amaç rehberliğinde yöneltilmiş ve düzenlenmiş amaç için bekleyen hazır hareket yapılarıdır. Eğitim kurumlarının temel işlev yükünü alan ilkokul ve ortaokulların yönetimleri taşıdığı misyon gereği bu noktada önemli bir rol üstlenmektedir. Okullar, "toplumun eğitim ihtiyaçlarını gidermek ve ekonominin gereksinimi olan kalifiyeli insan gücünü eğitmekten yetkili sorumlu örgütler" olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2011). Okullara biçilen ulusal misyon, bu gelişimlerin sürdürülebilir olmasını gerekli kılmaktadır. Okul bileşenleri öğrenci, veli, öğretmen ve okul yönetiminden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin hedefe hizmet etme çabalarının düzeyi ve okulun hedeflerine yeteri kadar ulaşıp ulaşmadığını göstermektedir. Bu noktada okul müdürünün tutumu, yöneticilik becerileri, görev bilinci, sahip olduğu karakter, insan ilişkileri, iletişim kabiliyeti, hoşgörü ve sabır değerlerinin düzeyi ile pedagojik bilgilerinin yeterliklerinin yanı sıra çatışma çözme becerileri amaca hizmet etme açısından etkili olmaktadır. Okul yönetiminden sorumlu okul müdürlerinin öğretmen, öğrenci, veli ve üst idari makamlar ile arasındaki iş ve işleyişlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu kişiler olarak görevlendirilmektedir. Bu nedenle her okulun taşıyıcı kimliği okul müdürünün eğitsel ve yönetsel becerilerini yansıtmaktadır. Okul müdürünün okulda karşılaştığı herhangi bir çalışan veya öğrenciler arası çatışmalar ve bu çatışmaların yönetiminde gösterdiği beceri ve tutumlar kurum sağlığını etkilemektedir. Okul müdürleri hizmet içi kurs ve yüksek lisans öğrenimleri ile yönetim alanındaki uzmanlık becerilerini geliştirmektedir. Her ne kadar yönetim alanında uzman olunsa da hem bireysel ve hem kurumsal çatışmalar kaçınılmaz olmakta ve bu çatışmalar örgütlerin biraz da dinamik yapılarının gereği gerçekleşmektedir (Aslantaş ve Özkan, 2012). Dinamik yapıya hakim okul müdürünün kapsayıcı olması, etkin katılımı desteklemesi, şeffaf kararlar alması, bütünleştirici olması, iş ve görüş birliklerinde öğretmenlere başvurması, çatışma oluşturabilecek faydasız çatışmaların önüne geçebilmektedir (Kılıç, 2006). Çatışmaların doğru yönetilmesi eğitim yönetiminin bir parçası haline gelmiştir. İnsanların yönetimindeki oluşumlarda; biyolojik, fizyolojik, sosyo-psikolojik, diğer bir deyişle maddi ve manevi ihtiyaçlarını tedarik ederken herhangi bir engelle karşılaşırlarsa çatışma oluşmaktadır (Tekkanat, 2009). Erdoğan (1996) çatışmayı, genel anlamda kişinin sosyal ortamlar içerisinde karşılaştığı istenmeyen durumlar karşısında gösterdiği duygusal ve davranış durumları olarak nitelendirmiştir. Okullar sosyal bir mini bir toplumdur, okullarda çatışmanın olması doğal ve kaçınılmaz olmaktadır. Ancak Çatışmanın bizde uyandırdığı kavga, savaş, mücadele gibi olumsuz anlamlarına rağmen (Sarpkaya, 2002) çatışma, örgüt için gelişme fırsatı olarak da görülebilen bir yönetim becerisi olarak ele alınmaktadır. Çatışmadan kaçmak yerine çözüm ve yönetimini anlamak, örgütler için artık vazgeçilmez bir unsur halini almaktadır. Çatışma kavramı ve çatışma çözme stratejileri tam anlamıyla anlaşılmamışken, çatışma çok olumsuz olarak bilinmektedir(Karcıoğlu, 2012). Karip (2010) de çatışmayı, kıt imkânların kullanılması, yönetim gücü ve statüsü arasındaki anlaşmazlıklar, inanç ve değerleri oluşturan isteklerin sahip olma hallerinden doğan farklılardan kaynaklı toplumsal bir süreç olarak ele almaktadır. Koçel (2005) ve Rahim (2002)'e göre çatışma kavramı; iki ve daha fazla örgüt ve birey grupları içerisinde bilemediğimiz bir konu üzerinde oluşan anlaşamama, uyuşamama ve görüşleri birleştiremem durumlarını içeren etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çatışma, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde uyuşmazlık, zıtlaşma, çelişme ve savaş olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Çatışma yönetimini ele almak için öncelikle çatışmanın doğru teşhis edilmesi gerekmektedir. Çatışmanın doğru bir şekilde ele alınması, klasik örgüt yönetimlerinin aksine günümüz yönetim görüşlerinde çatışmaların göz ardı edilebilir bir durum olarak değil, doğru ve planlı yönetildiğin de örgütlere (okullara) kendilerini yenileme, geliştirme ve genişletme çabası için etkin ve etkili fayda sağladığı anlaşılmaktadır (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Bundan dolayı okul müdürleri için çatışma yönetim durumları okulun gelişimi açısından bir fırsat olarak görülmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çatışma yönetimine ilişkin kuramlardan en çok bilinenlerin; Thomas'ın "Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli", Blake ve Mouton'un "Çatışma Yönetim Biçimleri" ve Rahim ve Bonoma'nın "Çatışma Yönetim Modeli" olduğu görülmektedir. Bu kuramlar benzer yönleriyle ele alındığında ortak noktaların çokluğu göze çarpmaktadır. Bu kuramlara gore çatışma yönetme tarzlarını 5 boyutta ele almak mümkündür: Bu tarzlar; "problem çözme, hükmetme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma" şeklindedir (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Anılan tarzlar, Şekil 1'de belirtildiği üzere ele alınmıştır.

Şekil 1. Çatışma çözme tarzlarının şemasıdır (Rahim, 2002).

Şekil 1 incelendiğinde, kişinin kendisine yönelik ilgi ve değerlerinden aldığı tutuma göre çatışma çözme tarzlarına ilişkin kararını verebilmektedir. Örgütün yönetilme şartları, karşıdaki kişinin kendine yönelik değer ve tutumlar ile kişinin taşıdığı ilgi ve değerlerin bütününde çatışma çözme davranışlarının dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Çatışmayı yönetme stratejileri, çatışma olduğunda kişilerin kendilerini ifade etmeye yönelik benimsedikleri belirli davranış modelleridir (Gümüşeli, 1994). Bu modeller, örgüt içinde işleyişin devamının sağlanmasında başvurulan seçenekler olarak da görülmektedir.

Tümleştirme, çatışmaların çözümünde taraflar arasında ortak yarar sağlayacak yapıcı ve akılcı anlaşmaya varmak için yüz yüze gelmeyi ve problemin çözümüne yönelik durumu analiz etmeyi gerektirmektedir. Çatışma tarafları, çatışmaya ilişkin durumu müzakere ederek, çatışma çözmeye yönelik sorunları görüşerek, var olan sorunları üstlenerek, çatışma durumunu çözmeye çalışarak ele alır. Tümleştime stratejisinde taraflar, işbirliği yaparak problem teşkil eden durumun gerçek nedenlerini yapıcı bir biçimde ortaya koyabilmekte, neler yapılabileceği konusunda istişare ederek kendi sınırlı bakış açılarını genişletebilmektedir (Karip, 2010). Bu tarz çatışma çözme stratejileri, kişiler arası güveni arttırdığı gibi yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına da yardımcı olabilmektedir. Yapıcı stratejileri kullanan kişiler çatışmanın sonucunu her iki tarafın da yarar sağlayacağı şekilde yıkıcılıktan yapıcılığa doğru değiştirmek için çaba harcamaktadır(Türmüklü, 2005). Tümleştirme stratejisinin, çatışmaların çözülmesine olumlu katkı sağlaması noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Ödün verme (uyma), bireyin menfaatinden feragat ederek karşı tarafın yararını daha çok önemsediği ve müzakere sonucu karşı tarafın bu şekilde ikna edildiği yöntem olarak anlaşılmaktadır. Bu tür stratejiyi kullanmak isteyen kişi, kendisinin isteklerinin çok görüp karşının beklentilerine uzak olduğunu düşündüğünden ve sorunun daha da büyüyeceğini düşünerek kendisini ikinci plana alır, karşı kişinin isteklerini yerine getirme çabası ile anlaşma yoluna girerek bir çözüm bulmaya çalışmaktadır. Bu tarz, uyum sağlayıcı bir strateji dolaylı olarak işbirlikçidir ve tek taraflı karar verme durumunu ortaya koymaktadır. Ödün veren kişi, karşı tarafa kendi amacından daha fazla değer verdiğini göstermektedir. Örgüt içerisinde ortak yararın gözetilerek karşı tarafın haklı olabileceği hususu göz önünde bulundurularak "sen değerlisin" mesajı ile fikirlerinin daha değerli olduğunu kısaca gönül alma olarak da tanımlayabileceğimiz yol ile çatışma sonlandırılmaktadır (Karip, 2010).

*Hükmetme***,** çatışma yönetiminde fikri veya görüşü kabul ettirme adına karşı tarafı ikna etmek için güç ve zorlayıcı hüküm göstermeyi ifade etmektedir. Burada çözümden çok, zorlama söz konusudur ve bu durum da hükmedilen tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Karip, 2010). Hükmedilen taraf kendisini değersiz hissettiği ve güvende bulunmadığı için, çözümlerden yana yaratıcılıktan ve içtenlikten uzak durumda geçiştirme çözümler üretmektedir. Bu yöntem, ataerkil aile sistemine veya monarşi yönetim biçimlerine yakın şeklinde algılanabilmektedir. Yıldızoğlu ve Burgaz (2014)'a göre bu yaklaşımda idareciler veya kişiler, çıkarlarını gerçekleştirmek ve korumak için karşı tarafın ilgi ihtiyaç veya düşüncelerini dikkate almamaktadır. Bu yöntem bazen mecbur kalındığında başvurulabilecek bir yöntem olarak da gözükmektedir (Gümüşeli, 1994). Olumsuz sonuçlar doğurabilecek hükmetme stratesjinin, otoriter toplumlarda yaygın kullanılan bir strateji olduğu söylenebilir.

Kaçınma stratejisi, taraflar arasındaki gerilim yüksek olduğunda, tarafların problemi birbirleriyle daha iyi müzakere edebilecekleri bir zamana kadar erteleyebilmeleri açısından tercih edilebilse de erteleme süresi aşılmadan problem üzerinde çalışmak, beklenti ve ihtiyaçları gidermek gerekmektedir (Karip, 2010). Çözme yöntemi olarak kaçınma stratejisini kullanmayı uygun görenlerde, karşı tarafa ait haklarda ve kendi gereksinimlerinde pek duyarlı olmadıkları düşünülmektedir. Bu strateji, anlık çözümlerde sorunların üzerini örterek sadece erteleme babında kısmen bir çözüm gibi görünse de gelecek ile ilgili ertelenen sorunun daha büyümesine de gerekçe olabilmektedir.

Uzlaşma, Rahim (2002)'e göre karşılıklı çözümün hemen istenmesi veya sorunun diretilmesinden vazgeçilmesi durumunda, fikirler açıkça belirtildiğinde bu yöntem ele alınır. Bu yöntemde karşılıklı fedakârlıkla "kazan kazan" mantığı ile hareket edilerek sorun çözmeye çalışılır. Yönetim etkililiği, tarafların kendi istekleriyle eşit miktarda fedakârlıkta bulunmalarıyla ilişkili olsa bile ne tarafın ne seviyede fedakârlık yapacağı, bireylerin eş değer şekilde takındığı tutumların gücü oranındadır. (Koçel, 2005). Ortak amaç değerlidir ve bireyler kendi menfaatleri yerine ortak amaç için karşılıklı olarak kendi amaçlarını arka planda tutmaya çalışır. Bu stratejide, ilgililerin ihtiyaçlarının tamamının dikkate alınması söz konusu olmayabilir. Bu tarz yol, sorunlara geçici ve yeterli çözüm üretmediğinden, sorunların tekrarı söz konusu olabilmektedir (Ertürk, 2000). Bu açıdan bakıldığında, uzlaşma stratejisinin çatışmaların çözmünde kalıcı çözümler getirmediği anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin başlıca görevi, okulun potansiyelini en iyi şekilde organize ederek tüm kaynaklarından faydalanıp, eğitsel ve yönetimsel hedeflerine ulaştırmaktır. Bu, okul müdürlerinin çatışmaları bu yönde geliştirip yönlendirmesi ile olası hale getirilebilmektedir. Okullarda çatışma yönetiminin önemi, alanyazında çeşitli araştırmalarla (Aslantaş ve Özkan, 2012; Gümüşeli, 1994; Koçak, 2013; Korkmaz, 1994; Nural, Ada ve Çolak, 2012; Sarpkaya, 2002; Uğurlu; 2001; Ural, 1997) ele alınmıştır. Bunun yanında, çatışma yönetimi ile; *iletişim becerileri* (Atay, 2014; Okçu, Doğan ve Dayanan, 2018), *liderlik tarzları* (Odabaşıoğlu 2013), *okul kültürü* (Himmetoğlu ve Bayrak, 2014) ve *sosyal zeka* (Şahin ve Şahin, 2017) arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar da mevcuttur. Bu alanda çok fazla çalışmanın olması, çatışma yönetiminin süregelen bir gelişme içerisinde olduğu ve dinamik bir araştırma yapısını barındırdığını gösterilebilir. Dinamik yapıları gereği, son zamanlarda, gerek sosyal hayatta gerekse de eğitim süreçlerinde yaşanan olağanüstü gelişmelerle birlikte, çatışma konusunun tekrar ele alınması gerektiği öngörülmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin kullandığı çatışma stratejilerinin de değişebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin kullandığı çatışma stratejilerinin hangi düzeyde olduğu ve öğretmen algılarının *cinsiyet*, *medeni durum*, *okul kademesi*, *mesleki kıdem* ve okul büyüklüğü gibi değişkenler açısından farklılıkların ortaya konulması hedeflenmektedir. Elde edilecek sonuçların, literatürle kıyaslanması ile okullardaki çatışma tarzlarını ve yararlı çözüm yollarının belirlenmesi açısından gerekli ve çalışma alanının güncelliğinin sağlanması, çalışmayı önemli kılmaktadır. Bundan dolayı da çatışma alanında yapılan araştırmaların artışı, bu alanda bilgi edinmek isteyen yöneticilere yol gösterici olmakta ve bu alana dikkat çekilmesini sağlamaktadır. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır:

1. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin çatışma yönetme becerileri ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair öğretmen algıları arasında;
    a. Cinsiyet,
    b. Medeni durum,
    c. Görev yapılan kademe,
    d. Okul büyüklüğü,
    e. Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Bu model, evreni geniş çok sayıda bireyin bulunduğu araştırma alanındaki olay, nesne ve konunun olduğu gibi kendi şartları içinde ele alınıp verilerin çözümlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karasar,1999).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Mardin ili Kızıltepe ilçesine bağlı merkezi ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 1542 öğretmenden meydana gelmektedir. Evrenin tamanına ulaşma imkânı güç olduğundan, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemi, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 227 (eksik/yanlış veya hatalı doldurulan 3 ölçek formu değerlendirmeye alınmamıştır) öğretmenden oluşmaktadır. Bu durumda örneklemin evreni temsiliyeti %14.72 oranındadır. Örneklem seçimi işleminde, araştırmanın örneklemini α=.05 anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 224 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Buna göre, evreni temsil edebilecek örneklem sayısına ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü, Jones (1997)'un öğretmen sayısını esas alarak yaptığı sınıflama esas alınarak yapılmıştır. Öyle ki öğretmen sayısı; 28 ve daha az olan okullar küçük okul (KO), 29-39 olan okullar orta büyüklükte okul (OBO), 40 ve daha fazla olan okullar ise büyük okul (BO) olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine, Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler.

Değişkenler	Düzey	*N*	%
Cinsiyet	Kadın	93	41
	Erkek	134	59
Medeni Durum	Evli	154	67.8
	Bekâr	73	32.2
Okul Kademesi	İlkokul	152	67
	Ortaokul	75	33
Okulun Büyüklüğü	KO	47	20.7
	OBO	80	35.2
	BO	100	44.1

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler. (Devamı)

	1-5 yıl	59	26
	6-10 yıl	69	30.4
Meslek Kıdemi	11-15 yıl	55	24.2
	16-20 yıl	29	12.8
	21 yıl ve üzeri	15	6.6

Tablo 1'de gösterildiği üzere katılımcıların % 41'i kadın, % 59'u erkek; % 67.8'i evli, % 32.2'si bekar öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 67'si ilkokullarda, % 33'ü ise ortaokullarda; %20.7'si KO, % 35.2' si OBO ve % 44.1'i ise BO'da görev yapmaktadır. Katılımcıların % 26'sı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahipken, % 30.4'ü 6-10 yıl , % 24.2'si 11-15, % 12.8'si 16-20 yıl ve % 6.6'sı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye kazandırılan "*Örgütsel Çatışma Envanteri*" kullanılarak elde edilmiştir. Envanter, 5 alt boyutta toplam 28 maddeden oluşan oluşmaktadır. Envanterde "Çok Az (1), Her zaman (5)" Aralığında beşli derecelendirme ölçeği kullanılmış olup, ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeklerdeki Maddelerin Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçütler.

Örgütsel Çatışma Envanteri	**Ortalama**
Çok Az	1.00-1.79
Az	1.80-2.59
Ara sıra	2.60-3.39
Çoğunlukla	3.40-4.19
Her Zaman	4.20-5.00

Envanterde "Çok Az (1) - Her zaman (5)" aralığında beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek iki farklı bölümden meydana gelmektedir: I. bölümde şahsi bilgileri içeren 5, II. bölümde ise çatışma yönetimi ile alakalı 28 madde bulunmaktadır. Ölçekte yapı geçerliğinin anlaşılması için uygulanan açıklayıcı faktör analizi neticesinde 28 maddenin ve 5 boyutun (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma) olduğu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğe ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçekteki maddelerin geçerlik şartını sağladığı ve ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür ($r > .30$). Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin gerekli ve yeterli uyum indeks değerlerine (χ^2/sd= 2.35, *RMSEA* = .07, *GFI*= .89; *CFI*= .95) uygun olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Ölçekte güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha değerlerinde birinci boyutta .77, ikinci boyutta .72, üçüncü boyutta .72, dördüncü boyutta .75 ve beşinci boyutta .72 değerlerinin oluştuğu görülmüştür. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tümleştirme boyutunda .91, ödün verme boyutunda .78, hükmetme boyutunda .76, kaçınma boyutunda .76, uzlaşma boyutunda .77 ve tüm ölçek için ise .84 olarak saptanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmadan sağlanan veriler, SPSS yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler programa eklendikten sonra ilk olarak tanımlayıcı istatistikleri içeren yüzde ve frekanslar betimlenerek bilgiler yorumlanmaya çalışılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için, öncelikle veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğe ve alt boyutlarına ait çarpıklık katsayıları -.06 ile .77 arasında; basıklık katsayılarında ise değerlerin -.97 ile -.50 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler, verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, parametrik testlerden olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. LSD testi, ANOVA kaynağında anlamlı farklılıkların sonuçlandırılmasında kullanılmıştır. Ölçeği oluşturan boyutlar ve maddeler nezdinde ortalamalar yorumlanırken, Tablo 2'de belirtilen kriterler dikkate alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin yorumlanmasında, ilgili puanlarda oluşan aritmetik ortalamalar kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı için doğrulayıcı faktör analizi AMOS yazılımıyla yapılmıştır. Analiz sonucunda; χ^2, *df*, *CFI*, *GFI*, *RMSEA* gibi bazı uyum indeksleri incelenmiştir. $\chi^2/df<2$ ise mükemmel uyumu, $\chi^2/df<3$ ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Hans Müller, 2013). *GFI*/*CFI* > .90 değeri kabul edilebilir, *GFI*/*CFI* > .95 değeri ise mükemmel uyumu gösterir. *RMSEA* <.08 değeri kabul edilebilir uyum ve *RMSEA* <.05 değeri ise mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999).

Bulgular

Bölümün bu kısmında, araştırma konusuna dair alt problemlerin anlaşılması için elde edilmiş verilerin belirtilen tekniklerle çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular, araştırmanın alt amaçlarının verilişindeki sıraya uygun olarak sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin çatışma yönetme düzeyi "tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma'' alt boyutlarına ait ortalamaların ve standart sapmaların değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Boyut	İfadeler	$\bar{\chi}$	Ss	Düzey
Tümleştirme /Bütünleştirme	**1. "**Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır."	3.54	1.27	Çoğunlukla
	5. "Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir."	3.58	1.28	Çoğunlukla
	12. "Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alışverişi yapar."	3.43	1.18	Çoğunlukla
	22. "Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına yardımcı olur."	3.27	1.22	Ara sıra
	23. "Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar."	3.48	1.21	Çoğunlukla
	28. "Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir."	3.74	1.16	Çoğunlukla
	Boyut Ortalaması	**3.50**	**1.02**	Çoğunlukla

Tablo 3.
Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Boyut	İfadeler	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Ödün Verme	**2.** "Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır."	3.21	1.25	Ara sıra
	11. "İsteklerimizi koşulsuz benimser."	2.36	1.19	Az
	13. "Bizlere ödün verir."	2.53	1.14	Az
	19. "Bizim önerilerimize uyar."	3.11	1.09	Ara sıra
	24. "Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir."	3.38	1.31	Ara sıra
	Boyut Ortalaması	**2.92**	.80	Ara sıra
Hükmetme	**8.** "Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir."	2.21	1.23	Az
	9. "Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar."	2.20	1.27	Az
	18. "Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır."	2.48	1.20	Az
	21. "Sorunun kendisini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.	3.50	1.14	Çoğunlukla
	25. "Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır."	2.55	1.31	Az
	Boyut Ortalaması	**2.59**	**.80**	Az
Kaçınma	**3.** "Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir."	3.32	1.21	Ara sıra
	6. "Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır."	2.95	1.29	Ara sıra
	16. "Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır."	3.10	1.27	Ara sıra
	17. "Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır."	2.12	1.25	Az
	26. "Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz."	2.95	1.21	Ara sıra
	27. "Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır."	3.88	1.29	Çoğunlukla
	Boyut Ortalaması	**3.05**	.707	Ara sıra
Uzlaşma	**4.** "Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır."	**3.51**	1.27	Çoğunlukla
	7. "Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır."	**3.59**	1.22	Çoğunlukla
	10. "İsteklerimizi dikkate alır."	**3.55**	1.27	Çoğunlukla
	14. "Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir."	**3.54**	1.17	Çoğunlukla
	15. "Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür."	**3.63**	1.19	Çoğunlukla
	20. "Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar."	**2.43**	1.26	Az
	Boyut Ortalaması	**3.38**	.84	Ara sıra

Tablo 3'te belirtildiği gibi katılımcılar, en fazla *"tümleştirme/bütünleştirme"* alt boyutuna ilişkin görüşlere katılırken, en az ise *"hükmetme"* ye katılmışlardır. Öğretmenler, *"tümleştirme"* alt boyutunda en çok, "Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir" ($\bar{X}$=3.74) ifadesine "çoğunlukla" düzeyinde, en az ise "Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına yardımcı olur." ($\bar{X}$=3.27) ifadesine "ara sıra" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, *"ödün verme"* alt boyutunda en çok, "Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir." ($\bar{X}$=3.38) ifadesine "ara sıra" düzeyinde, en az ise "İsteklerimizi koşulsuz benimser." ($\bar{X}$=2.36) ifadesine "az" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, *"hükmetme"* alt boyutunda en çok, "Sorunun kendisini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder." ($\bar{X}$=3.50) ifadesine

"çoğunlukla" düzeyinde, en az ise *"*Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.*"* ($\bar{X}$=2.20) ifadesine "az" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, *"kaçınma"* alt boyutunda en çok, "Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.*"* ($\bar{X}$*=3.88)* ifadesine "çoğunlukla" düzeyinde, en az ise *"*Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.*"* *(*$\bar{X}$*=2.12)* ifadesine "az" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, *"uzlaşma"* alt boyutunda en çok, "Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.*"* *(*$\bar{X}$*=3.63)* ifadesine "çoğunlukla" düzeyinde, en az ise *"*Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.*"* *(*$\bar{X}$*=2.43)* ifadesine "az" derecesi nispetinde görüş oluşmuştur.

Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "cinsiyet", "medeni durum", "görev yapılan kademe", "okul büyüklüğü" ve "mesleki kıdem" değişkenleri içerisinde bulunulan okulun müdürlerinde çatışma yönetimi becerilerine ait algılar arasında anlamlı bir fark teşkil edip etmediği ilişkin bilgiler sistematik sırası ile verilmiştir.

Öğretmenlerde Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Beceri Algısı

Öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine İlişkin t-testi Değerleri.

Ölçek/Boyut	*Cinsiyet*	N	$\bar{X}$	*Ss*	sd	t	p
Tümleştirme / Bütünleştirme	1. Kadın	93	3.61	.82	225	1.26	.20
	2. Erkek	134	3.43	1.14		1.34	
Ödün Verme	1. Kadın	93	3.06	.70	225	2.32	.02*
	2. Erkek	134	3.81	.85		2.41	
Hükmetme	1. Kadın	93	2.42	.77	225	-2.64	.00*
	2. Erkek	134	2.71	.81		-2.67	
Kaçınma	1. Kadın	93	3.11	.76	225	.98	.32
	2. Erkek	134	3.01	.66		.96	
Uzlaşma	1. Kadın	93	3.47	.73	225	1.43	.15
	2. Erkek	134	3.31	.90		1.49	

*: p< .05

Tablo 4'te belirtildiği gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair algı düzeyleri arasında, cinsiyet değişkenine göre, "ödün verme" [$t_{(225)}$ = 2.32; p<.05] ve "hükmetme" [$t_{(225)}$ = -2.64; p< .05] alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durumda; erkek öğretmenlerde müdürlerin çatışma yönetme becerilerine dair algıları, "ödün verme" ($\bar{X}$=3.81) ve "hükmetme" ($\bar{X}$=2.71) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin algılarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerde Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Öğretmenlerin medeni durumu değişkeni açısından okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Medeni Durumu Değişkeni Açısına Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine İlişkin t-Testi Değerleri.

Ölçek/Boyut	*Medeni Durum*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p**
Tümleştirme / Bütünleştirme	1. Evli	154	3.55	1.05	225	1.04	.29
	2. Bekâr	73	3.40	.94		1.08	
Ödün Verme	1. Evli	154	2.88	.84	225	-.62	.53
	2. Bekâr	73	2.96	.71		-.66	
Hükmetme	1. Evli	154	2.56	.82	225	-.71	.47
	2. Bekâr	73	2.64	.77		-.72	
Kaçınma	1. Evli	154	3.08	.73	225	.84	.40
	2. Bekâr	73	3.00	.65		.87	
Uzlaşma	1. Evli	154	3.41	.86	225	.97	.33
	2. Bekâr	73	3.30	.78		1.00	

*: p< .05

Tablo 5'te belirtildiği gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine ilişkin algı düzeyleri arasında, medeni durum açısından, çatışma yönetmenin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademe Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe değişkeni açısından okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair ortalama ve standart sapmaları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çatışma Çözme Algı Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuç Değerleri.

Ölçek/Boyut	*Okul Kademesi*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p**
Tümleştirme	1. İlkokul	152	3.58	1.03	225	1.52	.12
	2.Ortaokul	75	3.36	.98		1.55	
Ödün Verme	1. İlkokul	152	2.94	.81	225	.61	.53
	2.Ortaokul	75	2.87	.77		.63	
Hükmetme	1. İlkokul	152	2.58	.81	225	-.32	.74
	2.Ortaokul	75	2.61	.80		-.32	
Kaçınma	1. İlkokul	152	3.07	.73	225	.45	.64
	2.Ortaokul	75	3.02	.65		.47	
Uzlaşma	1. İlkokul	152	3.42	.84	225	1.03	.30
	2.Ortaokul	75	3.29	.83		1.03	

*: *p*< .05

Tablo 6'da belirtildiği gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine ilişkin algı düzeyleri arasında, okul kademesi değişkenine göre çatışma yönetme tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Okul Büyüklüğü Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Öğretmenlerin okul büyüklüğü değişkeni açısından okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair ortalama ve standart sapmaları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Okul Büyüklüğü Değişkenine Açısından Öğretmenlerin Çatışma Çözme Algı Düzeylerine Dair Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Ölçek/Boyut	***Okul Büyüklüğü***	***N***	$\bar{X}$	***Ss***
Tümleştirme	1. KO	47	3.52	1.09
	2.OBO	80	3.51	1.03
	3.BO	100	3.49	.99
Ödün Verme	1. KO	47	2.83	.82
	2.OBO	80	2.96	.75
	3.BO	100	2.93	.82
Hükmetme	1. KO	47	2.56	.96
	2.OBO	80	2.68	.77
	3.BO	100	2.53	.74
Kaçınma	1. KO	47	3.03	.74
	2.OBO	80	2.91	.67
	3.BO	100	3.18	.69
Uzlaşma	1. KO	47	3.48	.85
	2.OBO	80	3.25	.87
	3.BO	100	3.42	.80

Tablo 7'de belirtildiği gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine ilişkin algı düzeyleri arasında, okul büyüklüğü değişkenine göre, "tümleştirme" boyutu $\bar{X}$=*3.52* ile $\bar{X}$=*3.49* arasında; "ödün verme" boyutu $\bar{X}$=*2.83* ile $\bar{X}$=*2.93* arasında; "hükmetme" boyutu $\bar{X}$=*2.56* ile $\bar{X}$=*2.53* arasında; "kaçınma" boyutu $\bar{X}$=3.03 ile $\bar{X}$=3.18 arasında ve "uzlaşma" boyutu $\bar{X}$=3.48 ile $\bar{X}$=3.42 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Ortalamaların arasında oluşan farkın anlamlılığının tespit edilmesi için ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterildiği gibidir.

Tablo 8.
Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Becerilerine İlişkin Anova Testi Değerleri.

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p**	Fark (LSD)
Tümleştirme	Gruplar Arası	.03	4	.00	.00	.98	-
	Gruplar İçi	237.30	222	1.07			
	Toplam	237.34	226				
Ödün verme	Gruplar Arası	.50	4	.12	.19	.67	-
	Gruplar İçi	144.54	222	.65			
	Toplam	145.04	226				
Hükmetme	Gruplar Arası	1.10	4	.27	.41	.43	-
	Gruplar İçi	146.52	222	.66			
	Toplam	147.63	226				
Kaçınma	Gruplar Arası	3.15	4	.78	1.59	.04*	2-3
	Gruplar İçi	109.81	222	.49			
	Toplam	112.97	226				
Uzlaşma	Gruplar Arası	2.021	4	.50	.70	.24	-
	Gruplar İçi	158.92	222	.71			
	Toplam	160.94	226				

*: $p<.05$

Tablo 8'de belirtildiği gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair algı düzeyleri arasında, okul büyüklüğü değişkenine göre, "*kaçınma*" [$F_{(4-222)} = 1.59$; $p<.05$]" alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kaçınma boyutunda katılımcıların algıları arasında hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için yapılan LSD testine göre bu farklılığın kaynağı; orta büyüklükteki okul ($\bar{X}$=2.87) - büyük okul ($\bar{X}$=3.18) olarak saptanmıştır. *"Tümleştirme"* [$F_{(4-222)} = .00$; $p>.05$], "*ödün verme "* [$F_{(4-222)} = .19$; $p>.05$], "*hükmetme"* [$F_{(4-222)} = .41$; $p>.05$] ve "*uzlaşma"* [$F_{(4-222)} = .70$; $p>.05$] ve] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Açısından Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerileri

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair ortalama ve standart sapmalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine Dair Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Ölçek/Boyut	***Mesleki Kıdem***	***N***	$\bar{X}$	***Ss***
Tümleştirme	1. 1-5 yıl	59	3.64	.97
	2. 6-10 yl	69	3.42	1.04
	3. 11-15 yıl	55	3.63	.97
	4. 16-20 yıl	29	3.52	1.18
	5. 21 yıl ve üzeri	15	2.87	.80
Ödün Verme	1. 1-5 yıl	59	3.07	.79
	2. 6-10 yl	69	2.83	.86
	3. 11-15 yıl	55	2.88	.77
	4. 16-20 yıl	29	2.98	.76
	5. 21 yıl ve üzeri	15	2.70	.63
Hükmetme	1. 1-5 yıl	59	2.45	.74
	2. 6-10 yl	69	2.71	.85
	3. 11-15 yıl	55	2.52	.83
	4. 16-20 yıl	29	2.60	.85
	5. 21 yıl ve üzeri	15	2.84	.52
Kaçınma	1. 1-5 yıl	59	3.01	.70
	2. 6-10 yl	69	2.96	.70
	3. 11-15 yıl	55	3.20	.75
	4. 16-20 yıl	29	3.01	.57
	5. 21 yıl ve üzeri	15	3.23	.74
Uzlaşma	1. 1-5 yıl	59	3.41	.80
	2. 6-10 yl	69	3.33	.86
	3. 11-15 yıl	55	3.50	.82
	4. 16-20 yıl	29	3.30	.94
	5. 21 yıl ve üzeri	15	3.16	.81

Tablo 9'da belirtildiği gibi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine açısından okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair algı düzeyleri ortalama puanları, "*tümleştirme*" boyutunda $\bar{X}$=3.64 ile $\bar{X}$=2.87 aralığında; "ödün verme" boyutunda $\bar{X}$=3.07 ile $\bar{X}$=2.70 aralığında; "hükmetme" boyutunda $\bar{X}$=2.45 ile $\bar{X}$=2.84 aralığında; "kaçınma" boyutunda $\bar{X}$=3.21 ile $\bar{X}$=3.23 aralığında ve "uzlaşma" boyutunda $\bar{X}$=3.41 ile $\bar{X}$=3.16 aralığında olduğu görülmektedir. Ortalamaların arasında oluşan farkın anlamlılığının tespit edilmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Sonuçlar, Tablo 10'da yer almıştır.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Açısından Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetme Becerilerine Dair Anova Testi Değerleri

Ölçek/Boyut	Varyansın Kaynağı	*KT*	*sd*	*KO*	*F*	*p**
Tümleştirme	Gruplar Arası	8.44	4	1.68	1.63	.08
	Gruplar İçi	228.89	222	1.03		
	Toplam	237.34	226			
Ödün verme	Gruplar Arası	2.82	4	.56	.00	.35
	Gruplar İçi	142.22	222	.64		
	Toplam	145.04	226			
Hükmetme	Gruplar Arası	3.37	4	.67	1.03	.27
	Gruplar İçi	144.26	222	.65		
	Toplam	147.63	226			
Kaçınma	Gruplar Arası	2.37	4	.47	.00	.31
	Gruplar İçi	110.60	222	.50		
	Toplam	112.97	226			
Uzlaşma	Gruplar Arası	1.92	4	.38	.53	.61
	Gruplar İçi	159.02	222	.71		
	Toplam	160.94	226			

*: $p < .05$

Tablo 10'da belirtildiği gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetme becerilerine dair algı düzeyleri arasında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları, ilgili literature ve yapılmış çalışmalar bağlamında tartışılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusu için yapılan çözümlemelerde, katılımcı algılarına göre okul müdürleri çatışma yönetme stratejilerinden sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme yöntemlerine başvurduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin en fazla ''tümleştirme'', en az ise''hükmetme'' stratejilerine başvurmaları, Gümüşeli (1994), Erol (2009), Arslantaş ve Özkan (2012), Odabaşıoğlu (2013), Yıldızoğlu ve Burgaz (2014), Koçak ve Baskan (2013), Çarıkçı (2018) ve Yüksel (2020)'in araştırmalarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Okul müdürlerinin sırasıyla en fazla tümleştirme ve uzlaştırma tarzlarına "çoğunlukla" başvurmaları, çatışmalara nasıl başvurmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, okul müdürlerinin, çatışmalarda sosyal etkileşim davranışları içerisinde müzakere etme, karşıdakine değer verme ve değer görme, diyalog içinde olma ve problem çözme gibi uzlaştırıcı stratejilerin daha çok tercih ettiklerini ve gerginlikten kaçındıkları anlaşılmaktadır. Profesyonel yönetim görüşüne göre örgütlerin gelişimlerinin sürekliliği sağlanmasında etkin çatışma yönetimlerinin önemli bir rolü vardır (Erol, 2009). Bu nedenle mevcut çalışmalarda çatışmaların sürekli bir düzeyi olması, okulların sürekli bir gelişim içerisinde olduğu göstermektedir. Çarıkçı (2013) çalışmasında, "Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir" ölçek maddesinin en yüksek ortalamaya

sahip olduğunu belirtmiş ve okul müdürlerinin, sorunların sebeplerinin açığa çıkması için çalışanlarla işbirliği ve çözümden yana olduklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgu ile anılan çalışmadaki bulgu benzerlik göstermektedir. Uzlaşıcı tutuma karşın "Hükmetme" yönteminin en az tercih edilen yöntem olduğu bulgular ortaya koymaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin demokratik olmayan yollara başvurması, makam gücünü kullanmak istemeleri ile açıklanabilir. Karip (2010)'in belirttiği gibi baskın, zoraki, dikte edici, hiyeraşiyi zorlayan, yaptırıcı, yıpratıcı ve önyargılı çatışma yönetiminin kullanılması, öncelikle uzun süreçte karşı tarafın içe kapanması, aidiyetin kaybolması ve örgütte dayanışmanın bitmesine yol açmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin yapılan çözümlemelerde, öğretmenlerin algıları arasında, cinsiyet değişkeni açısından, ödün verme ve hükmetme boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Şahin ve Şahin (2017)'in çalışmasından elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Çalışmada, okul müdürlerinin erkek öğretmenlere karşı daha fazla "hükmetme" yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, okul müdürlerinin kadın öğretmenler lehine daha fazla ödün verme yöntemini seçerek kadınlara karşı daha pozitif davrandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı daha naif davrandığı yorumu yapılabilir. Buna karşın, Ural (1997) ve Acar (2006)'ın çalışmalarında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yurdunkulu ve Oktay (2020) çalışmasında sadece tümleştirme stratejisinde kadınlar lehine ancak uyma stratejisinde ise erkekler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi, demografik özelliklerin çalışmadan çalışmaya, yer ve zamana göre tutumların değişmesi ile açıklanabilir. Genel olarak, kadın öğretmenlere yönelik pozitif bir ayrımcılığın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algıları arasında, medeni durum değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarının, çatışma çözme stratejilerinde okul müdürlerinin yaklaşımlarını etkilemediği anlaşılmaktadır. Mevcut bulgu, Sökmen ve Yazıcıoğlu (2005), Arslantaş ve Özkan (2012), Yurdunkulu ve Oktay (2020)'ın çalışmalarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Kırçan (2009)'ın çalışmasında, evli okul müdürlerinin bekâr okul müdürlerine nazaran tümleştirme, hükmetme ve ödün verme becerilerini daha çok kullandıkları bulgusuna rastlanılmıştır. Bu bulgudan hareketle, evli insanların daha kapsayıcı ve kapsamlı hareket etmek istedikleri ile gereksiz gerginliklerden kaçındıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları arasında, okul kademesi açısından, tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, okul müdürleri farklı kademelerde farklı çatışma tekniklerine başvurmamakta, birbirine yakın tutum sergilemektedir. Bu durum, ilkokul ve ortaokulun iş ve işleyişleri ile öğretmenlerin görev ve sorumluklarının birbirine benzer olması ile açıklanabilir. Çelik ve Tosun (2019)'un çalışmasında, hükmetme ve uzlaşma, Koçak ve Başkan (2013)'ın çalışmasında ise uyma stratejilerinde kademeye göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın olması, çalışma okulları içinde ortaöğretim kurumlarının olması ve bu kurumların farklı iş ve işleyişe sahip olmaları ile açıklanabilir.

Okul büyüklüğü değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre orta büyüklükte okul ile büyük okullarda kaçınma boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bayar (2015) çalışmasında elde ettiği bulguda, "okuldaki öğretmen sayısı arttıkça çatışma oranı da benzer olarak eşit oranda artmaktadır" ifadesi, mevcut çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Okuldaki öğretmen sayısının artması, doğal olarak bireylerin duyguları, kişiklikleri, tercihleri, düşünceleri ve eğitsel tutumları işin içine katılacağından, çatışmaları da artırabileceği söylenebilir. Okul müdürünün artan çatışmaların kendi kendine çözülmesini beklemesi, sorunu sadece geçici olarak görmezden geldiği ve sorunların büyüyebileceği gerçeğini değiştirmediği anlaşılmaktadır. Yurdunkulu ve Oktay (2020)'ın çalışmasında tümleştirme ve uzlaşma boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık, ilgili çalışmanın okul büyüklüğü tanımının bu çalışma tanımından farklılık göstermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, Bağdatlı (2015)'nın çalışmasında, okul büyüklüğü değişkeninde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin algıları arasında, mesleki kıdem değişkenine göre, anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin, okul müdürlerinin tercih ettiği çatışma yönetme stratejisinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Yurdunkulu ve Oktay (2020)'ın çalışmasında uzlaşma, Şahin ve Şahin (2018)'ın

çalışmasında ise ödün verme tarzında, öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, uzlaşma ya da anlaşma yoluna giderek ödün vermeyi tercih etmiş olabileceği anlaşılmaktadır. Hiçbir çatışmanın yaşanmadığı örgütlerde yaratıcılık, zamanla yok olmakta, bireysel farklılıklar ortadan kalkmakta ve örgütün verimi düşmektedir (Sökmen ve Yazıcıoğlu 2005). Mini bir toplum olarak değerlendirilen okulların, gereksiz çatışmalardan arınıp bu yönü ile amaca hizmet ederse yaşanabilir bir gelecek için bilinçli yurttaşların yetişmesi mümkün olabilir. Okul müdürleri tüm bu çerçevede düşünerek bu hizmeti yerine getirmesi için çatışma yöntemlerini kullanarak; kurum sağlığını ve iklmini güçlendirmeli, öğretmenlerin motivelerini arttırmalı ve aidiyet duygularını oluşturmalı, öğrenciler için güven ortamını tesis etmeli ve akademik ortamı yaratmalı, diğer çalışanlar açısından adil yönetim tutumunu geliştirme amacında olması gerektiği kanaatine varılmıştır. Bu çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Mardin'in Kızıltepe ilçesindeki kamuya ait ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır. Elde edilen sonuçlara ilişkin uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul müdürlerinin çatışma yönetmede, demokratik iklim ve karşılıklı güvenden uzak olan hükmetme ve ödün verme yöntemlerinden kaçınmaları önerilebilir.

2. Okul müdürlerinin çatışma yönetme tarzlarını kullanırken cinsiyete göre ayırım yapmamalıdır.

3. Okul müdürleri, büyük okullarda daha fazla çatışma yaşandığı bulgusundan hareketle, çatışmaların çözümünde farklı stratejiler kullanabilir.

4. Okul müdürlerinin çatışma yönetme tarzlarına neden çok başvurmadıkları ile ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımların incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20* (2), 555-570.

Atay, A. (2014). Okul *yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkini incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 5* (3), 130-141.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, B., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30* (5), 555-574.

Çarıkçı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İstanbul: Avcıol Basım Yayınevi.

Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ve bu çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

Ertürk. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon.* İstanbul. Beta Yayınevi.

Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Himmetoğlu, B. ve Bayrak, C. (2017). İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 1-17.

Jones, R.E. (1997). Teacher participation in decisionmaking: Its relationship to staff morale and students achievement. *Education, 118* (1), 76-83.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karcıoğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26* (3-4), 215-237.

Karip. E. (2010). *Çatışma yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçak. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 212-224.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği.* İstanbul: Arıkan Yayınevi.

Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde çatışma ve nedenleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16* (3), 197-210.

Odabaşıoğlu, F. (2013) *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2018). Öğretmenlerin okul kültürü algılarının okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri üzerindeki etkisi (Şırnak İli Örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 6* (2), *41-68.*

Rahim. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management. 13* (3), 206-235.

Rahim, M.A. (1983). A measure of styles of handling ınterpersonel conflict. *Acedemy of Management Journal. 26,* 368-376.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatişma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31,* 414-429.

Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005* (1), 1-19.

Şahin, S. ve Yüksel Şahin, F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (2), 391-418.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8* (2), 23-74.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

TDK. (2019). *Türk dil kurumu sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları (Edirne İli Örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Türmüklü. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42,* 255-278.

Uğurlu, F. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stilleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2), 295-310.

Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10* (1), 285-302.

TERS ORANTI KAVRAMININ ANLAMLANDIRILMASINA YÖNELİK BİR DERS TASARIMININ MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARI TARAFINDAN DENEYİMLENMESİ

Nihal DEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversiyesi, Türkiye
nihalldemir55@gmail.com
Mustafa GÖK, Van Yüzüncü Yıl Üniversiyesi, Türkiye
mustafagok@yyu.edu.tr

Nihal DEMİR
ORCID No: 0000-0002-2178-6546

Mustafa GÖK
ORCID No: 0000-0001-9349-4078

Öz

Bu çalışmanın amacı, ters orantı kavramının kavramsal olarak tanıtılmasına yönelik Didaktik Durumlar Teorisi [DDT] çerçevesinde tasarlanan bir ortamı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının deneyimleme sürecini betimlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören on (üç kadın ve yedi erkek) ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri video kamera, ses kayıt cihazı, fotoğraf makinesi ve alan notları ile toplanmıştır. Ters orantı kavramının tanıtılmasına yönelik ders tasarımı benzer bir gruba önce pilot çalışması yapılmış ve bazı düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Çalışmanın verileri DDT'nin aşamalarında öğretmen adaylarının davranışlarının betimlenmesi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, DDT çerçevesinde tasarlanan ortamın öğretmen adaylarının ters orantı kavramına etkili bir başlangıç yapılmasında ve ters orantının kavramsal düzeyde anlamlandırılmasında etkili bir yaklaşım sunduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminde kavramsal anlamaları ortaya çıkaracak şekilde ders tasarımlarının öğretilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine pozitif katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavramsal anlama, öğretmen adayları, didaktik durumlar teorisi, ters orantı.

Abstract

The aim of this study is to describe the experience process whose environment were designed within the framework of Theory of Didactical Situations [TDS] for the introduction of the concept of inverse proportion by mathematic preservice teachers. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants of the study consist of ten (three females and seven males) elementary mathematic preservice teachers studying at a public university in the Eastern Anatolia Region in the 2019-2020 academic year. The data of the study were collected by video camera, sound recorder, photo camera and field notes. In order to introduce the concept of inverse proportion, the course design was first carried out on a similar group, and after some arrangements were made, the main application was carried out. The main application took approximately 40 minutes. The data of the study were analyzed by describing the behaviors of preservice teachers at the stages of TDS. The findings of the study showed that the environment designed within the framework of TDS offers an effective approach to preservice teachers to make an effective start to the concept of inverse proportion and to make sense of the inverse proportion at a conceptual level. Accordingly, it is thought that more studies on teaching lesson designs that will reveal conceptual understanding in teacher education will contribute positively to the professional development of preservice teachers.

Keywords: Conceptual understanding, preservice teachers, theory of didactical situations, inverse proportion.

Giriş

Matematik eğitiminde bir kavramın öğretimine yönelik dersin tasarımı birçok değişkenin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda bir kavramın öğretimine yönelik ders tasarımı kavramın hangi düzeyde öğretileceği, bu düzeyde kavramın hangi kavramlar ile ilişkili olduğu, kavramın öğretileceği bireylerin hazırbulunuşlukları gibi ön faktörlerin incelenmesini gerektirmektedir. Ancak bu inceleme kavramın sahip olduğu anlamı verebilecek ders tasarımı için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Bununla birlikte kavramın günlük yaşam durumlarında nasıl kullanıldığı, kavramın gerçekten sahip olduğu anlamı ortaya çıkaracak şekilde bir durumun ya da durumlar zincirinin ortaya konması kavramın öğretim sürecinde anlamlı bir şekilde sunulabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu tasarımın sunulduğu ortamda bireyleri kavramın keşfedilmesine yönelik teşvik etmesi

de sağlanmalıdır. Bu tür tasarımlar bir anda gerçekleştirilebilecek olmadığı gibi bireylerin ilgili tasarımlara ilişkin süreçleri kısa sürede anlamaları ve bu tür tasarımlar üretmeleri de kolay değildir.

Bu tür bir ders tasarımının bileşenlerinin daha lisans düzeyinde içselleştirilmeye başlanması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü matematiksel kavramların öğrenci merkezli ortamlarda anlamlı ve tutarlı bir şekilde sunulmasına ilişkin bilgi öğretmen eğitiminin gerekliliklerinden biridir. Burada ders tasarımlarının teorik olarak verilmesinden ziyade bunun uygulamalı bir şekilde nasıl sunulacağının öğretmen adaylarına deneyimletilmesi önemli bir argüman olarak görülmektedir. Ayrıca ders tasarımında kullanılan süreçlere ilişkin yansıtmalar da yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de 2018 yılında lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlarda teorinin yanında özellikle pratikte ilgili alanın öğretimine yönelik değişiklikler yapıldığı dikkat çekicidir. Örneğin ilköğretim matematik öğretmenliği programında özel öğretim yöntemleri I ve II dersleri kaldırılmış ve bu dersin daha ayrıntılı işlenmesine yönelik programa dersler eklenmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarına sayıların öğretimi, cebir öğretimi, geometri ve ölçme öğretimi, olasılık ve istatistik öğretimi gibi uygulamada karşılaşacakları durumlara ilişkin daha fazla deneyim sağlayabilecek uygulamanın daha fazla önemsendiği derslerin verildiği gözlenmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Böylece alan eğitiminin öğretim durumlarında nasıl uygulanabileceğine yönelik farkındalık geliştirmenin ötesine geçilebilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışma ortaokul düzeyinde öğretmen adaylarına matematik öğretimine yönelik bu tür bir deneyim sağlanması ve bu deneyimleme sürecinde öğretmen adaylarının davranışlarının incelenmesine yönelik araştırmacılara bir bakış açısı sağlamaktadır. Bununla birlikte matematiksel kavramların kavramsal anlamını öğretenlerin öğrenenlere nasıl sunabileceğine ilişkin göstergeler sunulması hedeflenmiştir.

Bu bağlamda çalışma, günlük yaşam durumlarında birçok olayda varlığı hissedilen matematiksel kavramlardan ters orantı kavramına odaklanmıştır. Nitekim matematik dersi öğretim programında gerçek hayat durumlarının incelenerek iki çokluğun ters orantılı olup olmadığına ilişkin (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) öğrencilerde farkındalık geliştirilmesi istenmektedir.

Ters orantı kavramı gerçek yaşam durumlarında hız-zaman, işçi sayısı-zaman gibi birçok durumda gözlenebilirken, araştırmalarda ters orantı kavramının yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Doğan ve Çetin (2009), doğru ve ters orantı kavramı ile ilgili yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin orantı çeşidini belirlemede ve ters orantı içeren problemlerin çözümünde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Mersin (2018), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin ters orantı içeren problemleri çözmekte zorlandıklarını aktarmıştır. Duatepe, Akkuş-Çıkla ve Kayhan (2005), ters orantı içeren problemde öğrencilerin orantısal düşünmekle birlikte uygun stratejiyi uygulamada sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Diğer bir çalışmada Çalış (2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya denklemlerini anlama düzeylerini incelediği çalışmada, enerjinin (E=1/2mv2 formülünde) kütle ve hızın karesi ile doğru orantılı, ancak bu formülde kütle ve hızın karesinin birbiriyle ters orantılı olduğunun yorumlanmasında zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Çelik ve Yetkin Özdemir (2011), orantısal akıl yürütme düzeyi düşük olan öğrencilerin ters orantı içeren problemleri genellikle çözemedikleri ve ters orantı içeren bir problem kurma görevinde de oldukça zorlandıkları belirtilmiştir. Ancak uygun öğretim tasarımları oluşturulduğunda öğrencilerin ters orantı problemlerini çözmede başarılı oldukları ve kavramı pekiştirebildiklerine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Kalaycı ve Akkaya, 2019). Bu çalışmalar hemen hemen her düzeyde ters orantı kavramının anlaşılmasında öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ortaya koyarken, ancak iyi tasarlanmış öğrenme durumları tasarlandığında bu zorlukların giderilebileceğini göstermektedir. Bu yüzden bu çalışmada ters orantı kavramının anlamlı bir şekilde nasıl öğretilebileceği bu çalışmanın motivasyonunu oluşturmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalarda çalışma grubu olarak öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Adidaktik öğrenme ortamının, bu çalışmada öğretmen adayları tarafından deneyimlenmesi literatüre farklı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu çalışmada ters orantı kavramının yaşam ya da yaşam benzeri durumlarda sahip olduğu anlamı öğretim durumlarında incelemek için Didaktik Durumlar Teorisi'nin argümanlarından yararlanılmıştır.

Didaktik Durumlar Teorisi

Brousseau'nun (1997) öncülüğünde geliştirilen Didaktik Durumlar Teorisi (DDT) öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının tasarlanmasında etkili bir yaklaşım (Artigue, 1994; Laborde, 2007) sunmaktadır. Teoride durum kavramı merkezi bir rol oynamaktadır. Durum, matematiksel bir bilgiyi bir öğrencinin kullanmasında ve anlamlandırmasında gerekli olan koşullardır (Warfield, 2014). DDT matematiksel bir bilgiyi öğrencilerin keşfedebilmesi ya da öğrenebilmesine yönelik adidaktik durum olarak adlandırılan tasarımları önermektedir. Adidaktik durumlar, öğretilmesi hedeflenen bilginin öğretmen tarafından tasarlanan ortamın (milieu) parametreleri ile (sınırlılıklar ve koşullar gibi) öğrencilerin mücadele ederek ulaştığı, bu süreçte öğretmenin beklentilerinin büyük ölçüde önemsenmediği ve öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmesine olanak sağlayan durumlardır (Warfield, 2014). Öğrenme durumuna adidaktik özellik oyun bağlamında kazandırılmaktadır. Didaktik durumlar teorisi çerçevesinde kullanılan oyunlar, oyun teorisinde tanımlanan içerisinde kaybetme ve kazanma olan oyunlardır (Ross, 2008). Kazanma stratejiler üreterek gerçekleşir. Oyuncular oyunun kurallarına uymak zorundadır. Oyunun kurallarına uygun stratejiler geçerli olmaktadır. Oyunun kuralları ve süreç içerisinde uygulanan stratejiler dönüt verir şekildedir. Bu sistem adidaktik ortam (adidaktik milieu) olarak adlandırılmaktadır. Adidaktik ortam ile oyunu kazandıran stratejiler etkileşim içinde tasarlanmaktadır.

Brousseau (1997), bu tür tasarımın beş aşaması olduğunu belirtmiştir. Bu aşamalar sırayla ve bazen iç içe gerçekleşebilmektedir. Bu aşamalar; sorumluluk aktarma aşaması, eylem aşaması, ifade etme aşaması, doğrulama aşaması ve kurumsallaştırma aşaması şeklindedir. Sorumluluk aktarma aşamasında, oyunun tanıtılması ve öğrenmenin sorumluluğunu öğrenenlerin alması gerekmektedir. Eylem aşamasında, öğrenenlerin oyunu bireysel olarak ya da grup halinde oynayarak örtük stratejiler geliştirmesi beklenmektedir. İfade etme aşamasında bu stratejiler, öğrenenlerin anlayacağı şekilde hipotezlerle açıkça ortaya konmaktadır. Doğrulama aşamasında, bu hipotezler ispatlanarak doğrulanır ya da çürütülür. Bu aşamanın sonunda hedef bilgiye problemin sunulduğu bağlam çerçevesinde sınıfın ulaşabileceği düşünülmektedir. Kurumsallaştırma aşamasında, sınıfın ulaştığı hedef bilgi farklı yollar ve örnekler üzerinden açıklanmaktadır.

DDT'nin diğer bir boyutu problem durumunda adidaktik ortamda aranan kavrama ulaşma sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birbirinden bekledikleri davranışları da incelemesidir. Teoride bu durum didaktik sözleşme terimi ile açıklanmaktadır. Didaktik sözleşme en genel anlamda bilgi ortak paydasında öğretmen ve öğrencilerini birbirinden karşılıklı beklentiler bütünüdür (Brousseau, 1997). Öğretim sürecinde bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılması açısından didaktik sözleşmenin kritik bir rol oynadığı belirtilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ters orantı kavramının tanıtılmasına yönelik Didaktik Durumlar Teorisi (DDT) çerçevesinde tasarlanan bir ortamı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının deneyimleme sürecini betimlemektir. Bu amaca yönelik çalışmada DDT çerçevesinde tasarlanan bir öğrenme ortamını deneyimlemede; "Öğretmen adayları hangi matematiksel süreçlerle karşılaşmaktadırlar?"ve "Öğretmen adayları karşılaşmış oldukları matematiksel süreçlerde ne tür eylemler gerçekleştirmekte ve süreçlere ilişkin açık ya da gizli hangi farkındalıklar geliştirmektedir?" sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının DDT çerçevesinde tasarlanan bir dersi deneyimleme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin betimlenmesi amaçlandığından, bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) ile desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir durumun çoklu veri kaynakları ile derinlemesine incelediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell,2007).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören on (üç kadın ve yedi erkek) ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen adayları arasından, farklı başarı seviyelerine sahip olanlar amaçlı örneklem ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri video kamera, ses kayıt cihazı, fotoğraf makinesi ve alan notları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler transkript edilmiş ve analizleri yapılmıştır. Derste video kullanılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiş ve bu konuda öğrencilerin izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde ham veriler okuyucuların anlayabileceği ve kullanabileceği şekilde sunularak, doğrudan alıntılarla daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada veriler, DDT aşamalarında öğretmen adaylarının davranışlarının betimlenmesi yoluyla analiz edilmiş ve her evrede gerçekleşen durumlar için doğrudan alıntılamalar ve örnekler verilmiştir. Yapılan alıntılamalarda öğretmen adaylarının isimleri kullanılmamış; öğretmen adayları Ö1, Ö2, ..., Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen (ya da araştırmacı)bulgularda Ö olarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Durum çalışmalarında geçerlik-güvenilirlikten ziyade inandırıcılık kavramı dikkat çekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Bu doğrultuda yapılan çalışmada inandırıcılığın nasıl sağlandığı bu bölümde açıklanmıştır. Alınan notlar çalışma sonunda öğretmen adayları ile kontrol edilmiştir. Çoklu veri kaynakları kullanılarak yeterli çeşitleme sağlanmıştır. Çalışmanın süreci aşamalarına göre sistematik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar dışında teorik çerçeve ile ilgili bilgi sahibi olan farklı kişiler tarafından araştırmanın bulguları kontrol edilmiştir. Araştırma raporunda süreç içerisinde gerçekleşen diyaloglar, oluşturulan tablolar, hipotezler vs detaylı olarak okuyucuya sunulmuştur. Araştırma tekrar edildiğinde sonuçların teyit edilmesini sağlayacak önemli noktalara raporda yer verilmiş olup yeterli denetim yoluna sahiptir.

Uygulama Süreci

Ters orantı kavramının tanıtılmasına yönelik ders tasarımı benzer bir gruba önce pilot çalışması yapılmış ve bazı düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Etkinlik öncelikle ikişerli olarak gruplandırılan öğretmen adaylarına sınıfta uygulanmıştır. Bu uygulamada dikdörtgenin alanı 6 birim kare olarak verilmiştir. Daha sonra sınıf iki gruba ayrılarak tahtada gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına alanı 600 br2 olan bir bahçe çizmeleri istenmiştir. Ancak bunu rastgele yapmak yerine aşağıda verilen sınırlılıklar ve koşullar çerçevesinde yapmaları istenmiştir. Bu sınırlılıklar ve koşullar şu şekildedir:

- Dikdörtgen koordinat ekseninde I. bölgede bir köşesi orijinde, iki kenar x ve y ekseni üzerinde olacak şekilde çizilecek,
- Dikdörtgenin boyutları a ve b olmak üzere, birinci grubun çizdiği dikdörtgenin boyutları $a>b$ ve ikinci grubun çizdiği dikdörtgenin boyutları $a<b$ olmalı,

- Her çizilen dikdörtgenin boyutları bir önceki çizilen dikdörtgenin boyutlarıyla kıyaslanarak (çarpımsal) çizilmelidir.

Bu bağlamda her grubun çizdiği ve kurallara uyan dikdörtgen çizimlerine 1 puan verilmiştir. Oyunda hipotez sunmak 2 puan ile değerlendirilmiştir. Ayrıca sunulan hipotezi çürüten gruba 3 puan verileceği açıklanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları 3 bölümde verilmiştir. Birinci bölüm sorumluluk aktarma sürecini, ikinci bölüm eylem, ifade etme ve doğrulama aşamalarını ve üçüncü bölüm kurumsallaştırma aşamasını içermektedir.

Sorumluluk Aktarma Aşaması

Bu aşamada öğretmen belli bir alana sahip dikdörtgen şeklindeki bahçenin farklı boyutlarda koordinat eksenine çizimine ilişkin yöntemde verilen problem durumunu bir oyun bağlamında aktarmıştır. Bu bağlamda öncelikle uygulama öncesi öğretmen adaylarına dağıtılan cetveller ve A4 kâğıtlarında oyun oynatılmıştır. Burada alanı 6 br2 olan bir dikdörtgenin farklı şekillerde çizimi yapılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte ikişerli gruplandırılan öğretmen adayları sırayla çizimlerini gerçekleştirmiş ve yeni bir çizim yapamayan öğretmen adayının oyunu kaybedeceği açıklanmıştır.

Ö: (İkişerli gruplardan birini işaret ederek) Bir sen çiziyorsun, bir sen çiziyorsun. En son çizemeyen oyunu kaybediyor. Ancak son çizilen dikdörtgenin boyutlarıyla yeni çizeceğiniz dikdörtgenin boyutlarını kıyaslamanızı istiyorum. Örneğin alanı 6 br2 olan bir dikdörtgen bahçe için, ilk çizim 3x2 boyutlarında ve yeni çizilecek olan 2x3 boyutlarında ise ilk verilen boyuttan ikinciye nasıl geçtiğinizi açıklamanızı istiyorum.

Ö1: Hep aynı oranda mı devam etmek zorunda.

Ö: Efendim?

Ö1: Hep bir bir azalmak zorunda mı?

Ö: Yok, öyle bir şey yok. (Aşağıda tabloya dikdörtgenin boyutları yazılıyor)Örneğin 3'ten 2'ye nasıl geçtiniz?2'den 3'e nasıl geçtiniz? Hatta şuraya a, b diyelim. Bu kez 2'ye şu formülü uyguladım a'yı buldum. 3'e şunu uyguladım b'yi buldum. Şeklinde kıyas yapıyorsunuz. Anlaşıldı mı?

X	3	2	a	.....
y	2	3	b	.....

Burada öğretmen başlangıç stratejisi olarak 2 çizim yapmış ve bunun üzerinde açıklamalar yapmıştır. Ancak burada ipucu vermemeye dikkat etmiştir. Burada öğretmen adayları için yeni çizimler ve kaç çizim yapılabileceği belirsizliğini korumaktadır. Bu aşama 9 dakika sürmüştür.

Eylem, İfade etme ve Doğrulama Aşamaları

Eylem aşamasında öğretmen adayları kendilerine verilen kâğıtlara aynı kurallar çerçevesinde alanı 6 br2 dikdörtgenler çizmeye başlamıştır. Daha sonra sınıf iki gruba ayrılarak, aynı kurallar altında tahtada alanı bu sefer 600 br2 dikdörtgen çizmeleri istenmiştir. Bu aşamada bazı öğretmen adayları sınırlı sayıda çizim yapılacağını düşünürken bazıları sonsuz sayıda çizim yapılacağını iddia etmiştir.

Ö2: Bu iş sonsuza kadar gider.

Ö: Kaç tane çizebiliriz.

Ö2: Sonsuza kadar çizebiliriz. (Sonsuz sayıda)

Ö3: Evet, bence de.

Ö: Arkadaşımız diyor ki, “bu şekilde sonsuza kadar çizebiliriz.” diyor. Katılıyor musunuz?

Ö3: Evet.

Ö4: Katılıyorum.

Ö5: İspatlasın bize. Kalksın ispatlasın.

Bu diyalogda görüleceği üzere, kaç tane çizim yapılabileceği ile ilgili bir hipotez ortaya atılmış, ancak bazı öğretmen adayları bu hipoteze katıldıklarını belirtmiş ancak bazıları buna katılmadıklarını “ispatlasın bize” diyerek reddetmiştir. Bu durum eylem aşaması, ifade etme ve doğrulama aşamasının iç içe geçeceğini işaret etmektedir.

Ö6: Doğal sayı mı olmak zorunda?

Ö: Doğal sayı olması şart değil. Ama 1 ile 10 arasındaki alanda olsun. Dikdörtgenin boyutları a ve b ise $1 \leq a \leq 10$ ve ise $1 \leq b \leq 10$ kastediliyor. Çünkü cetvel ve çizim alanı sınırlaması nedeniyle, amacımız bu. O aralıktaki bütün çizimleri bulmanızı istiyoruz.

Ö1: Doğal sayı, değil mi?

Ö: Reel sayı arkadaşlar.

Ö1: Bence yine de olmayacak. (sonsuz değil)

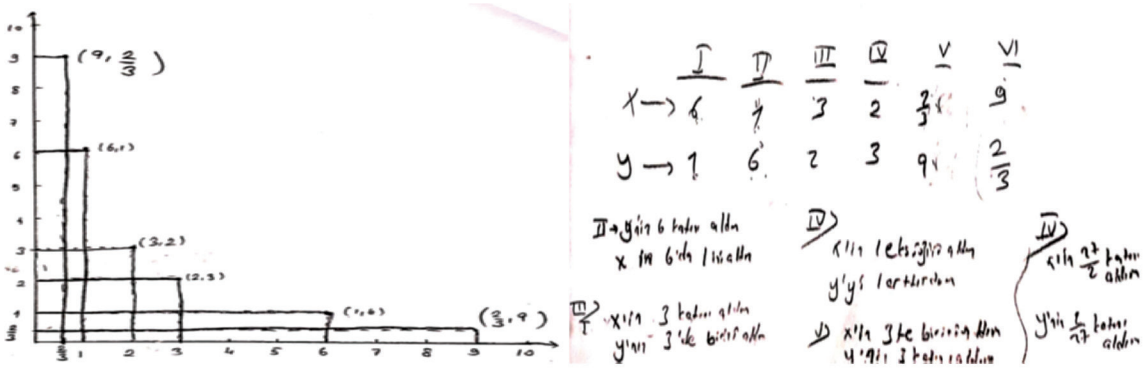
Ö7: Çok var.

Ö: Sonsuz tane olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö2: Bence sonsuz.

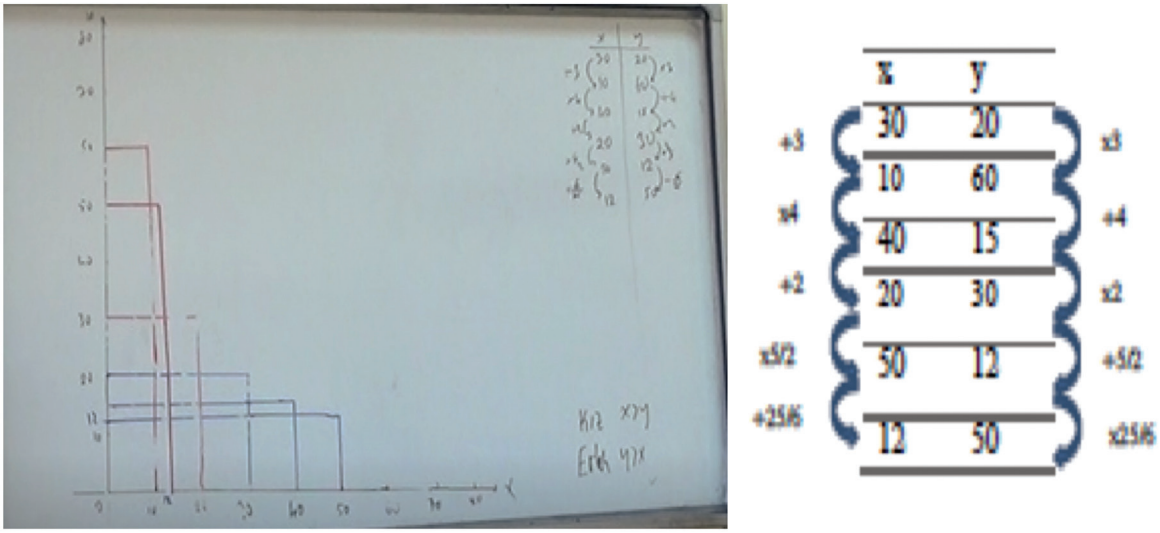
Ö1: Hayır, ben katılmıyorum.

Bu açıklamalardan dikdörtgenin boyutlarının reel sayı olması durumunda bile bazı öğretmen adaylarının çok sayıda dikdörtgen olduğunu belirtmesine rağmen bu sayının sonsuz adet olmasına tam olarak katılmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda alanı 6 br2 olan dikdörtgen bahçe için öğretmen adaylarının sıralarında çizdiği dikdörtgenlerden biri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ö5 ve Ö6 kodlu öğretmen adaylarının çizdikleri dikdörtgenler

Bu aşamadan sonra sınıf iki gruba ayrılarak alanı 600 br2 olan dikdörtgen bahçe için aynı kurallar altında tahtada gerçekleştirdikleri uygulamalara geçilmiştir. Bu uygulamalar Şekil 2’de verilmiştir. Bu doğrultuda grup 1 çizimlerini kırmızı kalemle ve grup 2 mavi kalemle gerçekleştirmiştir.



Şekil 2. Grupların çizdiği dikdörtgen bahçeler

Ö: Bu işlemi daha ne kadar devam ettirebiliriz?

Ö3: Sonsuza kadar devam ettirebiliriz.

Ö4: İkinci oynayan hiç bir zaman kaybetmez. Çünkü çizilen dikdörtgenin boyutlarını yer değiştirdiğinde yeni bir dikdörtgen elde edecektir.

Ö: Pekâlâ arkadaşlar, sonsuz sayıda çizim yapılabileceğini ileri sürüyorsunuz. Bunun nedeni ne?

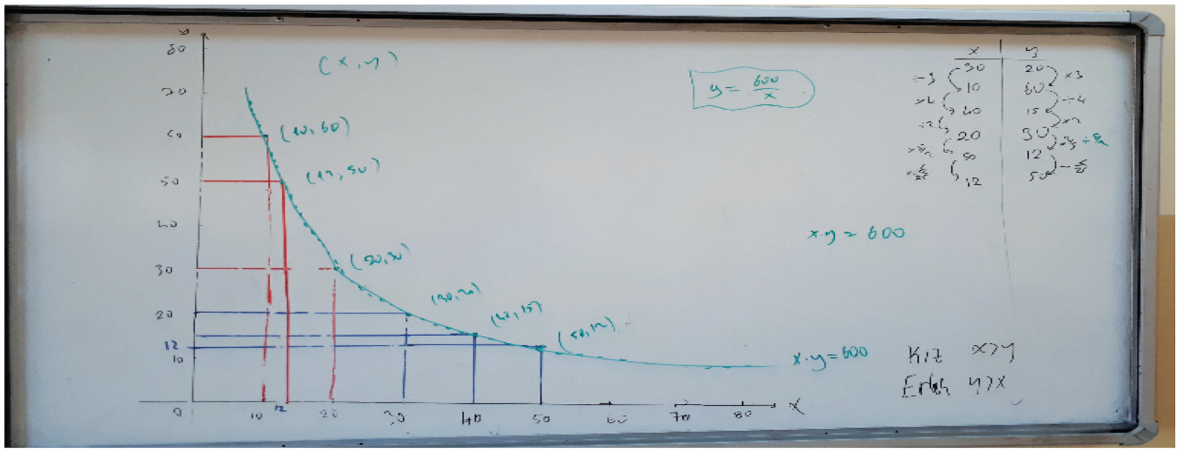
Ö6: Çarpımları 600 eden sonsuz tane sayı ikilisi vardır.

Bu aşamadan sonra oyunda ilgili şartlara uygun sonsuz sayıda dikdörtgen çizilebileceği anlaşılmıştır. Bu aşamalar yaklaşık 21 dakika sürmüştür.

Kurumsallaştırma Aşaması

Bu aşamada oyunun arkasındaki matematiksel kavram öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

Ö: Size verdiğim kâğıtlarda 6 idi. Burada 600.Nelerin çarpımı sabit arkadaşlar. Dikdörtgenin boyutlarının çarpımı sabit. Pekâlâ, şu köşeler dikkatinizi çekti mi? Bu noktalar aslında çarpımları 600 olan ikilileri oluşturuyor. Mesela (10,60), (12,50) tabi bunları (x,y) olarak ifade edersek. Benzer şekilde buradaki sayı (20,30), buradaki (30,20), (40,15), (50,12)'dir. Bakınız buradaki gibi sonsuz tane ikili yazabiliriz. Pekâlâ, bu noktalar bize neyi veriyor? Çarpımı daima sabit olan sayıları veriyor. Bunları birleştirirsek doğru veya eğri üzerinde nasıl bir şekil elde ederiz. Şöyle bir şey elde edebiliriz. (Bir eğri çiziyor) Bu ne x·y=600 eğrisi. Burada y'yi çekersek y=600/x ifadesini buluruz. Diğer taraftan şu tabloyu inceleyelim.(Tablodaki ikililer oluşturulurken bir ikiliden diğerine nasıl geçildiğini işaret ediyor) 3 ile bölün, 3 ile çarpın.4 ile bölün, 4 ile çarpın.2 ile bölün, 2 ile çarpın.5/2 ile çarpın, 5/2'ye bölün.25/6 ile çarpın, 25/6 ya bölün. İki değişkenden biri artarken diğeri aynı oranda azalıyorsa, biri azalırken diğeri aynı oranda artıyorsa bu çokluklara ne diyoruz? Ters orantılı çokluklar diyoruz. Aslında bu etkinlikte ulaşmaya çalıştığımız kavram ters orantı kavramı idi. Dikkat ederseniz ikililer koordinat ekseninde birleştirildiğinde de ters orantılı iki çokluğun değişimine ilişkin grafik elde edilmektedir. Burada alanı 600 olan bir ikiliden diğerine geçerken "r" pozitif bir sayı seçilsin. Yani x·y=600 ise yeni çizilecek dikdörtgenin boyutları (x·r)·(y·1/r)=600 olacak. Burada "r" değerinin seçiminden bağımsız olarak sonsuz sayıda ikili elde edilebilir. Dolayısıyla sonsuz adet yeni dikdörtgen elde edilebilir. Sonsuz adet çizilebilecek her bir dikdörtgenin köşeleri birleştirildiğinde bir hiperbol elde edilmektedir. Bu da ters orantılı iki çokluğun grafiğini verecektir.



Şekil 3. Oyun bağlamından ters orantı kavramına geçiş

Bu diyalogda öğretmen alanı 600 br2 olan dikdörtgen şeklindeki bir bahçenin farklı boyutlarda çiziminden ve her bir çizilen dikdörtgenin bir öncekinin boyutlarıyla kıyaslanmasıyla ters orantı kavramına nasıl geçilebileceği açıklanmıştır. Aşağıda bu tür bir ders tasarımı ile ilgili öğretmen adaylarının kısa görüşlerine yer verilmiştir.

Ö: Ters orantının bu şekilde öğretilmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Ters orantının geleneksel yolla anlatımı ve bu şekilde verilmesini karşılaştırırsak ne dersiniz?

Ö1: Bu şekilde daha güzel.

Ö: Neden?

Ö1: Daha akılda kalıcı. En azından inanıyoruz. Yani bir şeyler öğrenmek yerine kendi beynimizde bildiğimize inanıyoruz. Gerçek olduğunu görüyoruz.

Ö5: Ben de aynı şekilde düşünüyorum ama zaman alıcı.

Ö1: Ben de onu düşündüm aslında süre ne olacak?

Ö: Evet, bu şekilde ders daha zaman alıcı ama faydalı mı? Bunun üzerinde durmak gerek. Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda.

Ö8: Daha faydalı olduğunu düşünüyorum.

Ö: Ters orantının bu şekilde öğretilmesinin, ters orantıyı anlamlandırma açısından size bir faydası oldu mu? Yani size bir şey kattı mı?

Ö9: Grafiğe dikkat etmemiştim. Şu an ters orantının grafiğini fark ettim.

Ö: Siz ne düşünüyorsunuz?

Ö10: Ders ile alakası olmayan öğrenciler de bu yolla bir şeyler öğrenebilir.

Ö1: Ama kalabalık sınıflarda herkesi derse katmak zor olabilir.

Görüleceği üzere, öğretmen adayları tarafından ters orantı kavramının bir oyun içerisine gizlenerek sunulmasının ters orantının içselleştirilmesinde daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bu kavram öğretmen adayları tarafından bilinmesine rağmen son ana kadar onlar da hangi kavramın öğretilmeye çalışıldığını fark etmemesi kavram ile ilgili eksiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim Ö9 kodlu öğretmen adayı ters orantıyı bilmekle birlikte grafiğini bilmediğini ve bu etkinlikte bunu fark ettiğini belirtmiştir. Diğer taraftan bu tür bir etkinliğin zaman alıcı olduğu ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu da olumsuzlukları olarak ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Daha önce yapılmış çalışmalarda ters orantı kavramının anlaşılmasında öğrencilerin zorluk yaşadıkları, ancak iyi tasarlanmış öğrenme durumları tasarlandığında bu zorlukların giderilebileceği gösterilmiştir (Kalaycı ve Akkaya, 2019). Ayrıca Erdoğan, Gök ve Bozkır (2014) tarafından altıncı sınıf seviyesinde orantı kavramının öğretimine girişi adidaktik bir ortamda gerçekleştirerek öğrencilerin ortaya koydukları yaklaşımların incelendiği çalışma sonucunda, alışılagelmiş bir sınıf ortamında oluşmayan şartların oluşturulabildiği ve öğrencilerin kavramı kendilerinin keşfetmesine fırsat verilebildiği görülmüş olup öğretmenlere DDT ile ilgili kapsamlı eğitimlerin verilmesinin adidaktik ortamların tasarlanabilmesi için önemli olacağı belirtilmiştir. Bunu destekleyecek şekilde, bu çalışmada öğretmen adaylarının adidaktik bir ortamında ters orantı kavramını anlamalarına yönelik bir etkinliği deneyimleme süreçleri incelenmiştir.

Erdoğan, Gök ve Bozkır (2014) tarafından 32 öğrenci ile yapılan çalışmada tartışmalar sırasında öğrencilerin örtük olarak keşfettikleri orantısal ilişkiler olduğu düşünülmekte ve öğrencilerin ifadelerinden bu ilişkileri nasıl keşfettiklerine yönelik bir bulgunun elde edilmesi için öğrencilerin grup içi etkileşimlerinin ve bireysel çözümlerinin daha yakından gözlemlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden daha az katılımcı ile (katılımcı sayısı 10) gerçekleştirilen bu çalışmada tartışmalar sırasında katılımcıların grup içi etkileşimlerinin ve bireysel çözümlerine ilişkin daha detaylı betimlemeler elde edilmiştir. Bu doğrultuda uygulama sürecinin farklı aşamalarına ilişkin sonuçlar ilerleyen paragraflarda sırayla verilmiştir.

İlk olarak, sorumluluk aktarma aşamasında oyunun kuralları açıklanarak öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğretmen adaylarında olduğunun fark edilmesi sağlanmıştır. Didaktik sözleşmenin sağlanması ve bu doğrultuda öğrenciyi bilgiyi öğrenmede aktif hale getirecek bir ortamın oluştuğu düşünülmektedir. Öğretmen bu aşamada öğretmen adaylarına yalnızca sürecin nasıl ilerleyeceğini ifade etmiştir. Bunu yaparken ipucu veya çözüm niteliği taşıyacak bilgiler vermemiştir. Çünkü bu tür ipuçları öğretimde istenmeyen ve öğretimi engelleyen durumlar meydana getirebilmektedir. Bu bakımdan, öğretim süreçlerinde çokça karşılaştığımız ipucu vermek veya cevaba götürecek bilgileri vermek, bilgiye ulaşmayı öğrencinin bizzat gerçekleştirmesini engellediğinden önerilmemektedir.

Etkinliğin gelişme bölümü olarak niteleyeceğimiz ikinci kısım eylem, ifade etme ve doğrulama aşamalarıdır. Bu aşamalar iç içe gerçekleşmekte olup grup içi ve gruplar arası tartışmalar öğretim sürecini zenginleştirmiş ve hipotez oluşturma, ispatlama, hipotezi çürütme gibi girişimlerle öğretmen adayları etkinlik sürecinde aktif rol oynamıştır. Arslan (2011)'a göre bu süreçlerde bazı evreler sönük geçebilir ya da evreler arasında gelgitler ortaya çıkabilir. Oyunda yapması gerekenleri içselleştirmede zorlanan öğretmen adayları olsa da bu süreçte öğretmen adayları tarafından, verilen puanların motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Böylece sürecin sönük geçmesinin önüne geçildiği düşünülmektedir. Etkinlikte gerçekleştirilen davranışların farklı şekilde puanlanması, bireylerin özellikle sınıf tartışmalarında farklı roller kazanmaları (hipotez kanıtlayan, çürüten gibi) belli ölçüde etkinliğin oyunlaştırıldığını hissettirmektedir. Bunlar önemli olmakla birlikte etkinlik tasarımında oyunlaştırmada diğer süreçler de önemli görülmektedir. Bu bağlamda etkinlik tasarımında Kula ve Erdem (2005), oyunun kurallarının açık olması gerektiği; kuralların oyunun amaçlarının fark edilmesini sağlayıp hareket sayısını kısıtlandırarak oyuncuyu strateji geliştirmeye zorlayacak şekilde tasarlanması gerektiği üzerine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada eylem, ifade etme ve doğrulama aşamalarında kullanılan puan verme uygulaması ile öğretmen adaylarının motivasyonlarının arttığı ve strateji geliştirmede istekli davrandıkları görülmüştür.

Son bölüm olan kurumsallaştırma aşamasında oyunun oynanması ile ulaşılan bilgilerin hangi matematiksel kavramı barındırdığı açıklanarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Etkinliğin 10 kişilik bir grupla yapılması ile öğretmen adaylarının bu etkinliğin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olacağını düşünmeleri çalışmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir. Bu sınırlılığın ne düzeyde olduğunun anlaşılması için benzer bir çalışmanın daha büyük ölçekte uygulanması önerilmektedir. Öğretmen adayları tarafından grup çalışmalarının ve tartışmaların hipotez üretmeye teşvik ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Etkinliğin konuya girişte dikkat çektiği, keşfetmeye teşvik ettiği ve başta verilen durum ile sonuçta ulaşılan bilgi arasındaki bağın öğretmen

adaylarını şaşırttığı gözlemlenmiştir. Bu şaşırma durumunun matematik öğrenmeye yönelik öğrencilerde de istek uyandıracağı düşünülerek öğretmen adayları tarafından kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Kalaycı ve Akkaya'nın (2019) yapmış oldukları çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin doğru ve ters orantı bilgisini oluşturma süreçleri RBC+C soyutlama modeline göre incelenmiştir. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı'na uygun şekilde bilginin birey tarafından pasif olarak alınmayışı ve bireyin öğrenme sürecinde aktif olarak bilişsel eylemlerde bulunması ile bu epistemik eylemler RBC adıyla anılan bir modelle açıklanabilmektedir (Altun ve Durmaz, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan RBC modelinin uygulanma süreci ile adidaktik öğrenme ortamının deneyimlenmesi süreci arasında benzer ve farklı yönler dikkat çekmektedir. DDT çerçevesinde tasarlanan adidaktik öğrenme ortamında ilk aşama olan sorumluluk aktarma aşamasında oyunun tanıtılması ve öğrenmenin sorumluluğunun öğrenene verilmesi ile RBC modelinde yer alan tanıma aşamasında öğrenme ortamındaki yapıların önbilgiler kullanılarak anlamlandırılması benzer süreçlerdir. Öğrenenin bilgiye ulaşması için adidaktik öğrenme ortamında oyun tanıtılırken, RBC modelinde problem durumunun veya öğreneni harekete geçirecek bir yapının tanıtılması uygulamalar arasında farklılık göstermektedir. Adidaktik öğrenme ortamında eylem, ifade etme ve doğrulama aşamalarında öğrenenler oyunu oynayarak stratejiler geliştirmesi, stratejileri hipotezlerle açıkça ortaya koyması ve bu hipotezler doğrulanması ya da çürütülmesi ile doğru bilgiye ulaşılmasının hedeflenmesi, RBC modelindeki kullanma aşamasında yer alan süreçlerle benzer şekildedir. Adidaktik öğrenme ortamında kurumsallaştırma aşamasında hedef bilgi farklı yollar ve örnekler üzerinden açıklanmakta; RBC modelindeki oluşturma aşamasında ise tanınan yapılar yeniden yapılandırılmaktadır. Kurumsallaştırma aşamasında oyunun arkasındaki matematiksel kavramlar öğretmen tarafından açıklanırken; oluşturma aşamasında matematiksel kavramı soyutlayarak genelleştiren öğrenci olmaktadır. RBC modeli ile uygulanan araştırmada elde edilen bulgular, problem çözüm sürecinde RBC+C modelinin tanıma, kullanma ve oluşturma eylemlerinin sıralı bir yapıda gerçekleşmediğini göstermiş olup, adidaktik öğrenme ortamı ile uygulanan araştırmada da aşamaların iç içe gerçekleşebildiği görülmektedir. Sonuç olarak iki yaklaşım karşılaştırıldığında öğrencinin bilgiyi keşfetmesine yönelik benzer süreçlere sahip olsalar da öğretmen ve öğrencinin süreçlerdeki rolleri ve başlangıçtaki yapının zorluk derecesi farklılık göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, DDT çerçevesinde tasarlanan ortamın öğretmen adaylarının ters orantı kavramına etkili bir başlangıç yapılmasında ve ters orantının kavramsal düzeyde anlamlandırılmasında etkili bir yaklaşım sunduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminde kavramsal anlamaları ortaya çıkaracak şekilde ders tasarımlarının öğretilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine pozitif katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Altun, M. & Durmaz, B. (2013). Doğrusal ilişki bilgisini oluşturma süreci üzerine bir durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 423-438.

Arslan, S. Baran, D. & Okumuş, S. (2011). Brousseau'nun matematiksel öğrenme ortamları kuramıve adidaktik ortamın bir uygulaması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 204-224.

Artigue, M. (1994). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching products. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970- 1990*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Çalış, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının denklem anlayışları ve kimya denklemlerini anlama düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 903-931.

Çelik, A. & Yetkin Özdemir, E. (2011). İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerileri ile oran-orantı problemi kurma becerileri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 1-11.

Doğan, A. & Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(2), 118-128.

Duatepe, A., Akkuş Çıkla, O. & Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 73-81.

Erdoğan, A., Gök, M & Bozkır, M. (2014). Orantı kavramının adidaktik bir ortamda öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD),* 34(3), 535-562.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal,* 30 (4), 233-252.

Kalaycı, Ö. & Akkaya, R. (2019). Ortaokul öğrencilerinin doğru ve ters orantı bilgisini oluşturma sürecinin RBC+C modeline göre incelenmesi: Bir öğretim deneyi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(4), 1775- 1790.

Kula, A. & Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 127-136.

Laborde, C. (2007). Towards theoretical foundations of mathematics education. *ZDM Mathematics Education, 39*, 137-144.

Mersin, N. (2018). İki aşamalı teşhis testine göre ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütmelerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *7*(4), 319–348.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Ross, D. (2008). Game Theory. In Zalta, E.N. (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 12 Kasım 2019 tarihinde http://plato.stanford.edu/archives/spr2008/entries/game-theory/ adresinden alınmıştır.

Warfield, V. M. (2014). *Invitation to didactique*. New York: Springer Publishing.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı.* 12 Kasım 2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf adresinden alınmıştır.

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARI (1939-2014): EĞİTİM YÖNETİMİ, OKUL YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİCİLERİ

Ertuğ CAN, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
ertugcan@gmail.com

Ertuğ CAN
ORCID No: 0000-0002-0885-9042

Öz

Millî Eğitim Sistemine yön veren en önemli organizasyonlardan biri olan Millî Eğitim Şûrası 1939 yılından 2014 yılına kadar toplam 19 defa toplanmıştır. Millî Eğitim Şûralarında, Türk Eğitim Sistemine yönelik öneri şeklinde önemli kararlar alınmaktadır. Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Şûralarında (1939-2014), eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili alınan kararları incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman (Şûra kararları) incelemesi yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Millî Eğitim Şûralarının tamamında eğitim sistemi ile ilgili genel kararlar alınmıştır. Ancak, toplanan 19 Şûra'nın 15'inde eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili kararlar alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, Şûralarda, Türk Eğitim Sistemine yönelik yasal düzenlemeler, eğitim reformu, eğitim politikaları, yatırım ve finansman, eğitimin sorunları, yönetici yeterlikleri, yöneticilerin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, meslekî gelişim ve özlük haklarına ilişkin kararlar alınmıştır. Ayrıca, okul liderliği, okul kültürü, uzmanlaşma, yetki ve sorumluluk, denetim, rehberlik, okul bütçesi, okul güvenliği ve yönetim anlayışı gibi konularda kararlar alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Millî Eğitim Şûralarında (özellikle, 17., 18. ve 19. Şûralar) eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili önemli kararlar alındığı görülmektedir. Ancak, Şûra kararları eğitim sistemine yeterli düzeyde yansımamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın en üst danışma organı olan Şûra kararlarının uygulanabilmesi için uygulanabilir eğitim politikalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Şûrası, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, okul yöneticileri.

Abstract

National Education Council, one of the most important organizations guiding the National Education System, convened 19 times from 1939 to 2014. In National Education Councils, important decisions are taken in the form of suggestions for the Turkish Education System. The purpose of the research is to examine the decisions taken in the National Education Councils (1939-2014) regarding education management, school management and school administrators. In the research, document review was made within the scope of qualitative research method. As data collection technique, document (Council decisions) was examined and the obtained data were evaluated by descriptive analysis and content analysis. According to the findings of the research, general decisions regarding the education system were made in all of the National Education Councils. However, in 15 of 19 councils gathered, decisions were taken regarding education management, school management and school administrators. According to the research findings, in the Councils, decisions have been taken regarding the legal arrangements for the Turkish Education System, education reform, education policies, investment and financing, problems of education, administrators qualifications, training, selection and appointment of administrators, pre-service training, in-service training, professional development and personal rights. In addition, decisions were taken on issues such as school leadership, school culture, specialization, authority and responsibility, supervision, guidance, school budget, school safety and form of management. According to the results of the research, it is seen that important decisions regarding education management, school management and school administrators are taken in National Education Councils (especially 17th, 18th and 19th Councils). However, the decisions of the Council are not sufficiently reflect in the education system. Applicable education policies are needed for the implementation of the Council decisions, which is the highest advisory body of the Ministry of National Education.

Keywords: National Education Council, management, education management, school management, school administrators.

Giriş

Türkiye'de eğitim politikalarına yön verme ve geleceğe yönelik öneriler sunulması bakımından en önemli düzenlemeler arasında Millî Eğitim Şûraları yer almaktadır. Yönetmeliğe (MEB, 2014a) göre, dört yılda bir toplanması esas olan ve toplumun tüm kesimlerinden temsilcilerin yer aldığı Millî Eğitim Şûrasında, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olarak, Türk Millî Eğitim Sistemini geliştirmek ve niteliğini yükseltmek için eğitim-öğretim ile ilgili konular incelenip, değerlendirilerek öneri niteliğinde kararlar alınmaktadır.

Cumhuriyetin başlangıç dönemlerinde, Millî Eğitim Şûralarından önce eğitim alanında başlatılan çalışmaların planlanmasında ve Türk Millî Eğitim Sisteminin geliştirilmesinde, 1921 yılında Ankara'da toplanan Birinci Maarif Kongresi ile 1923-1926 yılları arasında 3 kez düzenlenen Heyet-i İlmiye toplantılarının büyük rolü bulunmaktadır (Akyüz, 2007). Birinci Maarif Kongresi, Kurtuluş Savaşının devam ettiği sırada yeni kurulmakta olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim ilkelerini ortaya koyması bakımından büyük önem taşımaktadır. Ancak, eğitim alanında gerçek anlamdaki ilk sistemli teşkilatlanma çalışmaları 1923 yılında toplanan Birinci Heyet-i İlmiye ile başlamıştır. Heyet-i İlmiyeler, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tartışılıp karara bağlandığı ve o dönemde belli bir uygulama gücü olan ilmî toplantılardır. İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı da 1924 yılında Ankara'da eğitim ve kültür sorunlarını görüşmek üzere toplanmış ve alınan kararların büyük bir kısmı uygulanmıştır. Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısı ise 27 Aralık 1925 yılında Ankara'da, gelişmekte olan eğitim örgütünün köklü sorunlarını görüşmek üzere toplanmış ve alınan karar gereğince 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesi Kurulmuştur (MEB, 2014b). Görüldüğü gibi, geniş bir katılımla gerçekleştirilen Birinci Maarif Kongresi ile Heyet-i İlmiye toplantılarında eğitim ile ilgili alınan kararlar büyük oranda uygulanabilmiştir. Heyet-i İlmiyelerin Türk Millî Eğitim Sisteminin gelişmesine yönelik önemli görev ve fonksiyonları daha sonraki dönemde Millî Eğitim Şûrasına devredilmiştir. Şûra, 1939 yılından günümüze kadar Türk Eğitim Sisteminde 'bir gelenek olarak' varlığını devam ettirmektedir.

1939 yılından 2014 yılına kadar 19 kez toplanmış olan Millî Eğitim Şûralarında (MEB, 2014b), eğitimin farklı alanlarına ilişkin önemli kararlar alınmıştır. Türk Eğitim tarihinde önemli bir fonksiyonu olan Millî Eğitim Şûralarının çoğulcu ve katılımcı bir yaklaşımla, eğitim ile ilgili temel konuların ve sorunların tartışıldığı ve çözümüne yönelik öneri niteliğinde kararların alındığı, demokratik ve bilimsel bir platform olduğu (Aydın, 1998; Aydın, 2009; Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016; Hotaman, 2019; Kılıç ve Güven, 2017) belirtilmektedir. Ancak, Aydın'a (1998) göre, Millî Eğitim Şûra kararlarının oluşumunda, demokratik ilkelere uyma ve bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilme nitelikleri, tartışma konusudur. Özellikle, Millî Eğitim Şûralarında eğitim kamuoyunun demokratik esaslara göre temsil edilmedikleri ve şûra gündemlerinin oluşturulmasında bilimsel araştırma sonuçlarına dayanılmadığı konusunda eleştiriler sıralanmaktadır. ERG raporuna (2015a; 2015b) göre, 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûrasında, katılımcıların kimlerden oluştuğu ile hangi ölçütlerle ve nasıl seçildiğinin saydam olarak paylaşılmadığı ve tartışılan konularla ilişkili kesimler yeterince temsil edilmediği gibi, alınan kararlar, üst politika belgelerinin ötesinde siyasî iradenin belirlemiş olduğu orta vadeli hedeflerle ve küresel ekonominin temel gerekliliklerileyle uyumlu değildir. Ayrıca, yönetmeliğe (MEB, 2014a) göre, dört yılda bir toplanması gereken Millî Eğitim Şûralarının düzenli olarak toplanmaması da eleştiri olarak belirtilebilir. Çünkü, Bakan'ın süreyi beklemeden gerektiğinde Şûrayı olağanüstü toplantıya çağırma yetkisi bulunmasına rağmen, 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûrasından sonra 2020 yılı sonuna kadar henüz başka Şûra toplanmamıştır.

Millî Eğitim Şûralarına ilişkin yapılan değişik araştırmalarda, Şûra gündeminde yer alan eğitim ile ilgili değişik kararların incelendiği görülmektedir. Millî Eğitim Şûra Kararları bağlamında; Öğretmenlerin meslekî gelişimi (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016), eğitim-öğretim müfredat programları (Hotaman, 2019), kararların genel incelenmesi, eleştiri ve değerlendirme (Açıkalın, 1999; ERG, 2015a; ERG, 2015b; Eriş, 2006; Kılıç ve Güven, 2017; TEDMEM, 2014; Tofur, 2015; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016), öğretmen sorunları (Aydın, 2009), demokratiklik ve bilimsellik (Aydın, 1998), okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesi (Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ, 2020), kararların millî eğitim sistemine etkileri (Çakır, 2017), eğitim politikalarına etkileri (Deniz, 2001) ve eğitim

finansmanı (Deniz, 2019) ile ilgili kararlar incelenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin niteliği (Karataş, 2014), vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi (Merey ve Kaymakçı, 2018), meslekî eğitim (Ayaz, 2015), din eğitimi (Öz, 2014), okul öncesi eğitim (Büyükkarcı, 2012), 2008 sonrasında eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili kararlar (Serçin, 2019), yaşamboyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi (Yazar ve Keskin, 2018) ile ilgili kararların incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak, Millî Eğitim Şûra Kararlarının etkililiğinde ve uygulamaya koyulmasında yetersizlikler bulunduğu belirtilmektedir. Açıkalın'a (1999) göre, Millî Eğitim Şûraları, yönetsel rutin etkinliklere dönüşmüş ve eğitim sorunlarının çözümüne katkı sağlama şansı azalmıştır. Deniz (2001), ise Şûraların yaptırım gücünün olmadığını, dönemin hükümetini oluşturan siyasal partilerin etkisinde kaldığını, demokratik bir yapı ve işleyişe sahip olmadığını, üyelerin eşit temsil edilmediğini ve göstermelik seçildiğini, Bakanlık merkez örgütünün ise Şûra Kararlarını uygulamada çok istekli görülmediğini belirtmektedir. TEDMEM raporunda (2014), danışma niteliği taşıyan Millî Eğitim Şûrası kararlarının olağanüstü dönemler haricinde uygulanma oranının düşük olduğu bu nedenle, Millî Eğitim Şûralarının yasal bir gerekliliği yerine getirmenin ötesinde bir etki üretemediği belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, Millî Eğitim Şûra Kararlarının yeterli düzeyde uygulanamadığı ve fonksiyonel olmadığına yönelik eleştiriler yer almaktadır.

Millî Eğitim Şûra Kararlarının (MEB, 2014b), tamamının eğitim sistemi ile ilgili olması, doğrudan eğitim yönetimi alanı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bütün Şûra kararları incelendiğinde, eğitim yönetiminin diğer alt alanları ile okul yönetimi ve okul yöneticilerine ilişkin kararların sınırlı sayıda olduğu, özellikle 10. Şûradan sonra bu konulara yönelik kararlar alındığı, 18. ve 19. Millî Eğitim Şûra Kararlarının ise birbirinin benzeri olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, 1939-2014 yılları arasında toplanan Milli Eğitim Şûralarında (MEB, 2014b), "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticiliği" ile ilgili konuların gündemde ne kadar yer aldığını ve alınan kararların neler olduğunun ortaya koyulması ve değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Çünkü, alan yazın incelemelerinde, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticiliği" ile ilgili tüm şûralarda alınan kararları bir bütün olarak ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının, gelecekte toplanacak Millî Eğitim Şûralarında "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticiliği" ile ilgili farkındalık sağlayarak, gündem maddelerinin oluşturulmasına ve bu alanın gelişimine yönelik uygulanabilir kararların alınabilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. TEDMEM raporunda (2014) belirtildiği gibi, bugüne kadar yapılan şûraların kapsamlı bir etki analizinin yapılmamış olması, şûraların işlevsel olup olmadığının belirlenmesine olanak tanımamaktadır. Bu yüzden, Şûra kararlarının belirli alanlara (eğitim yönetimi, okul yönetimi, okul yöneticileri vb.) göre analizinin yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Şûralarında (1939-2014), eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili alınan kararları incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, Millî Eğitim Şûralarında (1939-2014), eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili alınan kararlar nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Millî Eğitim Şûra Kararları incelendiğinde;

1."Eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili konular hangi Şûralarda gündeme gelmiştir?

2."Eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili konular nasıl bir dağılım göstermektedir?

3."Eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili alınan kararlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında yazılı doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılmıştır. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Veri toplama tekniği olarak doküman (Şûra kararları) incelenmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma verileri, kategori ve kodlara ayrılmış ve frekans(f) dağılımları ile birlikte sunulmuştur.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187). Gliner, Morgan, & Leech' in (2015) belirttiği gibi, nitel araştırmalarda incelenen konu ile ilgili kapsamlı ve zengin veri elde edebilmek amacıyla betimlemeler genellikle sayılar yerine cümlelerle yapılmaktadır. Bu araştırmada da, konu ile ilgili Şûra Kararları kapsamlı olarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 1939-2014 yılları arasında toplanmış olan toplam 19 Türk Millî Eğitim Şûra Kararlarının özetleri (MEB, 2014b) oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma sorularına uygun olarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan konu başlıklarının Millî Eğitim Şûralarına göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri İle İlgili Konuların Şûralara Dağılımı.

Konu Başlıkları	Frekans (f)	Millî Eğitim Şûrası
Eğitim Yönetimi	19	Tüm Şûralar
Okul Yönetimi	13	3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 14., 15., 16., 17., 18., 19.
Okul Yöneticileri	8	10., 11., 12., 14., 15., 16., 18., 19.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 1939-2014 yılları arasında toplanan 19 Şûra'nın tamamında "eğitim yönetimi", başlığı altında özellikle "eğitim sistemi" gündem olarak yer almıştır. "Okul yönetimi" ile ilgili konular 13 Şûrada gündeme gelirken, "okul yöneticileri" ile ilgili konular ise 8 Şûrada gündeme gelmiş ve öneri niteliğinde kararlar alınmıştır. Eğitim sistemi alt başlığının dışında, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili olarak birinci, ikinci, dördüncü ve altıncı Millî Eğitim Şûralarında herhangi bir gündem yer almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 1939-2014 yılları arasında toplanan Millî Eğitim Şûralarına ilişkin karar özetlerinden (MEB, 2014b), yazılı doküman olarak yararlanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada bugüne kadar toplanan toplam 19 Millî Eğitim Şûrasına ait tüm kararlar incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle Şûra kararlarının kapsamlı betimsel analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ve araştırma sorularına uygun olarak, Millî Eğitim Şûra Karar özetlerinde yer alan "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili kararlar, araştırmanın temel verilerini oluşturmaktadır. Verilerin analizi sürecinde, öncelikle bütün Şûra kararları kapsamlı olarak incelenmiş ve araştırma sorularında yer alan konu başlıklarının ilgili Şûralarda yer alıp almadığı tespit edilmiştir. Ardından, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili yer alan kararlar içerik analizi yardımıyla incelenerek kararların hangi Şûrada, hangi alt başlıklarda ve ne kadar sıklıkla yer aldığı belirlenmiş ve frekans (f) değerleri ile birlikte sunulmuştur. Ayrıca, ilgili kararların hangi alanla ile ilgili olduğu ve alınan kararın ne olduğu ortaya koyulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda araştırma verileri üç kategori ve 27 kod altında analiz edilmiştir. Elde edilen kategori ve kodlar, bulgular bölümünde Tablo 2'de sunulmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığı ve tutarlılığını sağlayabilmek için bazı aşamalar izlenmiştir. Öncelikle, analizi süreci ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla, araştırma bulguları Şûra kararları ile doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiştir. Verilerin kategorilere ayrılması ve kodlanmasında uzman desteği sağlanmış ve

Şûra Kararları uyumluluğu esas alınmıştır. Verilerin analizinde, kategorilere bağlı belirlenen kodların daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek kategorilerle ilişkilendirilmesine (Bogdan, & Biklen, 1998; Creswell, 2002), özen gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak sırasıyla bulgulara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan (f) değeri, araştırma sorularına bağlı olarak "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili konuların Millî Eğitim Şûralarında ne kadar gündeme geldiğini göstermekte, alınan karar sayısını göstermemektedir. Doğal olarak, ilgili konularda alınan karar sayısı daha fazla olabilmektedir. Örneğin, Türk Eğitim Sistemini ilgilendiren temel konular tüm Şûralarda gündeme geldiği için alınan karar sayısı daha fazladır.

1. Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri İle İlgili Konuların Gündeme Geldiği Şûralar

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemi gereğince, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili konuların hangi Şûralarda gündeme geldiğine yer verilmiştir. Araştırmanın kapsamında yer alan konuların Millî Eğitim Şûralarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Millî Eğitim Şûralarının Toplanma Yılı ve Araştırma Kapsamındaki Temel Gündem Konuları

Şûra	Yıl	Araştırma Kapsamındaki Gündem Konuları
1.Şûra	1939	Türk Eğitim Sistemi, mevzuat.
2.Şûra	1943	Türk Eğitim Sistemi.
3.Şûra	1946	Türk Eğitim Sistemi, mevzuat.
4.Şûra	1949	Türk Eğitim Sistemi.
5.Şûra	1953	Türk Eğitim Sistemi, mevzuat.
6.Şûra	1957	Türk Eğitim Sistemi.
7.Şûra	1962	Türk Eğitim Sistemi, mevzuat.
8.Şûra	1970	Türk Eğitim Sistemi.
9.Şûra	1974	Türk Eğitim Sistemi, mevzuat.
10.Şûra	1981	Türk Eğitim Sistemi, eğitim örgütü, okul yönetimi.
11.Şûra	1982	Türk Eğitim Sistemi, eğitim yöneticisi tanımı, yeterlikleri ve eğitimi.
12.Şûra	1988	Türk Eğitim Sistemi, eğitimin finansmanı.
13.Şûra	1990	Türk Eğitim Sistemi, yatırım ve finansman.
14.Şûra	1993	Türk Eğitim Sistemi, eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği.
15.Şûra	1996	Türk Eğitim Sistemi, eğitimin finansmanı, eğitim yönetimi, eğitim yöneticileri, okul yöneticilerinin özlük hakları, yetiştirilmeleri, yetki ve sorumlulukları, yönetime katılım.
16.Şûra	1999	Türk Eğitim Sistemi, eğitimin finasmanı, yönetici yetiştirme ve özlük hakları.
17.Şûra	2006	Türk Eğitim Sistemi, yönetici yeterlikleri, eğitim politikaları, eşgüdüm.
18.Şûra	2010	Türk Eğitim Sistemi, okul liderliği, okul binaları, okul kültürü, okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı, yönetim anlayışı, hesapverebilirlik.
19.Şûra	2014	Türk Eğitim Sistemi, eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması, yetiştirilmeleri, okul güvenliği, okul yöneticilerinin niteliğinin artırılması.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB, 2014b) elde edilen verilerle oluşturulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, tüm Şûralarda eğitim yönetimi alanına ilişkin olarak genellikle Türk Eğitim Sistemi ile ilgili genel konular ve yasal düzenlemeler gündemde yer almıştır. 1939 yılından 1974 yılına kadar toplanan ilk dokuz Şûrada Türk Eğitim Sisteminin genel yapısının oluşturulması, Millî Eğitimin amaçları, temel ilkeleri, öğretim kademeleri ve özellikleri, kademeler arası geçiş, teşkilat yapısının oluşturulması, yasal düzenlemelere yönelik temel konular gündemde yer almıştır. Ancak, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili konular 1981 yılında toplanan 10. Şûradan sonra gündeme gelmiştir. 1993 yılında toplanan 14. Millî Eğitim Şûrası, eğitim yönetimi ve eğitimi yöneticiliği gündemi ile toplanan ilk Şûradır.

Araştırma verileri, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" olmak üzere üç kategori altında analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve kodlar ile hangi Şûralarda ne kadar gündeme geldikleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.
Kategori ve Kodların Şûralara Dağılımı.

Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Şûra
Eğitim Yönetimi	Mevzuat, Sorunlar, Örgüt Yapısı, Yatırım Ve Finansman, Eğitim Reformu, Eğitim Sistemi, Eğitim Politikaları, Eğitim Yöneticileri.	78	Tüm Şûralar
Okul Yönetimi	Mevzuat, Örgüt Yapısı, Okul Bütçesi, Okul Güvenliği, Okul Kültürü, Sorunlar, Katılım, Denetim, Okul Binaları, Rehberlik.	31	3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 14., 15., 16., 17., 18., 19.
Okul Yöneticileri	Yönetici Eğitimi, Liderlik, Kariyer, Uzmanlık, Yetki ve Sorumluluk, Özlük Hakları, Hesapverebilirlik Yönetici Atama, Seçme ve Yetiştirme, Rehberlik.	28	10., 11., 12., 14., 15., 16., 18., 19.
Toplam	**27**	**137**	**19**

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Millî Eğitim Şûra kararlarının analizi sonucunda üç kategori ve 27 kod elde edilmiştir. "Eğitim yönetimi", kategorisi tüm şûralarda 78 defa gündeme gelmiştir. "Okul yönetimi" kategorisi 13 Şûrada 31 defa gündemde yer alırken, "Okul yöneticileri" kategorisi ise sekiz Şûrada 28 defa gündeme gelmiştir. Millî Eğitim Şûralarında eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili konuların toplamda 137 defa gündeme geldiği ve öneri niteliğinde kararların yer aldığı görülmektedir.

2. Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticilerine İlişkin Konuların Şûralara Dağılımı

2.1. Eğitim yönetimi kategorisinin şûralara göre dağılımı

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi gereğince, "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" ile ilgili konuların Şûralarda nasıl bir dağılım gösterdiğine yer verilmiştir. "Eğitim yönetimi" kategorisi ile ilgili kodların Şûralara göre dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Eğitim Yönetimi ile ilgili Kodların Şûralara Göre Dağılımı.

Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Şûra
	Mevzuat,	13	3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 13., 14., 16., 17., 18., 19.,
	Örgüt Yapısı,	6	7., 9., 10., 11., 13., 17.,
	Yatırım ve Finansman	7	12., 13., 14., 15., 16., 17., 18.,
Eğitim Yönetimi	Eğitim Sistemi	19	Tüm Şûralarda Gündeme Gelmiştir.
	Eğitim Yöneticileri	8	11., 12., 14., 15., 16., 17., 18., 19.,
	Eğitim Politikaları	9	10., 11., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19.,
	Sorunlar	8	5., 11., 13., 14., 15., 16., 17., 18.,
	Eğitim Reformu	8	7., 9., 10.,11., 14., 15., 16., 17.,
Toplam	**8**	**78**	**19**

Tablo 4'de görüldüğü gibi, "eğitim yönetimi", kategorisine bağlı sekiz kod belirlenmiştir. "Eğitim sistemi" ile ilgili konular tüm şûralarda gündeme gelmiş ve tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Ancak, "eğitim yönetimi" ile ilgili diğer konular, üçüncü, beşinci, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, 10., 11., 12., 13., 14., 15., 17. ve 19. Şûralarda gündeme gelmiş ve değişik kararlar alınmıştır. "Eğitim yönetimi", kategorisine bağlı "eğitim sistemi" alanının dışındaki diğer başlıklar birinci, ikinci, dördüncü ve altıncı Millî Eğitim Şûralarında gündeme gelmediği için herhangi bir karar alınmadığı söylenebilir. Millî Eğitim Şûralarında, "eğitim yönetimi" kategorisine bağlı olarak sırasıyla, eğitim sistemi, mevzuat, eğitim politikaları, eğitim reformu, sorunlar, eğitim yöneticileri, yatırım ve finansman ile örgüt yapısı gündeme gelmiş ve öneri niteliğinde değişik kararlara yer verilmiştir.

2.2. Okul yönetimi kategorisinin şûralara göre dağılımı

"Okul yönetimi" kategorisi ile ilgili kodların Şûralara göre dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.
Okul Yönetimi ile ilgili Kodların Şûralara Göre Dağılımı.

Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Şûra
	Mevzuat,	9	3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 15., 18.
	Sorunlar,	1	5.
	Örgüt Yapısı,	4	9., 10., 15., 18.
	Okul Bütçesi,	4	15., 16., 18., 19.
Okul Yönetimi	Okul Güvenliği,	1	19.
	Okul Kültürü	1	18.
	Katılım	3	15., 16., 18.
	Denetim	3	14., 15., 19.
	Okul Binaları	3	15., 17., 18.
	Rehberlik	2	18., 19.
Toplam	**10**	**31**	**13**

Tablo 5'de görüldüğü gibi, "okul yönetimi" kategorisine bağlı 10 kod yer almaktadır. "Okul yönetimi" kategorisi ile ilgili konular 13 şûrada 31 defa gündeme gelmiş ve tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Okul yönetimi kategorisi sırasıyla, mevzuat, örgüt yapısı, okul bütçesi, katılım, denetim, okul binaları, rehberlik, sorunlar, okul güvenliği ve okul kültürü şeklinde, Şûralarda gündeme gelmiştir.

2.3. Okul yöneticileri kategorisinin şûralara göre dağılımı

Okul yöneticileri kategorisi ile ilgili kodların Şûralara göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Okul Yöneticileri ile ilgili Kodların Şûralara Göre Dağılımı.

Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Şûra
Okul Yöneticileri	Yönetici Eğitimi,	8	10., 11., 12., 14., 15., 16., 18., 19.
	Liderlik,	1	18.
	Kariyer,	4	14., 15., 18., 19.
	Uzmanlık,	4	11., 14., 18., 19.
	Yetki ve Sorumluluk,	2	14., 15.,
	Özlük Hakları,	3	15., 16., 18.
	Hesapverebilirlik	1	18.
	Yönetici Atama, Seçme ve Yetiştirme,	4	15., 16.,18., 19.
	Rehberlik	1	18.
Toplam	**9**	**28**	**8**

Tablo 6'da görüldüğü gibi, "okul yöneticileri" kategorisine bağlı 9 kod yer almaktadır. "Okul yöneticileri" kategorisi ile ilgili konular 8 şûrada 28 defa gündeme gelmiş ve tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Okul yöneticileri kategorisi sırasıyla, yönetici eğitimi, yönetici atama, seçme ve yetiştirme, uzmanlık, kariyer, özlük hakları, yetki ve sorumluluk, liderlik, hesapverebilirlik ve rehberlik şeklinde gündeme gelmiştir.

3. Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri İle İlgili Alınan Kararlar

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi gereğince Şûralarda alınan kararlara yer verilmiştir.

3.1. Eğitim yönetimi ile ilgili şûralarda alınan karar örnekleri

Millî Eğitim Şûralarında "eğitim yönetimi" kategorisine bağlı alınan bazı örnek kararlar aşağıda sunulmuştur:

Mevzuat ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması*" (5. Şûra)., "*Merkezî yönetimin kapsam ve büyüklüğünün azaltılması, yerel yönetimlerin katılım ve katkılarının sağlanması için, yasal düzenlemeler yapılmalıdır*. (15. Şûra)., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Örgüt yapısına ilişkin kararlar incelendiğinde; "*Millî eğitimin amaçlarını gerçekleştirmekle görevli Türk eğitim sistemi bir diğerine dayalı üç öğretim derecesinden oluşur: 1- İlköğretim, 2- Ortaöğretim, 3- Yükseköğretim*" (8.Şûra); *"Eğitim Örgütü a) Türk eğitim örgütünün, kendi alt sistemleri ve ilişkili olduğu çevre sistemleri ile bütünlük oluşturacak biçimde ele alınması, b) Eğitim hizmetinin ülke düzeyinde dengeli ve etkili olarak yayılmasını sağlayacak bir örgütlenmeye gidilmesi, c) Yetki ve sorumluluğun, merkez ile taşra yönetimi arasında dengeli olarak dağıtılması, ç) Örgütlenmenin, işlevsel yaklaşımımızla ele alınması"* (10.Şûra)., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Yatırım ve finansmana ilişkin kararlar incelendiğinde; "*Eğitim sektörüne kamu kaynaklarının tahsisi, proje bazında değil, makro düzeyde ele alınmalı ve eğitim kademelerine göre ödenekler toplu olarak tahsis edilmelidir*" (15.Şûra).; "*Eğitim yatırımlarının ve eğitim finansmanının rasyonel planlanması ve gerçekleştirilmesi için stokun tespit edilmesi, değerlendirilmesi, eğitim yapıları ihtiyacının ve bunların mahallî dağılımlarının belirlenmesi"* (12.Şûra). *"Yaygın eğitime ayrılan finansal kaynakların etkili dağıtımını sağlayacak bir finansal organizasyon kurulmalı ve kurumsallaştırılmalıdır"* (13.Şûra)., *"Eğitimde uygulanan tip projelerin, yeniden gözden geçirilerek daha verimli, daha vasıflı ve tasarruflu hâle getirilmesi" (12. Şûra).,* şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Eğitim sistemine ilişkin kararlar incelendiğinde; *"Türk Millî Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları ile Millî Eğitimin Temel İlkeleri belirlenmiştir. Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden kurulur*" (9, Şûra).; "*Üç sınıflı köy okulları beş sınıfa çıkarılmıştır*" (1. Şûra).; "*Millî Eğitimin Temel İlkeleri belirlenmiştir*" (7.Şûra)., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Eğitim yöneticilerine ilişkin kararlar incelendiğinde; "*Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye geçişler başarılar ölçüsünde, belli bir sisteme göre olmalıdır*" (15.Şûra).; "*Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak planlı ve sürekli hâle getirilmelidir. Yöneticilerin özlük hakları iyileştirilmelidir*"(16. Şûra).; "*Yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi almış olmasının tercih sebebi olması*" (19. Şûra).,"Eğitim yöneticilerinin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında kılavuzluk (mentörlük) mekanizmalarının oluşturulması" (19.Şûra). *"Eğitim yöneticisi lisans üstü eğitimle yetiştirilmeli, yönetici adayları objektif ölçülerle seçilmeli ve özlük hakları, yaptıkları, iş ve eğitim düzeyine göre düzenlenmelidir" (15. Şûra)*. "*Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı "yönetici yeterlikleri" saptanmalıdır*" (17.Şûra). *"Eğitim yöneticisi; değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olarak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır." (11. Şûra)*., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Eğitim politikalarına ilişkin kararlar incelendiğinde; "*Eğitim, politikadan arındırılmalıdır. Devletin eğitim politikası uzun vadeli olmalıdır Eğitim politikalarında süreklilik ilkesi hayata geçirilmeli, hükûmetten hükûmete veya kişiden kişiye değişen politikalardan vazgeçilmeli ve kaynak israfı önlenmelidir*" (15.Şûra).; "*Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır*"(17.Şûra)., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Eğitim sorunlarına ilişkin kararlar incelendiğinde; "*Eğitim, ulusal istihdam politikası ile desteklenerek yapılandırılmalıdır*" (17.Şûra).; "*Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye geçişler başarılar ölçüsünde, belli bir sisteme göre olmalıdır*" (15.Şûra).; "*Cumhuriyetten bu yana öğretmen yetiştirmede nitelik konusu üzerinde de durulmuş, ancak öğretmen açığını kapama endişesi, kalite konusunda amaca ulaşılmasını engellemiştir*" (11.Şûra).; "*Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin sorunlar giderilmeli; maaş ve ek ders ücretleri yeterli ve eşit duruma getirilmelidir."* (15.Şûra)., şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Eğitim reformlarına ilişkin kararlar incelendiğinde; *"Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi gerekmektedir*" (15.Şûra).; "*Politika oluşturma konumunda olan Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yönetim kademelerine, eğitim ve eğitim yöneticiliği alanında deneyimi olan yöneticilerin atanması*" (19.Şûra).; "*Eğitim-insan gücü-istihdam ilişkisini göz önünde bulundurarak, iş hayatı ile okul programlarının birbirleriyle uyumlu olması sağlanacak, meslek standartları geliştirilecektir*" (14.Şûra); "*Eğitim giderlerine katılım paylarının kullanımı konusunda demokratik katılımın da gereği olarak, velilerin denetimini öngören yeni bir yapılanmaya gidilmelidir*"(15.Şûra); şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Örnek Şûra kararlarında da görüldüğü gibi, eğitim yönetimi kategorisinde, eğitim sistemi, mevzuat, eğitim politikaları, eğitim reformu, sorunlar, eğitim yöneticileri, yatırım ve finansman ile örgüt yapısına ilişkin önemli kararlar yer almaktadır.

3.2. Okul yönetimi ile ilgili şûralarda alınan karar örnekleri

Millî Eğitim Şûralarında "okul yönetimi" kategorisine bağlı alınan bazı örnek kararlar aşağıda sunulmuştur:

Mevzuat ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*222 Sayılı İlköğretim Kanunu'na göre yeniden hazırlanması gereken, 13 adet yönetmelik tasarısı, bu defa Şûra'dan hemen sonra Bakanlıkta teşkil edilen komisyonlarca hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuş bulunmaktadır*". (7. Şûra); "*Fırsat eşitliğini sağlamada, okullar arası farklılıkları görmek ve gerekli tedbirleri almak amacıyla karşılaştırmalı sınavlar yapılması"* (10.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Sorunlar ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Millî Eğitimimizin türlü meseleleri arasında ilköğretim birinci derecede ehemmiyeti haiz bulunmaktadır. Bu öğretimi kemiyet ve keyfiyet bakımından bir an evvel en ileri bir şekilde memleketin en uzak köşelerine kadar yaymak mecburiyetindeyiz*" (5.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Örgüt yapısı ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Okulun, eğitim örgütünde temel yönetim düzeyi olarak ele alınması. Okulun etkinliğini artırmak, örgütlenmenin hedefi olması ve bu hedefe ulaşmak için her okulun en uygun (optimal) büyüklükte bulunması*" (10.Şûra).; "*Bakanlık merkez ve taşra örgütü yeniden düzenlenecektir*" (9.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Okul bütçesi ile ilgili kararlar incelendiğinde;"*Eğitime yapılan bağışların vergi matrahından düşülmesi sağlanmalıdır. Eğitim giderleri vergiden düşürülmelidir*." (15. Şûra), "*Okullara veliler tarafından yapılan her türlü bağış ve katkıların kayıtlı hâle getirilmesine ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır*. (16. Şûra), "*Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden okullara öğrenci başına 120 TL ödenek ayrılması için yasal düzenleme yapılması*" (19. Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Okul güvenliği ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Okulun ve çevresinin risk analizinin yapılması ve okul güvenliği açısından risk grubuna giren okullara yönelik süreç odaklı önlemler alınması*" (19.Şûra), "*Okul paydaşlarının okul güvenliğine ilişkin rol ve sorumluluklarının tanımlanması"*(19.Şûra), "*Okul bahçesinin ve oyun alanlarının tasarımında, kaza ve yaralanmayı önleyici yapı maddelerinin kullanılması ve sürekli olarak bakım ve onarımının yapılması*" (19.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Okul kültürü ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır*" (18.Şûra), "*Okulun ortak kültürünün geliştirilip güçlendirilmesi, okulda bütünleşmenin ve beraberliğin sağlanması için bütün okul çalışanlarını kapsayan ulusal düzeyde mesleki bir örgütlenme planlaması yapılmalıdır*" (18.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Katılım ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Yönetimde gerçek katılım ortamı oluşturularak; öğrenci, öğretmen, veli ile çevrenin katkı ve katılımı sağlanmalıdır*" (15.Şûra), "*Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır"*(18.Şûra), "*Öğrencilerin ve velilerin okulda yönetim ve karar süreçlerine daha fazla katılmaları sağlanmalıdır*" (18.Şûra), *"Okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulmalıdır" (17.Şûra).* "*Mesleki eğitimin karar, uygulama ve denetleme aşamalarında, öğrenci, veli, iş yaşamı, eğitim çalışanlarının yer aldığı yasal sendika, oda, dernek vb. meslek kuruluşları ile sivil toplum örgütlerinin katılımı sağlanmalıdır*" (16. Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Denetim ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Öğretim kurumlarında yapılacak denetim faaliyetlerinde kullanılacak ölçütler ve uygulanacak ilkeler, önceden belirlenerek denetleneceklere bildirilecek; denetim sonucundan ilgiliye bilgi verilecektir*" (14.Şûra), "*Denetim elemanları; mesleki deneyim üzerine lisans üstü düzeyinde yetiştirilmelidir. İlköğretim bir bütün olarak ele alınarak denetim ve değerlendirmeye devam edilmelidir*" (15.Şûra), "*Denetimde rehberlik ön plana çıkarılmalı ve ilköğretimde, eğitim yılı başında rehberlik ve seviye tespiti, öğretim yılı sonunda ise başarı tespiti yapılmalıdır*" (15.Şûra), "*Yöneticinin ders denetimi ve rehberlik görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için rehberlik ve denetim modelleri ile yaklaşımları konusunda yeterliklerinin artırılması*" (19.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Okul binaları ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimarî projeler, bölge özelliklerine ve ihtiyaçlara uygun olarak hazırlanmalıdır*" (15.Şûra), "*Okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler (Rampa, Asansör, Sıra, Oyun bahçesi vb.) yapılmalıdır*" (15.Şûra), "*Okul binalarının tasarlanmasında teknolojik ve bilişim altyapı göz önünde bulundurulmalı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında atölyeler modüler sisteme uygun hâle getirilmelidir*" (18.Şûra), "*Okullar yapılırken daha verimli kullanılabilmesi için kullanıcıların fikirleri mutlaka alınmalı; akademik, sosyal ve kültürel alt yapısı olmayan binalar okul olarak açılmamalı, illerdeki her eğitim bölgesinde bölge okullarının ortak kullanımına elverişli en az birer adet spor salonu, yüzme havuzu, tiyatro, gösteri ve etkinlik salonu inşa edilmelidir*" (18.Şûra), "*Okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve donanım yetersizlikleri giderilmeli ve bu kurumlara mali destek sağlanmalıdır*" (17.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Rehberlik ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*…eğitim çalışanlarına branşında rehberlik ve teftiş esas alınmalı…*" (18.Şûra), şeklinde karar alındığı görülmektedir.

Örnek Şûra kararlarında da görüldüğü gibi, okul yönetimi kategorisinde, mevzuat, örgüt yapısı, okul bütçesi, katılım, denetim, okul binaları, rehberlik, sorunlar, okul güvenliği ve okul kültürü ile ilgili tavsiye niteliğinde önemli kararlar yer almaktadır.

3.3. Okul yöneticileri ile ilgili şûralarda alınan karar örnekleri

Millî Eğitim Şûralarında "okul yöneticileri" kategorisine bağlı alınan bazı örnek kararlar aşağıda sunulmuştur:

Yönetici eğitimi ile ilgili kararlar incelendiğinde; *"Okul yöneticilerinin yetişmelerine önem verilmeli; yöneticiler okulda huzurlu ve verimli bir çalışma ortamı yaratabilecek bir öğretim kadrosu, öğrenciler ve veliler arasında iş birliği, gönül birliğini sağlayabilecek niteliklere kavuşturulmalıdır"* (11. Şûra). *"Yönetici ve öğretmenler, yöneltme fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesinde ve hizmetleri esnasında yönlendirilme konusunda yetiştirileceklerdir"* (14.Şûra), *"Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır"(18.Şûra),* şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Liderlik ile ilgili kararlar incelendiğinde, "*Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye'nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır*" (18.Şûra). "*Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır*" (18.Şûra), "*Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir*" (18.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Kariyer gelişimine ilişkin kararlar incelendiğinde, "*Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı….*" (18.Şûra). "*Yöneticilikte kariyer basamakları düzenlenmesi ve uygulanması; belirli sürelerde öğretmenlik yapanların önce müdür yardımcılığına, müdür yardımcılığı yapanların müdürlüğe, müdürlük yapanların da şube müdürlüğüne atanmayı sağlayacak şekilde kariyer sistemi kurulması, eğitim kurumları müdürlerinin atanmasında ön koşul olarak, en az 2 yıl süre ile müdür yardımcısı olarak görev yapmış olma şartı aranması" (19. Şûra)*, şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Uzmanlık ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Türk Millî Eğitim Sisteminde, öğretmen dışında eleman yetiştirilmesi gereken alanlar tespit edilmiş ve bu alanlara uzmanlık düzeyinde elemanlar yetiştirilmesi gerektiği düşünülerek, bunların eğitimi için model önerilmiştir*" (11. Şûra), "*Eğitim yöneticiliğindealınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılacaktır*" (14. Şûra), "*Okul/kurum yöneticiliği için kurs/sertifika programlarının kazandırdığı yeterliklerin tespitini ve güvencesini sağlayacak bir akreditasyon sisteminin kurulması*"(19.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Yetki ve sorumluluk ile ilgili kararlar incelendiğinde; "*Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmalıdır*" (15.Şûra), "*Merkez ve taşra örgütleri yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları, toplumun eğitim ihtiyacı da dikkate alınarak yeniden belirlenmeli, bu birimlere yapılacak atamalarda uzmanlığa ve deneyime önem verilmelidir*" (15.Şûra), "*Taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilmeli, karar oluşumuna eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımı sağlanmalıdır*, (15.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Özlük hakları ile ilgili kararlar incelendiğinde, "*Yöneticilerin görev yeri değişiklikleri ve görevden alınma işlemleri objektif kriterlere dayandırılmalı ve kamu yararı gözetilmelidir. Yöneticilerin özlük hakları iyileştirilmelidir*" (16.Şûra), "*Eğitim yöneticisi lisans üstü eğitimle yetiştirilmeli, yönetici adayları objektif ölçülerle seçilmeli ve özlük hakları, yaptıkları, iş ve eğitim düzeyine göre düzenlenmelidir*" (15.Şûra), "*Kamu görevlilerinden yaygın eğitime katılanların belgeleri, özlük haklarına yansıtılmalıdır*" (15.Şûra), "*Yöneticilerin ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler özlük haklarına yansıtılmalı ve kredilendirilerek yüksek lisans öğreniminde dikkate alınmalıdır*" (16. Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Hesapverebilirlik ile ilgili kararlar incelendiğinde, "*Hesap verilebilir bir okul anlayışı geliştirebilmek için yöneticiler, okul yönetimi ve performansıyla ilgili geliştirilecek nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi geliştirilmelidir*" (18.Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Yönetici atama, seçme ve yetiştirme ile ilgili kararlar incelendiğinde, "*Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve seçilmesinde okul güvenliği ile ilgili konuların dikkate alınması, okul yöneticilerinin karşılaşılabilecek güvenlik sorunları ve krizlerini yönetebilecek bilgi ve becerilere sahip adaylar arasından seçilmesi*" (19.Şûra), "*Okul yöneticilerine yönelme çalışmalarında, okul içi iş birliği, katılım ve eşgüdümü sağlayabilme, okul dışındaki birimlerle iş birliği yapabilme, okul birimlerini bu yönde örgütleyebilme, eğitimciyi hedefler doğrultusunda güdüleyebilme ve amaçlar doğrultusunda çalışmaları sistem bütünlüğü içinde yürütebilme yeti ve becerileri ile yönelmenin dayandığı eğitsel anlayış mutlaka kazandırılmalı; böylece, yönetimin yönelmedeki etkinliği artırılmalıdır*" (15. Şûra), "*Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı…*"(18.Şûra), "*Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınması; bu bölgeler için tecrübeli, akademik donanıma sahip okul yöneticilerinin görevlendirilmesi*" (19. Şûra), şeklinde kararlar alındığı görülmektedir.

Rehberlik ile ilgili kararlar incelendiğinde, "*Okul yöneticisi ve öğretmenlere yönelik olarak yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışı tesis etmek amacı ile psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki yeni model ve yaklaşımlara uygun hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir*" (18.Şûra), şeklinde karar alındığı görülmektedir.

Örnek Şûra kararlarında görüldüğü gibi, okul yöneticileri kategorisine bağlı olarak, yönetici eğitimi, yönetici atama, seçme ve yetiştirme, uzmanlık, kariyer, özlük hakları, yetki ve sorumluluk, liderlik, hesapverebilirlik ve rehberlik ile ilgili tavsiye niteliğinde önemli kararlar alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, 1939-2014 yılları arasında toplanan 19 Şûranın tamamında eğitim sistemine ilişkin yasal düzenlemeler ve genel sorunlara ilişkin geleceğe yönelik tavsiye niteliğinde önemli kararların alındığı ve bu yönüyle "eğitim yönetimi" alanını doğrudan ilgilendirdiği söylenebilir. Ancak, eğitim yönetiminin diğer alt alanları ile "okul yönetimi" ve "okul yöneticiliği" ile ilgili olarak sınırlı sayıdaki Şûralarda kararlar alındığı görülmektedir. Millî Eğitim Şûra Kararlarına (MEB, 2014b) göre, 1981 yılına kadar toplanan Şûralarda genellikle, eğitim sisteminin kurulması, mevzuat ile örgüt yapısına ilişkin kararlara yer verilmiştir. Eğitim yönetimi ile ilgili konuların ana gündem olarak belirlendiği ilk Şûralardan biri olan 1981 yılında toplanan 10. Millî Eğitim Şûrasında, eğitim sisteminin işlevsel bir biçimde örgütlenmesi ve eğitim örgütünde okulun temel yönetim düzeyi olarak ele alınması kararlaştırılmıştır. 1982 yılında toplanan 11. Millî Eğitim Şûrasında ise eğitim uzmanlarının eğitimi başlığı altında ilk defa eğitim yöneticisinin tanımı, yeterlikleri ve eğitimi konularına yer verilmiştir. 1988 yılında

toplanan 12. Millî Eğitim Şûrasında, Türk Eğitim Sisteminin yapısı ve eğitimin finansmanı ile ilgili kararlar yer almış ancak, okul yönetimi ve okul yöneticilerine ilişkin karar yer almamıştır. 1990 yılında toplanan 13. Millî Eğitim Şûrasında yaygın eğitimde yatırım ve finansman konusunda kararlar alınmıştır. 1993 yılında toplanan 14. Millî Eğitim Şûrası, eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği gündemi ile toplanan ilk Şûradır. Bu Şûrada, eğitim reformunun eğitim yönetimi boyutu ele alınmış, eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, ilerleme ile yöneticilerin eğitimi ve yetkilerine ilişkin önemli kararlar alınmıştır. 1996 yılında toplanan 15. Millî Eğitim Şûrasında eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak algılanması gerektiği, eğitim yöneticileri ve okul yöneticilerinin özlük hakları, yetki ve sorumlulukları ile yetiştirilmelerinin önemli olduğu belirtilmiş, eğitimin finansmanı ve yönetime katılıma ilişkin kararlar alınmıştır. 1999 yılında toplanan 16. Millî Eğitim Şûrasında, özellikle meslekî ve teknik eğitimde yönetici yetiştirme, yöneticilerin özlük hakları ile meslekî ve teknik eğitimin finansmanına yönelik kararlar alınmıştır. 2006 yılında toplanan 17. Millî Eğitim Şûrasında ise, yönetim kademelerine uygun iş analizine dayalı "yönetici yeterliklerinin" saptanması gerektiği, eğitim politikalarının oluşturulmasında kurumlar arası eşgüdüme ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. 2010 yılında toplanan 18. Millî Eğitim Şûrasında okul liderliği, okul binalarının tasarımı, okul kültürü, okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı, yönetim anlayışı ve hesapverebilirlik konularında tavsiye niteliğinde önemli kararlar alınmıştır. Son olarak, 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûrasında da, eğitim yöneticilerinin niteliğinin arttırılması gündem olarak yer almış ve eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmeleri, atanmaları ile okul güvenliği konularında önemli kararlar alınmıştır. Ancak, ERG raporunda (2015b), 19. Millî Eğitim Şûrası'nın katılımcı, saydam ve kanıt temelli biçimde işlemediği, eğitimin niteliğine ilişkin pek çok konunun tartışılmadığı, eğitim teknolojileri başta olmak üzere önemli konularda karar alınmadığı belirtilerek eleştirilmektedir. 18. ve 19. Millî Eğitim Şûralarında, eğitim yöneticilerine ilişkin olarak tavsiye niteliğinde benzer kararların yer aldığı görülmektedir. TEDMEM raporuna (2014) göre, 19. Millî Eğitim Şûrasının dört ana konusu ile 18. Şûranın tavsiye kararları arasında yeterli düzeyde bir örtüşme bulunması, şûraların bugünkü yapısının işlevsel olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, "eğitim yönetimi" kategorisi, Millî Eğitim Şûralarında en fazla gündeme gelen ve karar alınan alan olmuştur. Çünkü, tüm Şûralarda eğitim sisteminin genel yapısı ve yasal düzenlemelere ilişkin genel kararlar alınmıştır. İkinci olarak ise mevzuata ilişkin kararlara yer verilmiştir. 1981 yılında toplanan 10. Millî Eğitim Şûrasından itibaren "eğitim yönetimi" ile ilgili kararların Şûra kararlarında geniş yer bulduğu dikkat çekmektedir. Eğitim yönetimi ile ilgili Şûra kararları incelendiğinde, sırasıyla eğitim sistemi, mevzuat, eğitim politikaları, eğitim reformu, sorunlar, eğitim yöneticileri, yatırım ve finansman ile örgüt yapısına yönelik tavsiye niteliğinde kararlar alındığı görülmektedir. Eğitim yönetimi ile ilgili alınan kararlar incelendiğinde, öncelikle eğitim sisteminin kurulmasına yönelik temel yasal düzenlemeler, amaçlar, ilkeler ve genel uygulamalara yönelik kararlar alınmakla birlikte, eğitim politikalarının süreklilik göstermesi ve hükümetlere göre değişmemesi, politik ve ideolojik tutumlar yerine ulusal ve evrensel değerlerin esas alınması, eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmelerine önem verilerek, liyakatın ve objektif ölçütlerin esas alınması gerektiği şeklinde, önemli kararların alındığı görülmektedir. Ayrıca, eğitim örgütünün sistem bütünlüğü içinde yapılandırılması, yetki ve sorumluluğun merkez ve taşra teşkilatı arasında dengeli dağıtılması, kurumlar arası iş birliği ve eşgüdümün esas alınması, eğitim yatırımları ve finansmanında rasyonel bir planlama yapılması gerektiği şeklinde tavsiye kararlarına yer verilmiştir. Ancak, Deniz'e (2019) göre, Millî Eğitim Şûralarında eğitimin finansmanına yönelik önemli kararlar alınmasına rağmen, kararların etkili olarak uygulanamadığı ve eğitimin finansmanı sorununun çözülemediği belirtilmektedir. ERG raporuna (2015a) göre, 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar ile eğitimin öncelikleri arasında büyük bir kopukluk ortaya çıkmıştır. 2023 hedefleri ile uyumlu olarak eğitim politikaları bağlamında Türkiye'yi küresel olarak daha rekabetçi kılacak uygulanabilir kararlara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Eriş'e (2006) göre, 1961-1987 yılları arasında toplanan Şûralarda genellikle birbirinin tekrarı niteliğinde önemli kararlar alınmasına rağmen, özellikle eğitimin sorunlarının çözümü bakımından yeterli düzeyde uygulanamamıştır. Ayrıca, Can'a (2015a) göre, eğitim sisteminin sürekli bir şekilde ve plansız olarak değiştirilmesi, eğitimin devlet politikası olmaktan çok, hükümet politikası olarak ve ideolojik temelde yürütülmesi, yönetici seçme ve atama sisteminin sürekli değiştirilmesi, yöneticilerin seçilmesi,

istihdamı ve yetiştirilmelerinin yetersizliği ile kariyer planlamalarının olmaması gibi sorunlar, eğitimde niteliksel sorunlara neden olmaktadır. Bu sonuçlar, Millî Eğitim Şûralarında bu sorunların çözümüne yönelik alınan kararların uygulanamadığını veya uygulanmasına yönelik çabaların yeterli olmadığını göstermektedir. Öz (2014), Millî Eğitim Şûralarının siyasetin etkisinden kurtarılarak eğitim alanında politika üretme süreçlerinde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, Hotaman'a (2019, s.900) göre, Milli Eğitim Şuraları, dünyadaki eğitim ile ilgili değişen yaklaşımları takip ederek, ülke olarak gereksinim duyulan insanın yetiştirilmesi için her türlü siyasî beklenti ve kaygıdan uzak eğitsel kararlarla, Türk Eğitim Sistemine yön vermek zorundadır. Aydın (2009) ise, Millî Eğitim Şûra Kararlarının, eğitim sorunlarının çözümünde etkili ve daha fonksiyonel olması gerektiğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi, Millî Eğitim Şûralarında Türk Eğitim Sistemi ile ilgili önemli kararlar yer almasına rağmen, kararların uygulanması ve daha fonksiyonel olmasına yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, Millî Eğitim Şûralarında "Eğitim Yönetimi" alanında tavsiye niteliğinde alınan kararların, sorunların çözümü ve sistemin gelişmesine katkı sağlaması bakımından daha fonksiyonel ve uygulamaya yönelik olmasının faydalı olacağını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yönetimi kategorisi ile ilgili Millî Eğitim Şûra kararları incelendiğinde, üçüncü Şûradan başlayarak "mevzuat" konusundaki kararlara periyodik olarak daha fazla yer verildiği söylenebilir. Örgüt yapısı ve okul bütçesi konuları dört Şûrada, okul yönetimine katılım ve denetim konuları üç Şûrada, okul binaları ve rehberlik ise iki Şûrada yer almıştır. Okul yönetiminin sorunları, okul güvenliği ile okul kültürüne ilişkin kararlara ise bir Şûrada yer verilmiştir. Okul yönetimi teması ile ilgili kararlar, 2010 yılında toplanan 18. Millî Eğitim Şûrası ile 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûralarında daha fazla yer almıştır. Bu sonuçlar, son 10 yılda okul yönetimine ilişkin konuların Şûra kararlarında daha fazla yer aldığını göstermektedir. Millî Eğitim Şûralarında okul yönetimi ile ilgili alınan kararlar incelendiğinde, okullarda katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesi, okulun örgüt yapısı, bütçesi ve fiziksel yapısı bakımından ihtiyaçlara uygun olarak yeniden ele alınması ve düzenlenmesi ile okuldaki tüm paydaşlar arasında yetki ve sorumluluk dengesinin kurulması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, öğrenci, öğretmen, veli ile çevrenin katkı ve katılımı ile okullarda katılımcı ve demokratik bir anlayışla ortak bir kültür geliştirilmesi, birlik ve beraberliği esas alan bir meslekî örgütlenmenin sağlanması, okul müdürlerine liderlik yeterliklerinin kazandırılması ve okul güvenliğine yönelik tedbirlerin alınması önerilmektedir. Ancak, Kılıç ve Güven'in de (2017) belirttiği gibi, Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların uygulamaya ne derece yansıdığını belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü, Çakır'a (2017) göre, Millî Eğitim Şûraları eğitim politikalarının belirlenmesi ve oluşturulmasında en etkin aktörlerden biri olmasına rağmen, eğitim sorunlarının çözümünde uygulama noktasında beklenen etkiyi gösterememiştir. Örneğin, Şûra Kararlarında "katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesi" şeklinde kararlar alınmasına rağmen, değişik araştırma sonuçlarına (Açıkgöz, 1984; Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017; Can ve Serençelik, 2017; Can ve Bayramoğlu, 2016; Can ve Ozan, 2020; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Köklü, 2012; Özdaş, Ekinci ve Öter, 2018) göre, okullarda katılımcı bir yönetim anlayışı bulunmamakta ve özellikle öğretmenler kararlara yeterli düzeyde katılım sağlayamamaktadır. Şimşek'e (2004) göre ise, var olan okul örgütlenmesi sistematiği içinde yöneticiliğe atama ve yükseltmenin sorunlu olduğu, etkili bir yönetici yetiştirme programlarına ihtiyaç bulunduğu, bu nedenlerle "Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemeyeceği", özellikle Millî Eğitim Şûralarında önerilen yönetici yetiştirme modellerinin de yeterli ve uygulanabilir olmadığı belirtilmektedir. Bu sonuçlar da, Şûra Kararlarının yeterli olmadığı gibi aynı zamanda uygulanamadığını doğrulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri kategorisi ile ilgili Millî Eğitim Şûra kararları incelendiğinde, okul yöneticileri konusunda 1981 yılında toplanan 10. Şûra'dan itibaren kararlar alınmakla birlikte, özellikle 18. ve 19. Millî Eğitim Şûralarında, yöneticilerin eğitimi, atanması, seçilmesi ve yetiştirilmesi, özlük hakları, hesapverebilirliği, rehberlik, liderlik, kariyer gelişimi ve uzmanlıkları gibi konularda benzer kararlar alındığı görülmektedir. 14. ve 15. Millî Eğitim Şûralarında ise, yöneticilerin eğitimi, kariyer gelişimleri, uzmanlıkları, yetki ve sorumlulukları, özlük hakları ile atama, seçme ve yetiştirilmelerine yönelik tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Millî Eğitim Şûralarında okul yöneticileri ile ilgili alınan kararlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında liyakata dayalı objektif kriterlerin esas alınması, yetki ve sorumluluk dengesinin

sağlanması, hesapverebilirlik anlayışına dayalı ödül, teşvik ve yaptırım sisteminin geliştirilmesi, yeterli düzeyde rehberlik anlayışı kazandırılması ve yetiştirilmelerine önem verilmesi gibi kararlar yer almıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin yeterliklerini geliştirmeye yönelik alana özgü meslekî gelişimlerinin sağlanması, özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin ihtiyaçlara uygun planlanması, uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınması şeklinde tavsiye kararları alınmıştır. Ancak, değişik araştırma sonuçlarına (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Bakioğlu ve Özcan, 2001; Çelik, 2002; Korkmaz, 2005; Recepoğlu ve Kılınç, 2014) göre, okul yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programları yeterli değildir. Bu sonuçlar da, okul yöneticilerinin eğitimi, kariyer gelişimleri ve uzmanlıklarına yönelik Şûra kararlarının hayata geçirilemediğini doğrular niteliktedir.

Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (MEB, 2018), On Birinci Kalkınma Planı (2019) ve 2018-2020 Orta Vadeli Kalınma Planı (Kalkınma Bakanlığı, 2017) gibi yasal metinlerde, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve meslekî yeterliklerinin sağlanması gerektiğine yönelik önemli hedef ve önerilere yer verilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de okul yöneticiliğinin henüz bir meslek olarak kabul görmediği (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Cemaloğlu, 2005; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Karip, 2018), okul yöneticilerinin meslekî gelişim ihtiyaçlarının bulunduğu ve bu ihtiyacın e-mentorluk yoluyla karşılanabileceği (Can, 2020a) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin mevcut durumuna yönelik bu araştırma sonuçları, Millî Eğitim Şûralarında yöneticilerin sahip olmaları gereken yeterlikler, yasal düzenleme önerileri ve meslekî gelişimlerine ilişkin alınan tavsiye kararlarının bugüne kadar uygulanamadığını doğrulamaktadır. Çünkü, Özdemir'e (2020) göre, eğitim yöneticilerinin liderlik, eğitim programlarının ve ortamının yönetimi ile etkili bir iletişim ve çalışma ortamı oluşturma bakımından bazı yeterliklere sahip olması gerekir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin yeterliklerine yönelik ulusal standartların oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, Kılıç ve Güven'e (2017) göre, "yönetici yeterlikleri" ve "yönetici istihdamı" ile ilgili olarak, millî eğitim şûralarında dönemin hükümetlerine göre değişen farklı kararlar alınmasına rağmen, son yıllarda yönetmeliği en sık değişen ve tartışılan konulardan biridir. Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ'a (2020) göre, 19. Millî Eğitim Şûrasında okul yöneticilerinin yeniden değerlendirilmesine yönelik kararlar, liyakat ve süreç değerlendirmesini esas alması bakımından olumlu değerlendirilirken, görevde değerlendirme ve yeniden görevlendirme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin daha nesnel ve belirgin olması gerektiği belirtilmiştir. Altın ve Vatanartıran'a (2014) göre, okul yöneticiliği seçme ve yetiştirme sisteminin geliştirilmesi, okul yöneticiliğinin profesyonel meslek haline getirilmesi, okul müdürlüğü yeterlikleri ve standartlarının oluşturularak, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Can'ın (2015b) araştırma sonucunda, mülakata dayalı bir eğitim yöneticisi seçme ve atama sisteminin yeterli ve etkili olmadığı, liyakat temelli, meslekî gelişim ve objektif kriterlere dayalı bir yönetici seçme ve atama sistemine ihtiyaç olduğunun belirtilmesi, Millî Eğitim Şûra Kararlarında yer alan "okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında liyakata dayalı objektif kriterlerin esas alınacağı" ile ilgili tavsiye kararlarının uygulanamadığını doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, 1939-2014 yılları arasında toplam 19 defa toplanan Millî Eğitim Şûralarında "Eğitim "Yönetimi", "Okul Yönetimi" ve "Okul Yöneticileri" ile ilgili tavsiye niteliğinde çok sayıda karar alınmıştır. Bu kararların pek çoğunun uygulanabilmesi halinde, günümüzde eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olabileceği söylenebilir. Ancak, değişik araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yetiştirilememesi ve eğitim ihtiyacı bulunması (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Balyer ve Gündüz, 2011; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 2009; Özmen ve Kömürlü, 2010), okul yöneticileri atama yönetmeliğinin 1990-2018 yılları arasında 28 yılda 14 defa değiştirilmesi ve okul yöneticiliğinde yasalarla çözülmeyecek derecede önemli niteliksel sorunların bulunması (Karip, 2018), Türkiye'de bugüne kadar amacı ve görevi okul müdürü yetiştirmek olan bir eğitim kurumunun oluşturulamaması (Turan ve Şişman, 2000), Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme sorununun varlığını devam ettirmesi (Balcı, 1988; Bursalıoğlu, 1981; Cemaloğlu, 2005; Eğitim-Bir-Sen, 2019; Gürkan ve Toprakçı, 2018; Karip, 2018; Kaya, 1986; Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019; Korkmaz, 2005; Memduhoğlu, 2007; Şimşek, 2002; Şişman ve Turan, 2004), Millî Eğitim Şûra kararlarının tavsiye olarak kağıt üzerinde kaldığını, uygulanma şansı bulamadığını, uygulanmadığını veya bazı kararların uygulanmasından vazgeçildiğini göstermektedir. Değişik

araştırma sonuçları da bu değerlendirmeyi doğrulamaktadır. Örneğin, eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rolü olan Millî Eğitim Şûra kararlarının yeterince uygulanamadığı ve alınan kararların çözüm bekleyen bir sorun olarak kaldığı (Tofur, 2015), Şûra kararlarının uygulanmasına yönelik adımların atılmadığı, bazı kararların uygulanmasının gecikmeli olduğu veya bir kaç yıl sonra uygulamanın terkedildiği, hatta alınan kararların tersi yönünde uygulamalar olduğu (Deniz, 2001) belirtilmektedir. Aydın'a (1998) göre ise, Millî Eğitim Şûra kararları, bilimsellik ve demokratiklik nitelikleri bakımından yeterli düzeyde değildir. Bu yüzden, Millî Eğitim politikaları bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı bir anlayışla yeniden düzenlenmeli, Şûra gündemi eğitim kamuoyunda tartışılarak oluşturulmalı, kararlara katılımda demokratik yaklaşımları esas alacak hukuksal ve yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca, Şûra kararlarının bilimsel ilkelere uygun geliştirilmesi, eğitim sorunlarının çözümüne yönelik tüm süreçlerde işbirliği yapılması önerilmektedir. TEDMEM raporuna (2014) göre, Millî Eğitim Şûralarının bir yöntem olarak etkililiği "sahici ve uygulanabilir" olmasına bağlıdır. Çünkü, Serçin'in (2019) araştırma sonucuna göre, 2008-2018 yılları arasındaki Millî Eğitim Şûralarında, eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili alınan kararların bir çoğunun yasal düzenlemelere yansımadığı ve uygulamaya geçirilemediği belirtilmektedir. ERG raporunda (2015b), tavsiye kararlarının katılımcı ve saydam olması, uluslararası sözleşmelerde tanınan haklarla çelişmemesi ve kanıt temelli tartışmalar sonucunda alınması önerilmektedir. Tofur, Aypay ve Yücel (2016) ise, Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların mevcut sorunların çözümüne yönelik uygulamaya konulup konulmadığına ilişkin ileri düzeyde araştırmaların yapılmasını önermektedirler.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, Millî Eğitim Şûralarında Türk Eğitim Sistemi başta olmak üzere, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili geçmişten günümüze kadar varlığını devam ettiren pek çok yapısal sorunun çözümüne yönelik tavsiye niteliğinde önemli kararlar alınmıştır. Bu aşamada politika yapıcıların, üst düzey eğitim yöneticilerinin, geçmişte Şûralara katılım sağlayan temsilcilerin ve yetkililerin cevaplandırmaları gereken bazı önemli sorular bulunmaktadır. Örneğin, 1). Millî Eğitim Şûra kararları neden uygulanmamaktadır?, 2).Uygulanmayan veya uygulanamayan kararlar neden alınmaktadır?, 3). Millî Eğitim Şûraları en az 4 yılda bir toplanması gerektiği (MEB, 2014a) halde, neden düzenli olarak toplanmamaktadır? 4). Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu olarak, temel amacı Türk Eğitim Sistemini geliştirmek ve niteliğini yükseltmek olan Millî Eğitim Şûraları (MEB, 2014a), bu görev ve fonksiyonlarını neden tam olarak yerine getirememektedir? 5). Araştırma sonuçlarına göre, düzenli toplanmayan, aldığı kararları uygulanmayan/uygulanamayan Millî Eğitim Şûrası bu haliyle yasal varlığını neden devam ettirmektedir? 6). Millî Eğitim Şûrası'nın daha fonksiyonel bir yapıya kavuşturulmasına yönelik yasal ve pedagojik düzenlemeler neden yapılmamaktadır? Bu soruların varlığı devam ettiği sürece, Millî Eğitim Şûrasının yasal ve pedagojik yönden geliştirilmesi gerektiğine yönelik ihtiyaç, talep ve beklentiler devam edecektir. Millî Eğitim Şûrası'nın fonksiyonel olması gerektiğine yönelik en güzel örneklerden biri olarak, küresel düzeyde Covid-19 pandemisinin etkilerinin yoğun olarak devam ettiği süreçte, Pandeminin Türk Eğitim Sistemine, eğitim yönetimine, okul yönetimine ve okul yöneticileri üzerinde derin etkileri bulunmaktadır. Bu tür kriz durumlarında, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olarak Millî Eğitim Şûrası'nın toplanması, katılımcı bir anlayışla sorunların çözümüne ve geleceğe dönük sağlıklı uygulamalara katkı sağlayabilir. Can (2020b), pandeminin eğitim sistemi üzerine olan etkilerinin her kesimin katılımı ile değerlendirilerek geleceğe yönelik uygulanabilir öneriler geliştirilip, Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulabilmesi için 20. Millî Eğitim Şûrası'nın toplanmasını önermektedir.

Araştırma sonuçları ile yukarıda sunulan tartışmalar ve Millî Eğitim Şûra kararları bir bütün olarak dikkate alındığında, günümüzde Türk Eğitim Sistemi başta olmak üzere, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümü ile ihtiyaç, beklenti ve taleplerin nasıl karşılanabileceğine yönelik öneriler, Millî Eğitim Şûralarında belirtilmiştir. Ancak, kararların uygulanmasında sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, 1990 yılında toplanan 13. Millî Eğitim Şûrasında alınan "*öncelikle eğitimle ilgili tüm personel politikaları siyasi hesapların dışında tutulmalı ve devlet politikası hâline getirilmelidir*" kararı, 1996 yılında toplanan 15. Millî Eğitim Şûrasında alınan "e*ğitim, politikadan arındırılmalıdır. Devletin eğitim politikası uzun vadeli olmalıdır. Eğitim politikalarında süreklilik ilkesi hayata geçirilmeli, hükûmetten hükûmete veya kişiden kişiye değişen politikalardan vazgeçilmeli ve kaynak israfı önlenmelidir*", kararı ile "*yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye*

geçişler başarılar ölçüsünde, belli bir sisteme göre olmalıdır", kararı ve "*yönetimde gerçek katılım ortamı oluşturularak; öğrenci, öğretmen, veli ile çevrenin katkı ve katılımı sağlanmalıdır*" şeklindeki karar, ayrıca, "*Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi gerekmektedir*", kararı bulunmaktadır. 2006 yılında toplanan 17. Millî Eğitim Şûrasında alınan "*eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır*" kararı ile 2010 yılında toplanan 18. Millî Eğitim Şûrasında "*Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır*" kararı yer almaktadır. 2014 yılında toplanan 19. Millî Eğitim Şûrasında ise "*Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden okullara öğrenci başına 120 TL ödenek ayrılması için yasal düzenleme yapılması*" kararı ile "*Politika oluşturma konumunda olan Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yönetim kademelerine, eğitim ve eğitim yöneticiliği alanında deneyimi olan yöneticilerin atanması*" şeklindeki kararlar yer almaktadır. Bu kararların uygulanabilmesinin Türk Eğitim Sisteminde eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümü ile ihtiyaç, beklenti ve taleplerin karşılanması bakımından önemli bir fonksiyonu yerine getireceği söylenebilir. Bu aşamada, Millî Eğitim Şûra kararlarının neden uygulanamadığına ilişkin eğitim politikası temelinde farklı yöntemlere dayalı kapsamlı araştırmalara ve politik analizlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Sonuç olarak, 1939-2014 yılları arasında 19 defa toplanan ve Türk Millî Eğitim Sistemi ile ilgili olarak, başta "eğitim yönetimi", "okul yönetimi" ve "okul yöneticileri" olmak üzere önemli kararların alındığı ancak, Millî Eğitim Şûra kararlarının yeterli düzeyde uygulanamadığı görülmektedir. Çünkü, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili olarak çözüm bekleyen pek çok sorunun varlığı göz önüne alındığında, Şûra Kararlarında bu sorunların çözümüne, hatta bu sorunların varlığına işaret eden tavsiye niteliğinde çok önemli olduğu değerlendirilen kararlara yer verilmiştir. Bu tavsiye kararlarının kısmen dahi uygulanabilmesinin gerek eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili sorunların çözümüne, gerekse bu alanlarda önemli gelişmelerin sağlanmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Millî Eğitim Şûralarının yapısı, toplanma şekli, alınan kararların etkisi, toplumsal katılım ve işleyişi ile ilgili olarak, bilimsel ilkeler ve toplumsal mutabakat temelinde yeniden ele alınmalı, gerekli pedagojik ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Millî Eğitim Şûralarının yapısı, toplumun her kesiminden katılımcıların bilimsel ölçütlerle seçildiği ve eşit statüde temsil edilebildiği, yılda en az bir defa olmak üzere, olağanüstü durumlarda da (savaş, deprem, afet, salgın hastalıklar vb..) toplanabileceği ve alacağı kararların uygulanabileceği bir yapıda yeniden düzenlenmelidir. Millî Eğitim Şûra kararları, hükümetler üstü bir yapıda, devletin temel eğitim politikalarına ve Türk Eğitim Sistemine yön verebilecek bir referans olmalıdır.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1999). Dahabir 89 Dahabir 90. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(17), 5-7.

Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim program önerisi. *21. Yüzyılda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 159-175.

Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2007)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altın, F. ve Vatanartıran, F. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 17-35.

Ayaz, N. (2015). Milli Eğitim Şurası kararlarında mesleki eğitimin düşünsel yapısı ve turizm eğitimi. *Turizm Akademik Dergisi, 2*(2), 45-57.

Aydın, A. (1998). Şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim, 22*(107), 4-7.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 199-237.

Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(1), 39-57.

Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*(1-2), 435-448.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 182-197.

Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(70), 1-18.

Bayrak, C., Himmetoğlu, B. ve Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4*(2), 122-142.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Büyükkarcı, A. (2012). *Millî Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Can, E. (2015a). Qualitative obstacles in Turkish Education System and suggestions. *Anthropologist, 20*(1, 2), 289-296.

Can, E. (2015b). Eğitim yöneticisi seçme sisteminin incelenmesi. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* (ss.378-379). 7-9 Mayıs, Gaziantep: Türkiye.

Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları*, içinde (s.104-125), Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 525-542.

Can, E. ve Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 55-87.

Can, E. (2020a). Okul yöneticilerinin meslekî gelişiminde e-mentorluk. S. Öngöz (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında elektronik mentorluk*, içinde (ss.151-174), Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2020b). "20. *Millî Eğitim Şûrası toplanmalıdır*". https://www.habertrak.com.tr/20-milli-egitim-surasi-toplanmalidir-h68283.html adresinden alınmıştır.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 249-274.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sistemindeki gelişmeler: Bir kamu politikası aktörü olarak Millî Eğitim Şûraları üzerinde bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 9*(2), 31-48.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. *21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* Bildiriler Kitabı, ss. 3-12. C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(2), 83-100.

Deniz, M.(2001).*Millî eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Deniz, M.(2019). Millî Eğitim Şûralarında eğitim finansmanı sorunu. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 171-201.

Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Okul kurumu yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi, tespitler ve bir model önerisi*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Eğitim Reformu Girişimi(ERG).(2015a). 19.Millî Eğitim Şûrası'na ilişkin değerlendirme. 14 Haziran 2020 tarihinde, https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirme/ adresinden alınmıştır.

Eğitim Reformu Girişimi(ERG).(2015b). Eğitim izleme raporu 2014-15. 20 Ekim 2020 tarihinde, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2014-15.pdf adresinden alınmıştır.

Eriş, S. (2006). *1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûraları ve alınan kararların uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin meslekî gelişimine ilişkin Millî Eğitim Şûra Kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 81-90.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis.* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin meslekî gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 64-81.

Hotaman, D. (2019). Türk Milli Eğitim Şura Kararlarının (1939-2014) eğitim-öğretim müfredat programları açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmlar Dergisi, 12*(8), 898-912.

Kalkınma Bakanlığı. (2017). *Orta vadeli program 2018-2020*. 28 Eylül 2020 tarihinde http://www.kalkinma.gov.tr adresinden alınmıştır.

Karataş H. (2014). *19.Millî Eğitim Şûrası için notlar: Okul yöneticilerinin niteliği nasıl artırılır*? 20 Eylül 2020 tarihinde, https://ihkaratas.wordpress.com/2014/12/01/19-milli-egitim-surasi-icin-notlar/ adresinden alınmıştır.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18,* 193-205.

Karip, E. (2018). *Okul müdürü başöğretmendir*. 10 Ekim 2020 tarihinde https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir adresinden alınmıştır.

Kaya Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Kesen, İ., Sundaram, D.T. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: SETA Yayınları.

Kılıç, Z. ve Güven, S. (2017). Türk Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmlar Dergisi, 10*(53), 588-599.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 237- 252.

Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165). 04 Eylül 2020 tarihinde http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423 adresinden alınmıştır.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi, 176*, 86-97

Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). Millî Eğitim Şûraları'nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 819-854.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014a). *Millî Eğitim Şûrası yönetmeliği*. 08 Temmuz 2014 tarih ve 29054 sayılı Resmî Gazete. 25 Eylül 2020 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19846&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).(2014b). *Şura kararları*. 20 Mart 2020 tarihinde, https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12 adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. 22 Eylül 2020 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023.Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 07 Ekim 2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden alınmıştır.

On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019, 23 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30840 (Mükerrer). 16 Eylül 2020 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf adresinden alınmıştır.

Öz, A. (2014). Heyet-i İlmiye toplantıları ve Millî Eğitim Şûrâlarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16*(29), 129-156.

Özdaş, F., Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 1041-1058.

Özdemir, A. (2020). Determining the competencies of educational administrators in Turkish Education System and these competency degrees by multi-criteria decision making. *Education and Science, Early release, 1-51.* 11 Ekim 2020 tarihinde, http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8726/3119, adresinden alınmıştır.

Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan zorluklar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 2*(1), 25-32.

Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 1817-1845.

Serçin, F. (2019). *2008-2018 yılları arasında yapılan Milli Eğitim Şuralarında eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan kararlar*. Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şimşek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez! *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* Bildirileri içinde ss. 307–312. C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 29*(307), 13-21.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 13- 26.

TEDMEM. (2014). *19. Millî Eğitim Şûrasına ilişkin değerlendirmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 13 Haziran 2020 tarihinde, https://tedmem.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler, adresinden alınmıştır.

Tofur, S. (2015). *21. yy Türk Eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullan'ın kavramsallıştırması açısından değerlendirilmesi: 1980-2014*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tofur, S., Aypay, A., ve Yücel, C. (2016). Comparative evaluation of the decisions of the Turkish National Education Council and indexes of the journal of announcements between 1980-2014. *Education and Science, 41*(186), 253-274.

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 68-87.

Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî Eğitim Şuralarında yaşamboyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education, 15*, 63-83.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN "YETİŞKİN EĞİTİMİ" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Malatya, ogurbuzturk@gmail.com
Sevda Koç AKRAN
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Siirt, sevdakc@gmail.com
Mustafa TOPUZ
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt
mtopuz391@gmail.com

Oğuz GÜRBÜZTÜRK
ORCID No: 0000-0002-9950-3139

Sevda Koç AKRAN
ORCID No: 0000-0003-4205-0148

Mustafa TOPUZ
ORCID No: 0000-0002-4467-7684

Öz

Yetişkin, yasal olarak hür iradesiyle evlenme, ehliyet alma, oy kullanabilme, biyolojik olarak üreme yetisine sahip olma, sosyal olarak ebeveyn olup eşlerden biri olma, meslek icra edebilme ve psikolojik olarak ise kendi yaşam sorumluluğunu alabilme yaşına gelmedir. Yetişkin eğitimi ise, statüsü yetişkin olan bireylerin anlama ve öğrenmelerine yönelik, insancıl temeller üzerine planlanmış etkinlikler bütünüdür. Bu etkinliklerle yetişkine, bireysel ve toplumsal birçok beceri bireye kazandırılmaktadır. Böyle bir becerinin kazandırılmasında öğretmen eğitimin en temel öğesi olarak görülmektedir. Çünkü yetişkinlere sunulan bu eğitimin önemli uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretmen öğrenmenin sürekliliğine inanarak yetişkine yaşam boyu eğitimi veren kişidir. Bu çalışmada da bu önem göz önünde bulundurularak yetişkin eğitimi hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Batman ili merkeze bağlı okullarda görev yapan 60 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış anket formu ile belirlenmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait demografik özellikler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerden "Yetişkin Eğitimi……. gibidir/ benzer; çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik değeri % 86 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramıyla ilgili toplam 56 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu metaforlar arasında öğretmenlerin en fazla vurguladıkları ağaç, su ve yoldur. Araştırma sonuçlarından hareketle, yetişkin eğitimine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin, Yetişkin Eğitimi, Öğretmen, Metafor.

Abstract

Adult is the age of, getting married legally free, getting a driver's license, voting, having biological reproductive ability, being a parent as a social partner and being able to perform a job and taking responsibility for their own life psychologically. On the other hand, Adult education is a group of activities planned on humanitarian foundations for the understanding and learning of individuals whose status is adults. Many individual and social skills are given to adults with these activities. In gaining such a skill, teacher is seen as the most basic element of education. Because the important practitioners of this training offered to adults are teachers. The teacher is the person who gives lifelong education to the adult by believing the continuity of learning. Their expectations, beliefs and opinions about this education are very valuable. In this study, considering the importance, teachers' opinions about adult education were consulted. Based on this, the main purpose of the research is to determine teachers' views on the concept of adult education through metaphor. In the research, case science design (Phenomenology) was used within the scope of the qualitative research model. The study group of the study consisted of 60 teachers working in the schools in Batman city center. In the research, the metaphors of the teachers about the concept of adult education were determined with a semi-structured interview form. The form consists of two parts. In the first part, there are demographic features of teachers. In the second part, the sentence "Adult Education……. is as/similar; because ……. was asked teachers to complete. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The reliability of the data was calculated using the formula [Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100]." The average reliability value between encoders with this formula was found to be 86%. At the end of the research, it was seen that teachers developed 56 metaphors about the concept of adult education. Among these metaphors, the most emphasized by teachers are the tree, water and road. Based on the research results, some suggestions for adult education are presented.

Keywords: Adult, Adult Education, Teacher, Metaphor.

Giriş

Günümüze kadar gelişerek ulaşan eğitim sisteminin tüm öğeleri, eğitim kavramının içeriğini genişletmiş ve uygulama alanlarında sınırsız olmayı amaç edinerek adeta "Eğitimin yaşı olmaz." söyleminin içini doldurmuştur. Yaşadığımız şartların hızlı değişimi ve durmadan gelişen dünyanın gereği olarak da bireylerin yeni yaşam faaliyetlerine uyum sağlaması ve yeni mesleki becerilerin kazanılması gibi ihtiyaçlar ortaya çıkmış ve bu ihtiyaçlar sonucunda bireyler sürekli eğitim sistemleri içerisinde bulunmak durumunda kalmışlardır. Bu nedenle, bilgi toplumlarında eğitim sistemi; okul ile sınırlandırılmayan, bitmiş bir eğitimin kKabul edilmediği, yüksek düzeyde eğitim alanların bile eğitim hayatlarının sonlanmadığı şekilde düzenlenmektedir (Penirci, 2014). Bireylerin bu eğitim ihtiyaçları çocukluk ve gençlik dönemlerinde ülkelerin örgün eğitim sistemleri ile karşılansa da çeşitli nedenlerle örgün eğitimini tamamlayamamış veya ilerleyen yaşlarda yeni eğitim ihtiyaçları ortaya çıkmış olan bireyler için eğitimin sürekliliği ilkesine dayalı olarak yeni eğitim ortamları düzenleme ihtiyacı duyulmuştur. Bu amaçla düzenlenen eğitim faaliyetleri de "Yetişkin Eğitimi" adı altında yürütülmektedir.

Ülkemizde ve dünyada "yetişkin" kavramının tanımı farklı şekillerde yapılmıştır. Okçabol (1994), yetişkin kavramının bireylerin yaş durumlarına göre tanımlarının ülkelere göre ve bireylerin bu ülkelerdeki işlevine göre değişiklik göstereceğini söylemiş, kimi ülkede alt yaş sınırının 15 olduğunu, kimi ülkede ise 18 veya 21 olarak kabul edildiğini belirtmiş, fakat yetişkin kavramını tanımlarken yalnızca yaş gruplarına göre tanım yapmanın doğru bir yaklaşım olmayacağını ifade etmiştir (Akt. Onuk, 2019). Ülkemizde ve dünyanın ileri gelen birçok ülkesinde de yasal olarak yetişkinlik yaşı 18 olarak belirlenmiştir. Yasal olarak bir yaş sınırı belirlenmiş olsa da genel tanımlarda yetişkinlik; biyolojik, toplumsal ve psikolojik öğeleri barındıran bir süreç olarak görülmektedir (Özdemir, 2003).

Knowles'a (1996) göre yetişkin; yasal olarak askere gitme, hür iradesiyle evlenme, ehliyet alma ve oy kullanabilme; biyolojik olarak üreme yetisine sahip olma; sosyal olarak ebeveyn olup eşlerden biri olma ve meslek icra edebilme; psikolojik olarak ise kendi yaşam sorumluluğunu alabilme yaşına gelmeyi ifade etmektedir (Akt. Aşır, 2009). UNESCO'ya göre ise yetişkinler, zihinsel ve bedensel açıdan oluşumunu tamamlayıp olgunluğa ulaşmış kişiler olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1985). Yaş gruplarına ve gelişim süreçlerine göre yapılan bu tanımlamaların aksine Bülbül'e (1991) göre yetişkin; zorunlu eğitimini tamamlamış olan kişilerdir (Bülbül, 1991).

"Yetişkin" kavramı için yapılan farklı tanımlar beraberinde "Yetişkin Eğitimi" kavramına da değişik pencerelerden bakmayı gerektirmiş ve kavramla ilgili birçok tanımın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ülkemizde halk eğitimi, diğer ülkelerde ise sürekli eğitim ya da hayat boyu (yaşam boyu) eğitim kavramları, yetişkin eğitimi ile kavramsal olarak eş değer tutulmuştur. Fakat eş değer tutulan bu kavramların, yine de klasik örgün eğitim sistemlerinden farklı bir anlam ortaya koyduğu aşikârdır. Yetişkin eğitimi kavramı ayrıca yaygın veya algın eğitim isimlendirmesi ile de, örgün eğitim kavramından farklı bir eğitim birimini ifade ettiğini göstermektedir (Kaya, 2016).

Jarvis'e (2010) göre yetişkin eğitimi, statüsü yetişkin olan bireylerin anlama ve öğrenmelerine yönelik, insancıl temeller üzerine planlanmış etkinlikler bütünüdür (Akt. Kaya, 2014). Bu tanımıyla yetişkin eğitimi içeriği ve uygulaması bakımından kapsamlı ve geniş bir kavramdır. Yetişkin eğitimi, yetişkin olarak görülen bireylerin, bilgi düzeyini artırıp yeteneklerini geliştirdiği, teknik ve mesleki konularda yeterlilik düzeyini artırdığı, tutum ve davranışlarını da kişisel gelişimlerine ve toplumsal, ekonomik, kültürel gelişmelere göre düzenleyebildiği planlı bir eğitim sürecidir (Yazar, 2012).

OECD'nin tanımlamasına göre, yetişkin eğitimi ifadesi yerine de kullanılan yaygın eğitim; zorunlu öğrenim faaliyetlerinin dışında kalmış ve asıl uğraşı okul olmayan kişilerin, ileriki yaşamlarının herhangi bir aşamasında veya alanında karşılaştıkları öğrenme gereksinimlerini ve alana duyduğu ilgi, merak gibi duyguları doyuran, düzenli etkinlik ya da programlardan oluşan bir eğitim sürecidir (Kaya, 2018). Kurt (2014) ise yetişkin eğitimini, örgün eğitimlerinin ilk kısmını tamamlamış kişilerin, mesleki olmayan amaçları doğrultusunda, organize ve birbirini takip eden etkinliklerle ilgilendikleri bir süreç olarak tanımlamıştır.

Bütün tanımlarda görüldüğü üzere, yetişkin eğitiminin planlı bir süreç olduğundan ve organize çalışmalar ile gerçekleştirildiğinden, aynı zamanda da yetişkinlerin ihtiyaçları gözetilerek sürdürülmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu durumdan hareketle, beklentilerin karşılanması ve yetişkin eğitimi faaliyetlerinin doğru yürütülmesi için örgün eğitim faaliyetlerini yerine getiren eğitimcilerden farklı donanımlara sahip olan eğiticilere de ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Özdemir'e (2003) göre günümüzde yetişkin eğitiminin, bu eğitim faaliyeti için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlere, konuyla ilgili özel öğretim yöntemlerine ve kendine has felsefi anlayışa ihtiyaç duyduğu kabul gören bir düşüncedir. Pedagoji alanındaki eğitim-öğretim yaklaşımlarını olduğu gibi yetişkin eğitimi süreçlerine aktarmanın uygun olmadığı; konuyla ilgili eğiticilik yapacak kişilerin, öğrenciler ile işbirliği düzeyini daha fazla artırması gerektiğinden söz edilmiştir (Özdemir, 2003). Yetişkinlere bu süreçte bir yetişkin rehber olmalıdır. Bu rehber "yetişkin eğitimcisi" olarak ifade edilmektedir. Yetişkin eğitimcisi olan kişinin, kendi uzmanlık alanı dışında, diğer alanlarda kendisinden çok daha bilgili, kültürlü ve tecrübeli olabilen, eğitim faaliyetine de gönüllü olarak katılmış olan yetişkinlerle çalıştığının farkında olması önemlidir. Bu sebeplerle yetişkin eğitimcilerinin alan bilgisine sahip olmasının yanında; insana ve yeteneklerine inanan, hoşgörülü ve sevecen, empati yeteneği yüksek, insancıl, önderlik becerisi olan, yaşam ve kültür birikimine sahip, eleştirel düşünce yapısını temel alan ve dünya görüşü geniş olan kişiler olması gerekmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin bu özelliklere sahip olduğunu varsaydığımızda, eğitim sürecinde eğiticiye karşı beklentiler oluşacaktır. Kendisinden beklenen bu becerileri yerine getirebilmesi için eğitimcinin, faaliyetleri profesyonel bir şekilde yürütmesi de gerekecektir. Bu nedenle; eğitim sürecindeki karmaşıklığı ve içeriği iyi bilmesi, eğitsel programları geliştirip, uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerekli olan bilgilere sahip olması, yetişkinler ile iş ve öğretme ilişkisi kurabilmesi, alanla ilgili kendi gelişimini sürdürüp araştırmalarda bulunması ve araştırma sonuçlarından çıkarımlar yaparak bu çıkarımları hayata geçirmesi de gerekecektir (Okçabol, 2006).

Yetişkin eğitimi, yetişkin bireylere ihtiyaç ve istekleri gözetilerek; bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacıyla düzenlenen bir süreç iken; yetişkin eğitimci de kendisinden bireysel, kurumsal ve toplumsal ihtiyaçları bilmesi beklenen kişi olarak tanımlanmıştır. Ülkemizde de hem sürekli olarak eğitim faaliyetlerinin içerisinde bulunması hem de bireysel özellikler bakımından istenilen özelliklere sahip olabilecek potansiyelde olması nedeniyle, yetişkin eğitiminde birikimli olan öğretmenlere sıklıkla görev verilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, icra ettikleri meslek gereği kendilerini geliştirme ve güncel tutma ihtiyacını sürekli hissettiklerinden yetişkin eğitimi faaliyetlerinde katılımcı olarak da çokça boy göstermektedir. Neticede örgün eğitim sistemi içerisinde görev yapan öğretmenler, ülkemizde, yetişkin eğitimi süreçlerinde de büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle gelecekte iyi bir yetişkin olması için yetiştirilen bugünün küçüklerinin, ellerinde şekil buldukları öğretmenlerinin, yetişkin eğitimi hakkındaki görüşleri önemli görülmektedir. Çelikten'e (2006) göre, öğretmenlerin; eğitim-öğretim ve öğrenciler hakkında inandıkları olgular, onların sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını, olaylar karşısındaki yaklaşımlarını ve neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt etme konusundaki düşüncelerini etkiler. Öğretmenlerin yetişkin eğitimine yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile öğrenmek ise konuya yeni bir bakış açısı getirmek ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusunda farkındalık kazanıp, çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak açısından, seçilebilecek iyi bir yöntem olarak görülmüştür.

Ortaya konan sebeplerden hareketle, araştırmayı en önemli kılan nokta, yetişkin eğitimi kavramına ilişkin görüşlerin, yetişkin eğitimi sürecinde çok önemli aktör olan öğretmenlerden aktarılmış olmasıdır. Aynı zamanda öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi, bu alanda yapılan çalışmaların da geliştirilmesine destek olacaktır. Günümüz eğitim aktivitelerinin, veli-öğretmen-öğrenci işbirliğini daha fazla ön plana çıkardığı düşünüldüğünde, bu sürecin bir parçası olan yetişkin velilerin de bilinçli olmaları son derece önemlidir. İçerisinde bulunulan pandemi döneminde, uzaktan eğitimlere katılmada, teknik bilgi yetersizliği sebebiyle yoğun problemler yaşanıyor olması, yetişkin velilerin teknoloji okur-yazarlığı hakkında bizlere açık bir fikir vermektedir. Böylece nesiller arası yaşantı farkının genişlemesi sonucu yetişkin eğitiminin daha da önemli hale geldiği görülmektedir. Böyle bir dönemde yetişkin eğitimi kavramına dikkat çekmek, her zamankinden daha etkili olacaktır. Alan yazın incelendiğinde yetişkin eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri konusunda Lala, Yazar ve Çolak'ın (2017) çalışması dışında başka çalışma görülmemiş, bu çalışmadan farklı olarak ise kategoriler yalnızca yetişkin eğitiminin işlevleri

düşünülerek değil, aynı zamanda eğitim süreçleri de düşünülerek oluşturulmuştur. Bu anlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" hakkındaki algılarını metaforlar aracılığıyla saptamayı ve yapılan metaforları kategorize edip sonuçlar elde edebilmeyi amaç edinmiştir. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
- Yapılan metaforlar ortak yönlerine bakılarak hangi kavramsal kategorilere ayrılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, olgular arasından daha çok, bir fikrimizin olduğu ancak tam olarak anlamlandıramamış olduklarımızla ilgilenir. Olgu bilim deseninin kullanıldığı araştırmalarda genellikle kavramakta zorlanılan olgulara karşı, bireysel fikirlerin ortaya konulması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretmenlerin "yetişkin eğitimi" kavramına ilişkin algıları ele alınarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı, Batman ilinde görev yapan ve gönülülük esasıyla seçilen 60 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	**(f)**	**(%)**
Kadın	24	40
Erkek	36	60
Kademe	**(f)**	**(%)**
İlkokul	15	25
Ortaokul	28	47
Lise	17	28
Branş	**(f)**	**(%)**
Beden Eğitimi	1	2
Bilişim Teknolojileri	2	3
Biyoloji	2	3
Coğrafya	2	3
Din Kültürü	3	4
Türk Dili ve Edebiyatı	3	4
Felsefe	1	2
Fen Bilimleri	3	4

Tablo 1.
Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (Devamı)

İngilizce	3	4
Kimya	1	2
Matematik	4	6
Müzik	1	2
Özel Eğitim	2	3
PDR	8	12
Sınıf Öğretmeni	12	18
Branş	**(f)**	**(%)**
Sosyal Bilgiler	3	4
Tarih	2	3
Resim	1	2
Türkçe	6	9
Kıdem	**(f)**	**(%)**
1-5 yıl	38	63
6-10 yıl	16	27
11-15 yıl	4	6
16-20 yıl	1	2
21 yıl ve üzeri	1	2
TOPLAM	**60**	**100**

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Form, problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama gibi adımlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2005). İlk adımda "Yetişkin Eğitimi" konusunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması gerekliliği üzerinde durulmuş sonrasında bunun için uygun madde yazımı aşamasına geçilmiştir. Metafor çalışmalarında en sık kullanılan soru tipi olan yarı yapılandırılmış soru ile görüşlerin alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Buna yönelik hazırlanacak soru ile ilgili uzman görüşüne başvurularak en uygun soru formu oluşturulmaya çalışılıp, sonrasında ön uygulama ile elde edilen deneyimler sayesinde metafor formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada, gönüllülük esasıyla katılan öğretmenlerden; yetişkin eğitimine ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmek amacıyla "Yetişkin eğitimi ..... gibidir; çünkü....." cümlesini metaforlar aracılığıyla tamamlamaları istenmiştir. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı durumlarda, "gibi" ifadesi, metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasında anlamlı bir bağ kurabilmek için kullanılmaktadır (Ekici, 2016). Metafor sorusunda ayrıca, "çünkü" ifadesi ile de katılımcıların ürettikleri metaforları gerekçelendirebilmeleri sağlanmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2013), metaforun kendisinin, tek başına yeterli olamayacağını, yapılan benzetimin betimsel ve görsel gücünü ortaya koyabilmek için mutlaka "neden" veya "niçin" sorularının kullanılması gerekliliğini vurgulayarak metaforun işlevselliğini, bu sorularla ortaya çıkan sıfatlarla kazandığını belirtmiştir.

Araştırma sürecinde, katılımcılara ilgili form dağıtılmış ve formun doldurulması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Olası bir kavram kargaşasını önlemek için metaforun ne olduğu ve ne amaçla kullanıldığı açıklanmıştır. Bu durumu somutlaştırmak adına formda doldurulması gerekilen cümlenin altına, "Yetişkin eğitimi buzdolabı gibidir." cümlesinin örnek teşkil etmesi amacıyla eklendiği ifade edilmiştir.

Cümlenin tamamlanması amacıyla dağıtılan form ile aynı zamanda katılımcıların sosyo-demografik bilgileri de öğrenilmeye çalışılmış, çalıştıkları okul kademesi, cinsiyet, branş ve hizmet yılı gibi değişkenlere yer verilmiştir. Katılımcıların kendi el yazıları ile tamamladıkları cümle neticesinde yetişkin eğitimine ilişkin metaforlar oluşmuş buna ek olarak ortaya çıkan diğer bilgilerle birlikte de araştırmanın verileri meydana gelmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veri formlar öncelikle 1'den 60'a kadar numaralandırılmıştır. Sonrasında veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapılırken temel işlem, toplanan verileri bazı çatılar altında toplamak için gerekli olan kavramları bulabilmek ve kavramlar arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. Bu amaçla toplanmış verileri önce kavramsallaştırmak, sonra ortaya çıkan kavramları mantıklı bir biçimde organize etmek ve buna göre verileri açıklayan temaları saptamak gerekmektedir (Şimşek & Yıldırım, 2013). Bu bilgilerin ışığında öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların analizi sekiz adımda gerçekleştirilmiştir. Bunlar ; (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) tekrar derleme aşaması, (4) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (5) kategori geliştirme aşaması, (6) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve (7) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, (8) metaforların yorumlanması aşaması şeklindedir.

Adlandırma aşamasında, öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramı ile ilgili belirttikleri metaforlar en fazla belirtme sıklığına göre listelenmiştir. Bu aşamada metaforların, nedenleri ile ilişkileri de kontrol edilmiştir.

Eleme aşamasında, her bir formdaki metaforlar ve nedenleri tek tek incelenip, neden belirtilmeyen veya belirtilen metafor ile nedenleri ilişkilendirilemeyen yedi form araştırma verilerinden çıkarılmıştır.

Tekrar derleme aşamasında, kriterlere uyan formlardaki metaforlar, en fazla belirtme sıklığına göre listelenerek sıralanmıştır. Eleme yapıldıktan sonra veri olarak kullanılacak olan formlar, numaralandırılmış her katılımcıya ayrı bir kod (örnek: K15) verilmiştir.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında, kodlanmış olan katılımcı metaforlarından her biri için onu en iyi temsil ettiği düşünülen imge belirlenip "örnek metafor listesi" oluşturuldu. Bu liste; (a) Metaforları belirli bir kategori altına alabilmek ve (b) Veri analiz sürecini ve yorumları geçerli kılabilmek amaçlarına yönelik olarak oluşturulmuştur.

Kategori geliştirme aşamasında, yetişkin eğitimi kavramı için belirtilen metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Ortak özelliklere bağlı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamada öğretmenler tarafından belirtilen metaforların aynı anda birkaç kategoriye dâhil edilebilecek şekilde vurgulanmadığından emin olunup, kategorilere dağılımda bir problem yaşanmamıştır.

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması; nitel araştırmaların iki önemli ölçütünü sağlamak amacıyla, doğru bilgiye ulaşma noktasında gereken önlemler alınarak geçerlik; araştırma sürecini, verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, diğer araştırmacıların da değerlendirmesine imkân sağlayacak biçimde tanımlama noktasında da güvenirlik sağlanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu açıklamaya dayanarak araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, bulgular kısmında, elde edilen 56 metafor imgesine, bu metaforların büyük bir kısmının gerekçe cümlelerine ve oluşturulan kavramsal kategorilere detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Verilerin güvenirliğini sağlamak içinse uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda bir eğitim uzmanına alfabetik sıra ile oluşturulan metafor listesi ile birlikte, kavramsal kategorilerin isimlerinin ve özelliklerinin yer aldığı bir liste verilip, metaforları kavramsal kategorilere dağıtması istenmiştir. Daha sonra uzmanın oluşturduğu dağılım ile araştırmacının kendi dağılımı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek verilerin güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994), (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle güvenirlik % 86 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasında, oluşturulan alfabetik metafor listesi ve kavramsal kategorilere ayrılmış olan metafor listesi tablolaştırılıp bilgisayar ortamına aktarılmış, bu tablolarda aynı zamanda metaforu oluşturan katılımcının demografik bilgileri de yer almıştır.

Metaforların yorumlanması aşamasında, daha önce tablolaştırarak görünümü kolay hale getirilen metaforlar ve diğer bilgiler arasındaki ilişkiler incelenerek bu konudaki yorumlara bulgular kısmında detaylıca yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" kavramına dair üretmiş oldukları metaforlar ve bu metafor imgelerinin ait olduğu kavramsal kategoriler tablolar halinde verilerek incelenmiştir. Kavramsal kategorilerin tümü alt başlıklar halinde incelenmiş, o kategoriye ait olan metafor imgelerinin bir kısmı gerekçeleri ile birlikte başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 2.
"Yetişkin Eğitimi" Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra	Metafor Adı	(f)	Sıra	Metafor Adı	(f)
1	Ağaç	3	**30**	Tiyatro Sahnesi	1
2	Su	2	**31**	Süzgeç	1
3	Yol	2	**32**	Yamalı Bohça	1
4	Çınar Ağacı	1	**33**	Takvim Yaprağı	1
5	Çam Ağacı	1	**34**	İlaç	1
6	Kurumuş Ağaç	1	**35**	Yıllanmış Şarap	1
7	Orman	1	36	Şapkadan Tavşan Çıkarmak	1
8	Tohumun İçindeki Orman	1	**37**	Çeliği Dövmek	1
9	Tohum	1	**38**	Suda Yürümek	1
10	Verimsiz Toprak	1	**39**	Canlı Bir Hücrenin Kendini Yenilemesi	1
11	Tarla	1	**40**	Karlı Bir Yolda Yürümek	1
12	Ham Bir Toprak Parçası	1	**41**	Enstrüman Çalmak	1
13	Çiçek Yetiştirmek	1	**42**	Çarkların Dişlisini Tamamlamak	1
14	Papatyanın Açılması	1	**43**	Bir Makineyi Kullanmak	1
15	Tatlı Su Kaynakları	1	**44**	Savaşa Katılmak	1
16	Nisan Yağmuru	1	**45**	Boşluğu Dövmek	1
17	Dağa Yağan Kar	1	**46**	Sürekli Kesilen Sakal	1
18	Gökyüzü	1	**47**	Buza Yazı Yazma Sanatı	1
19	Kar Topu	1	**48**	Orkestra şefi	1
20	Sürahi	1	**49**	Aile Babası	1
21	Tost Makinesi	1	**50**	Köpek	1
22	Kapalı Bir Kutu	1	**51**	Baba Nasihati	1
23	Çok Boyutlu Tablo	1	**52**	Sporcu	1
24	Modifiye Araç	1	**53**	Trendyol İndirimi	1
25	Demir	1	**54**	Bilgisayar Oyunu	1
26	Çay	1			
27	Paslanmış Çivi	1	**55**	Akıllı Telefonlara Yüklenen Uygulamalar	1
28	Hazine	1			
29	Dolu Bir Defter	1	**56**	Yağmur Suyu	1
	TOPLAM				60

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" kavramına ilişkin 56 farklı metafor, toplamda ise 60 metafor imgesi ürettikleri, en sık olarak ağaç (f =3) metaforunu kullandıkları görülmektedir. Ağaç bakımı, günlük hayatta da sıklıkla eğitimle ilişkilendirilip bir süreç işi, bir sabır göstergesi veya bir emek timsali olarak görüldüğünden ilk akla gelen metafor olma özelliği kazanmış olabilir.

Tablo 3.
"Yetişkin Eğitimi" Kavramına Dair Üretilen Metaforların Kategorileri

KATEGORİLER	METAFOR İMGELERİ	f
İşlevsellik Olarak Yetişkin Eğitimi	Çınar Ağacı, Nisan Yağmuru, Demir, Köpek, Papatyanın Açılması, Ham Bir Toprak Parçası, Yağmur Suyu, Tost Makinası, Modifiyeli Araç, Çay, İlaç, Aile Babası, Akıllı Telefona Yüklenen Uygulamalar, Ağaç, Hazine, Yamalı Bir Bohça, Çarkların Dişlisini Tamamlamak, Sürekli Kesilen Sakal, Baba Nasihati, Trendyol İndirimi, Bilgisayar Oyunu, Dolu Bir Defter	22
Olumsuz Algı Olarak Yetişkin Eğitimi	Bir Makinayı Kullanmak, Verimsiz Toprak, Dağa Yağan Kar, Paslanmış Çivi, Şapkadan Tavşan Çıkarmak, Buza Yazı Yazma Sanatı, Boşluğu Dövmek, Tatlı Su Kaynakları, Kapalı Bir Kutu, Çeliği Dövmek, Suda Yürümek, Savaşa Katılmak, Süzgeç	13
Emek Olarak Yetişkin Eğitimi	Ağaç, Kurumuş Ağaç, Çiçek Yetiştirmek, Tohumun İçindeki Orman, Su, Sürahi, Tohum, Tarla, Sporcu, Kartopu	11
Süreç Olarak Yetişkin Eğitimi	Yol, Çam Ağacı, Gökyüzü, Yıllanmış Şarap, Enstrüman Çalmak, Orman, Takvim Yaprağı, Su, Karlı Bir Yolda Yürümek	10
Uyum Olarak Yetişkin Eğitimi	Tiyatro Sahnesi, Canlı Bir Hücrenin Kendini Yenilemesi, Çok Boyutlu Bir Tablo, Orkestra Şefi	4
TOPLAM		**60**

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin, "Yetişkin Eğitimi" kavramına dair geliştirdikleri metaforları daha çok işlevsellik (f =22) üzerine şekillendirdikleri görülmektedir. Ardından çokluk sırasıyla olumsuz algı olarak (f =13), emek olarak (f =11), süreç olarak (f =10) ve uyum olarak (f =4) değerlendirilen metaforlar tabloda yer almıştır.

Yetişkin eğitiminin tanımlarında sıklıkla adı geçen "değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurma çabası" ifadesi, öğretmenlerin de yetişkin eğitimini işlevsellik olarak görmesinin sebebi olabilir. Ayrıca literatürde yetişkin eğitimine dair yinelenen bir süreç işi olması, başarı sağlamak için emek gerektirmesi, hayata uyum sağlama aracı olması ve doğru uygulanmadığı takdirde olumsuz sonuçlar vermesi gibi durumlar, öğretmenlerin metafor geliştirirken gözden kaçırmadığı konular olduğu ve ifadelerine yansıdığı görülmüştür.

Kavramsal Kategoriler

1. İşlevsellik olarak yetişkin eğitimi

Bu kategoriyi 22 öğretmen ve 22 metaforu temsil etmektedir (Bakınız:Tablo 3). Bu kategoride; Nisan Yağmuru(1), Demir(1), Köpek(1), Ham Bir Toprak Parçası(1), Yağmur Suyu(1), Tost Makinesi(1), Modifiyeli Araç(1), İlaç(1), Akıllı Telefona Yüklenen Uygulamalar(1), Yamalı Bir Bohça(1), Çarkların Dişlisini Tamamlamak(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

"Nisan Yağmuru gibidir; çünkü tarlaya düşen her bir damlası ekini yeşertir, toprağı bereketlendirir." (K19)

"Demir gibidir; çünkü yetişkinler belli bir eğitim düzeyini tamamladıkları için, bu noktada bazı şeylerin eklenmesi ve kazanılmış bilgi birikiminin ya da bilişsel bilgilerin değiştirilmesi zordur; ama şekil ve işlem gördükçe de pas tutmaz ve atasözünde de söylendiği gibi ışıldar." (K27)

"Köpek gibidir; çünkü uzman bir şekilde bilinçli olarak eğitildiklerinde karşılığını en iyi şekilde alırız. Ama kötü eğitildiklerinde hem bize hem çevresine karşı tehlikeli bir hayvana dönüşebilirler." (K33)

"Ham Bir Toprak Parçası gibidir; çünkü elindeki heykeltıraşın çekiç darbelerine göre şekil kazanır." (K12)

"Yağmur Suyu gibidir; çünkü toprağa karıştıkça sadece olgun bitkileri değil topraktaki tohumları da besler. Böylece verimli, yeni nesil bitkiler yetişir." (K18)

"Tost Makinası gibidir; çünkü bayatlamış olan bir ekmeği, tost makinesi ile nasıl ki değerlendirebiliyorsak yetişkin eğitimi de yetişkinlerin bilgilerini tazeleme ve onları yeniden hayata adapte edebilme işlevi görür." (K23)

"Modifiyeli Araç gibidir; çünkü aracın iskeleti, aynı yapılan aksesuar ve yenilemeyle dışarıdan daha diri ve sağlam görünür." (K26)

"İlaç gibidir; çünkü biz yetişkinler, gerek mesleğimizle alakalı gerekse toplumsal konularla alakalı sürekli yeniliğe ihtiyaç duyuyoruz. Meslek hayatı boyunca dönem dönem yıpranma ve bıkkınlık yaşayan yetişkinlerin eğitimlerle yenilenmesi, mesleğine yeniden sarılması sağlanabilir. Günümüz hayat şartları kişide strese ve bıkkınlığa sebebiyet vermektedir. Kişiler arasında iletişimsizlik de göz önüne alınırsa insanların sürekli yenilenmesi ve dinç tutulması gerekmektedir." (K38)

"Aile Babası gibidir; çünkü kişiye sorumluluklarını, görevlerini öğretir." (K60)

"Akıllı Telefona Yüklenen Uygulamalar gibidir; çünkü bir akıllı telefon aldığınızı ve içerisinde herhangi bir uygulama olmadığını hayal edin. Sıradan, temel telefon yetenekleri ile kısıtlı bir telefon gibidir aslında. Telefonun içerisine yüklediğiniz her program ona kullanışlılık açısından farklı özellikler katmaktadır. Bir oyun, resim düzenleme, yazı yazma, kitap okuma, hesap yapma vb. İşin özü ne ekerseniz, onu biçersiniz." (K44)

"Ağaç gibidir; çünkü ağaç kökleri ve dalları ile bir bütündür. Yetişkin eğitimi de bireyin tüm bireysel özelliklerine göre olmalıdır. Bütün halinde öğrenciye uygulanmalıdır. Kökler ne kadar sağlam olursa ağacın dalları da o kadar sağlam olur." (K1)

"Yamalı Bir Bohça gibidir; çünkü bireyin zorlandığı ve bilmediği konularda veya becerilerde yama gibi bir imdada yetişir ve açığı ya da gediği kapatır. Yetişkin dediğimiz kişi, belirli bir olgunluğa ve kişilik örüntüsüne sahip olmuştur. Geriye eksik kalan veya aksayan yerleri tamamlamak veya gidermek kalmıştır. Yetişkin eğitimi, bana göre ortalama bir birey için bu görevi görmektedir." (K36)

"Çarkların Dişlisini Tamamlamak gibidir; çünkü eğitimden uzak kalan toplumun bazı kesimlerini yetişkin eğitimi çerçevesinde hayata hazırlamak, meslek sahibi yapıp topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmek amacı taşır." (K54)

"Sürekli Kesilen Sakal gibidir; çünkü kesilen sakal daha gür ve kendini yenileyerek çıkar. Yetişkin eğitimi de öyle. Kişi kendini eğittikçe yenilenir ve daha güçlenir." (K40)

"Trendyol İndirimi gibidir; çünkü ihtiyacın olmadığını düşünüp öylesine bakarsın ama işin içine girince aslında ne kadar da eksiğin olduğunu fark edersin." (K45)

2. Olumsuz algı olarak yetişkin eğitimi

Bu kategoriyi 13 öğretmen ve 13 metaforu temsil etmektedir (Bakınız: Tablo 3). Bu kategoride; Bir Makineyi Kullanmak(1), Verimsiz Toprak(1), Dağa Yağan Kar(1), Paslanmış Çivi(1), Şapkadan Tavşan Çıkarmak(1), Boşluğu Dövmek(1), Suda Yürümek(1), Süzgeç(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

"Bir Makineyi Kullanmak gibidir; çünkü yetişkinin üzerine bir şey koymak zordur. Donanımından ötesine gidilmez." (K55)

"Verimsiz Toprak gibidir; çünkü istediğin kadar sür, ilacı, gübresini, sulamasını yap. Harman vakti geldiği zaman, istediğin verimi alamayacaksın." (K10)

"Dağa Yağan Kar gibidir; çünkü verilen eğitimin kalıcı ve kafada yer tuttuğunu sanırsın; fakat anlarsın ki belli bir yaştan sonra insana bir şey öğretmek çok zormuş. Zira insan gençken öğrenir. Gençlikten sonra öğrenmeye ve dar kalıplarını genişletmeye kapatır bütün kapılarını." (K20)

"Paslanmış Çivi gibidir; çünkü yetişkinler benimsediği yargıları değişime kapatır. Sahip olduğu yargıların doğru olup olmadığını tartışmaz, mutlak görür. Beklentilerine uygun olanı kabul eder. Alışkanlıklarını, köhnemiş bile olsa terk etmez. Tıpkı paslanmış çivi gibi yerinden çıkmaz." (K29)

"Şapkadan Tavşan Çıkarmak gibidir; çünkü bir yetişkine kendi bildiği bilgilerden başka herhangi bir bilgi veremezsin. Bilgileri inanç sistemi ile bir gibidir. Değiştiğinde, geliştiğinde dinden çıkacağını düşünür. Yetişkine bilgi vermek ve bunu kabullenmesi yetişkinin büyük bir sürprizidir. Kendi içerisinde şapkadan tavşan çıkarmak imkânsız olduğu gibi yetişkine bilgi aktarmak da hemen hemen imkânsızdır." (K48)

"Buza Yazı Yazma Sanatı gibidir; çünkü alışkanlıkları kısa bir sürede değiştiremeyiz." (K58)

"Boşluğu Dövmek gibidir; çünkü dolu defter gibidir yetişkinler." (K57)

"Çeliği Dövmek gibidir; çünkü çocuk ne verirsen alır ama yetişkini eğitmek, çocuğa göre daha zordur. Zor öğrenir, kendi doğrularından zor vazgeçer." (K49)

"Suda Yürümek gibidir; çünkü belli bir yaştan sonra insanın öğrenmeye karşı motivasyonu düşer. Yetişkinlere öğretim yapmak daha zordur. Öğreticinin de çok sabırlı olması gerekir. Bu süreç zorludur. Hem yetişkinin hem de öğreticinin yeterli düzeyde güdülenmesi ve sabırlı olması gerekir. Çocuklara öğretmek daha kolaydır. John Dewey'in "Tabula Rasa" (boş levha) benzetmesi her şeyi anlatır. Alışkanlıkları değiştirmek, yok etmek zordur ve zaman alır. Yetişkin eğitimi de böyledir." (K50)

"Savaşa Katılmak gibidir; çünkü çok değişik bir kitle ile karşı karşıyasınız. Siyasi görüşleri oturmuş, eğitimli yetişkinleri eğitmek, etkilemek, yönlendirmek çok zordur." (K56)

"Süzgeç gibidir; çünkü yetişkinler, yalnızca ihtiyaç duydukları şeyi öğrenmeyi önemserler. Kişisel olarak, öğrenilmesini gereksiz buldukları bilgilere karşı direnç gösterirler. Yani yetişkinler istedikleri bilgileri seçer ve öğrenir. İstemediklerine karşı ise kendilerini kapatırlar." (K35)

3. Emek olarak yetişkin eğitimi

Bu kategoriyi 11 öğretmen ve 10 metaforu temsil etmektedir (Bakınız:Tablo 3). Bu kategoride; Ağaç(2), Kurumuş Ağaç(1), Çiçek Yetiştirmek (1), Sürahi(1), Tarla(1), Sporcu(1), Kar Topu(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

"Ağaç gibidir; çünkü fırsat ve imkânlar tanındıkça ilkbaharda yeşeren bir ağaç gibi meyve verir. Yeterli imkan ve fırsat sağlanamazsa sonbaharda dökülen yaprak gibidir. Etrafına faydalı olamaz." (K2)

"Kurumuş Ağaç gibidir; çünkü kurumuş bir ağacı yeniden yeşertmek çok zordur, bir fidanı büyütmeye göre. Uğraş ve yoğun istek gerektirir. Ancak kuruyan bir ağacı hayata döndürmenin tadı da bir başkadır." (K6)

"Çiçek Yetiştirmek gibidir; çünkü evine veya bahçene aldığın çiçeği sularsan toprağını, gübresini gerekli olanları verirsen çiçek güzelce açar, tohumunu verir ve seni, etrafı mutlu eder. Ama gerektiği gibi ilgilenmezsen sevgini, emeğini vermezsen kendisi de çürür, seni de rahatsız eder." (K13)

"Ağaç gibidir; çünkü bir ağacın meyvesinden, gölgesinden insanlar faydalanabilir. Yetişkini eğittikten sonra ondan faydalanılabilir." (K3)

"Su gibidir; çünkü eğittikçe bilgisi taşar ve büyür. Koca bir nehre dönüşür." (K17)

"Sürahi gibidir; çünkü yetişkin birey verilen bilgileri alır. Aldıkça kendini geliştirir(doldurur). Gelişen(dolan) yetişkinin bilgileri taşar. Taşan bilgi yetişkinin etrafındaki insanları etkiler. Yani bilinçlenen yetişkin, etrafındakileri de bilinçlendirir." (K22)

"Tohum gibidir; çünkü suladıkça büyür." (K9)

"Tarla gibidir; çünkü işledikçe verim verir." (K11)

"Sporcu gibidir; çünkü çalıştıkça gelişir." (K41)

"Kar Topu gibidir; çünkü yuvarlandıkça büyür." (K30)

4. Süreç olarak yetişkin eğitimi

Bu kategoriyi 10 öğretmen ve 9 metaforu temsil etmektedir (Bakınız:Tablo 3). Bu kategoride; Yol(2), Çam Ağacı(1), Yıllanmış Şarap(1), Enstrüman Çalmak(1), Takvim Yaprağı(1), Su(1), Karlı Bir Yolda Yürümek (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

"Çam Ağacı gibidir; çünkü verim almak başlangıçta zaman alsa da ileride hız kazanır." (K5)

"Yıllanmış Şarap gibidir; çünkü bireyin eğitim seviyesi yükseldikçe daha da güzelleşir. Eğitim seviyesi yüksek bir bireyden her alanda istifade edilebilir." (K39)

"Yol gibidir; çünkü uzun bir süreçtir ve hayatın her alanında gereklidir. Bir yerlere varmak için sürekli tekrarlanmalıdır. Bu yolda durmak yok." (K46)

"Yol gibidir; çünkü hiçbir zaman yetişkin eğitiminin sonu yoktur. İnsan yaşadığı müddetçe yetişkin eğitimi olacaktır." (K47)

"Enstrüman Çalmak gibidir; çünkü hepimiz mutlaka hayatımız boyunca bir enstrüman çalma girişiminde bulunmuşuzdur. Ancak bu aşamadan sonra çoğu kişi bırakmıştır. Aslında enstrüman çalmak da yetişkin eğitimine benzer. En iyi virtüöz bile yaşamı boyunca kendisini geliştirmek için enstrümanını çalmak, çalışmak zorundadır. Yetişkin eğitiminde asıl amacımız bu değil midir? Yaşımız kaç olursa olsun eksiklerimizi tamamlamak... Çünkü insanların mutlaka eksik kaldıkları bir yönü olacaktır." (K53)

"Takvim Yaprağı gibidir; çünkü her gün yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duyarız. Zaman ve dolaylı olarak takvim yaprağı gibidir. Bize her gün yeni bilgiler sunar." (K37)

"Su gibidir; çünkü yetişkin bireylerde de eğitim, hayat boyu olması gereken bir ihtiyaçtır." (K16)

"Karlı Bir Yolda Yürümek gibidir; çünkü zorlu bir süreç ama imkânsız değil." (K52)

5. Uyum olarak yetişkin eğitimi

Bu kategoriyi 4 öğretmen ve 4 metaforu temsil etmektedir (Bakınız:Tablo 3). Bu kategoride; Tiyatro Sahnesi(1), Canlı Bir Hücrenin Kendini Yenilemesi(1), Çok Boyutlu Bir Tablo(1), Orkestra Şefi(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

"Tiyatro Sahnesi gibidir; çünkü farklı yaşlarda, kişiliklerde, düşüncede, farklı deneyimlerde olan topluluğu aynı senaryoda bir arada tutmak zorundadır." (K42)

"Canlı Bir Hücrenin Kendini Yenilemesi gibidir; çünkü birey, kurum veya toplum; bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme fonksiyonlarını ancak değişimin kaçınılmazlığını öngörerek yeni süreç ve rollere hazır ve adapte olarak olması gerekeni yapabilmesi mümkün olur." (K51)

"Çok Boyutlu Bir Tablo gibidir; çünkü her veli(yetişkin) farklıdır. Her birini farklı yorumlamak gerekir." (K25)

"Orkestra Şefi gibidir; çünkü kalabalık bir orkestranın içindeki farklı sesleri ve notaları birleştiren ve sıralamayı düzenleyip aralarındaki ahengi ortaya çıkaran orkestranın şefidir. Biz de yetişkinlerimizin eğitimini tamamlayıp bir şef olmalarını sağlamalıyız ki geleceğimizin büyükleri olan çocuklarımız kendilerinin farkına varsınlar." (K43)

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi" kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyan bu araştırmada, katılımcılar konuya ilişkin toplam 56 metafor üretmiştir. Öğretmenlerin yetişkin eğitimine ilişkin en çok 'ağaç' (f =3) metaforunu kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların ikisi ağaç metaforunu, bir ağacın yetişmesinde harcanan emek ile ilişkilendirerek açıklarken; diğer katılımcı ise ağacın çevresine kazandırdığı faydalara değinerek açıklamaya çalışmıştır. Ağaç yetiştirme sürecinde baştan sona kadar harcanan gayret ve gösterilen sabır, bunun yanında doğru zamanda doğru gübreleme ve sulama yapma veya uygun hava ve toprak şartlarını sağlama gibi etkenler, tüm eğitim faaliyetlerinin sıklıkla ağaç yetiştirme sürecine benzetilmesine neden olmaktadır. Çünkü ağacın çevresel ve bireysel boyutta bir çok yararı bulunmaktadır. Eğitimli bir bireyde bu şekildedir. Kendisine yararı olduğu kadar, yaşadığı toplumada katkıları ve etkileri vardır. Çolak vd.'nin(2017) öğretmenler üzerinde yaptığı benzer bir araştırmada da "Yetişkin Eğitimi" kavramı en sık ağaç metaforu ile açıklanmış ve ağaç yetiştirme ile eğitim arasındaki büyük benzerliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırma verilerinde 'ağaç' metaforu dışında iki tane daha tekrarlanan metafor bulunmaktadır. Bu metaforlardan biri olan 'yol' benzetmesi, eğitimin süreç işi olması ile ilişkilendirilmiş; bir diğeri olan 'su' benzetmesi ise iki farklı manada, yaşam boyu bir ihtiyaç olarak ve birikimin sembolü olarak görülüp öğretmenlerin ifadesine yansımıştır. En çok tekrarlanan bu üç metaforda da alt tema olarak bir süreç gerektirme durumu göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin "Yetişkin Eğitimi"ne ilişkin ortaya koydukları metaforlar beş kavramsal kategori altında toplanmıştır. "İşlevsellik Olarak Yetişkin Eğitimi", araştırma verilerinde en çok (22) metaforun yer aldığı kategoridir. Bu kategoriye ait olan metaforları üreten öğretmenler, yetişkin eğitimini geçmiş bilgileri güncelleme, revize etme ve sağlamlaştırma aracı olarak görüp bunun yanında bireylerin eksik yönlerini tamamlama ve eski bilgilerini de kullanarak daha donanımlı bireyler yetiştirme işlevi olduğunu da ifade etmektedir. Ayrıca gelişen dünya şartlarında bireylerin de değişmiş olan görev ve sorumluluklarını onlara kazandırma, bireyleri de topluma faydalı hale getirerek yeni toplum yapısında onları işlevsel kılma görevini de yetişkin eğitiminin üstlendiğinden bahsetmektedir. Bu kategoride yer alan *"Yetişkin eğitimi akıllı telefon uygulamaları gibidir; çünkü bir akıllı telefon aldığınızı ve içerisinde herhangi bir uygulama olmadığını hayal edin. Sıradan, temel telefon yetenekleri ile kısıtlı bir telefon gibidir aslında. Telefonun içerisine yüklediğiniz her program ona kullanışlılık açısından farklı özellikler katmaktadır. Bir oyun, resim düzenleme, yazı yazma, kitap okuma, hesap yapma vb."* metaforu yetişkin eğitimine yüklenen bu büyük görevleri açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yetişkin eğitimine dair bir diğer yorumu da yetişkin eğitiminin gelecek nesillere yönelik bir görevinin olduğudur. Çünkü nesiller arası bir etkileşim bulunmaktadır. Bir nesil bir önceki nesilden destek almakta ve bir sonraki nesle rehber olmaktadır. Öğrendikleri ve öğrenecekleri arasında köprü görevi görmektedir. Bunun en iyi örneğini öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin metaforlarının, en çok işlevsellik başlığı altında toplanmasının sebebi olarak birkaç durum gösterilebilir. Örneğin; öğretmenlerin, yetişkin eğitimi faaliyetleri içerisinde, daha çok gönüllük esası olmayan hizmet içi eğitimler vasıtası ile bulunması, onların işleve takılma davranışı oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin "yetişkin eğitimi eğitimcisi" olarak da görev olması, bu eğitim türünü kendi görev ve sorumluluklarını göz önüne alarak tanımlamasına yol açmaktadır.

"Olumsuz Algı Olarak Yetişkin Eğitimi" kategorisi, araştırma sonucu ortaya çıkan verilerde en çok metaforun bulunduğu (13) ikinci kategoridir. Öğretmenler, yetişkin bireylerin öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmede seçici olması, genç bireylere göre öğrenmenin daha zor gerçekleşmesi ve gerçekleşen öğrenmelerin kalıcı olmaması, yetişkin bireylerin bazı kültürel ve sosyal konularda değişim göstermede dirençli olması ve yetişkin eğitimine yeteri kadar önem verilmemesi gibi konulara değinerek bu kategoriye ait metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoriye ait metafor üreten öğretmenlerin bir kısmı yetişkin eğitimini, kesinlikle gerekli olmayan ve asla sonuç elde edilemeyecek bir iş olarak görürken *(Örnek: Yetişkin eğitimi verimsiz toprak gibidir; çünkü asla verim alınamayan bir iştir.)* bir kısmı da yetişkin eğitimi konusunda gerekli hassasiyet ve önem gösterilmediği için birçok olumsuzlukla karşılaşıldığına değinmiştir. *(Örnek: Yetişkin eğitimi tatlı su kaynakları gibidir; çünkü*

yaşamsal bir öneme sahiptir. Aslında sahip olduğu önemi hepimiz çok iyi biliriz ama musluğu kapatma konusunda aynı hassasiyeti bir türlü göstermeyiz. Tıpkı eğitimin önemini hepimizin bildiği ama eğitime katılma konusunda aynı hassasiyeti göstermeyişimiz gibi.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin de bahsettiği gibi yetişkinlerin fiziksel, psikolojik ve toplumsal gelişim özellikleri, öğrenmede farklı yollar deneme gereğinin de önünü açmaktadır. Örneğin; yaş değişkeni ile birlikte meydana gelen bir takım fiziksel kayıplar (görme, işitme vb. yetilerde kayıp) öğrenme hızı ve öğrenme gücünü etkilemektedir. Psikolojik boyutta ise farklı yetişkinlik dönemlerinde, bireylerin farklı rollere bürünmesi ile öğrenme ortamlarına karşı bakış açısında hissettiği mutluluk ve bulunduğu ortamdan tatmin olma derecesi farklılık gösterecektir. Bunlarla beraber toplumsal bağlamda, bireyin mesleği ve mesleğinin ona getirdiği statü, gelir düzeyi farklılıkları, bireyin öğrenim düzeyi, medeni hali, cinsiyeti, dini inanışı, sosyal çevresi de yetişkin eğitimine katılmada ve öğrenme durumunda yine farklılıklar oluşturmaktadır (Kaya, 2016). Yetişkin eğitimi konusunda tüm bu değişkenleri hafife almadan hareket etmenin zor olması veya bazı yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, bu duruma hiç önem verilmeden planlama yapıldığını görmesi sebebiyle, araştırmada "Olumsuz Algı Olarak Yetişkin Eğitimi" kategorisinde fazlaca metafor üretildiği görülmüştür.

"Emek Olarak Yetişkin Eğitimi" kategorisi, araştırma bulgularında en çok metaforun yer aldığı (11) üçüncü kategoridir. Öğretmenlerin yetişkin eğitimini sabır ve sebat gerektiren bir iş olarak görmesi, faydalı hale gelmesi için çok gayretli olmak gerektiğini düşünmesi ve bireylerin eğitim aldıkça gelişeceğini, geliştikçe de eğitim alma gerekliliği ortaya çıkacağını düşünmesi sebebiyle, bu kategoride yer alan metafor sayısı fazladır. Çolak vd.'nin (2017) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, yetişkin eğitiminin çok emek harcanacak bir iş olarak görülmesi öğretmenler tarafından zorluk olarak görülmüş ve araştırmanın en fazla metaforuna sahip olan kategoriyi oluşturmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenler ise bu durumu zorluk olarak nitelendirmek yerine emek, sabır ve sebat terimleri ile açıklamaya çalışmışlardır.

"Süreç Olarak Yetişkin Eğitimi" kategorisi, en çok metaforun yer aldığı (10) dördüncü kategori olmuştur. Bu kategoriye ait metaforları üreten öğretmenler, yetişkin eğitimin süreklilik, devamlılık, hayat boyu gereklilik gibi boyutlarına değinmişlerdir. Aynı zamanda gerçekçi bir yetişkin eğitimi planlamasının zaman alacağından bahsederek doğru bir planlama ile birlikte yeni nesillerin, yani örgün eğitim kapsamında eğitim gören öğrencilerin, eğitimli yetişkinlerden yararlanarak bu sürece dâhil olacağını düşünmüşlerdir. Doğan ve Kavtelek'in (2015) ve Erdoğan ve Gültekin'in (2019) konuyla ilgili metafor çalışmalarında da yetişkin eğitiminin benzer boyutları, katılımcılar tarafından metaforlar aracılığıyla dile getirilmiş, araştırmacılar bu metaforları 'Süreklilik' kategorisi altında toplamıştır. Benzer araştırmalarda yetişkin eğitimi için ifade edilen süreklilik ve sürece dayalı olma durumu, katılımcıların eğitimde hemen sonuç alma gibi bir durum yaşanmadığını bilmesi ve sonuç alındığında bile eğitimin yeni bir boyutuna geçildiğini asla sonlanmadığını düşünmesi ile ilişkilidir.

"Uyum Olarak Yetişkin Eğitimi" kategorisi, araştırma bulgularında en az metaforun (4) yer aldığı kategori olmuştur. Katılımcılar uyum olarak ifade ettikleri durumları iki farklı noktaya değinerek açıklamışlardır. Birincisi; yetişkin eğitimi eğitmenlerine yönelik olan farklı kültürel ve sosyal yapılardan oluşan bir gruba, ahenk içerisinde eğitim verebilmek, yaşları, kişilikleri ve deneyimleri farklı olan bireyleri ortak noktada buluşturabilmek olmuştur. *(Örnek: Yetişkin eğitimi orkestra şefi gibidir; çünkü kalabalık bir orkestranın içindeki farklı sesleri ve notaları birleştiren ve sıralamayı düzenleyip aralarındaki ahengi ortaya çıkaran orkestranın şefidir. Biz de yetişkinlerimizin eğitimini tamamlayıp bir şef olmalarını sağlamalıyız ki geleceğimizin büyükleri olan çocuklarımız kendilerinin farkına varsınlar.)* İkincisi ise gelişen ve değişen dünya şartları ve buna bağlı oluşan toplumsal yapıya yetişkinlerin uyum sağlamasıdır *(Örnek: Yetişkin eğitimi canlı bir hücrenin kendini yenilemesi gibidir; çünkü birey, kurum veya toplum; bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirme fonksiyonlarını ancak değişimin kaçınılmazlığını öngörerek yeni süreç ve rollere hazır ve adapte olarak olması gerekeni yapabilmesi mümkün olur.)* Kaya (2016), 'Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi' isimli kitabında, yetişkin eğitimi programlarını başlıca beş temel grupta toplarken, tüm program türlerinin uygulanmasında yetişkin eğitimcilerin mutlaka dikkat etmesi gereken durumun, yetişkinlerin farklı ilgi ve beklentileri doğrultusunda eğitim ortamlarında farklı öğrenmeler gerçekleştireceklerini bilmeleri olduğunu

ifade etmiştir. Kısaca günümüzde yetişkinler yaşam boyu öğrenme süreçlerinde eğitimlerini tamamlarken mutlaka bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problem onların gelecek hedeflerine beklentilerine, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına yansımaktadır. Böyle bir sürecin yaşanmaması için bir yetişkin olarak amaç ve beklentilerini iyi belirlemesi gerekmektedir. Karşılaşılan problemelere nasıl çözüm getireceğini bilmelidir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde üzerine düşün görev ve sorumlukları yerine getirmelidir. Topluma faydalı bir birey olmanın yararlarını düşünerek hareket etmelidir. Yetişkin eğitimi konusunda bilişsel farkındalığını geliştirmeli ve yeni nesillere bu konuda model olmalıdır. Eğitim ve onun bireye sunduğu imkânları yeni nesillere aşılamalıdır. Toplumun kalkınmasında yetişkinler çok büyük görevi üstlendiğini asla unutmamalıdır.

Öneriler:

'Yetişkin Eğitimi' kavramına ilişkin başta eğitim alanında olmak üzere, değişik sektör ve meslek gruplarında çalışmalar yapılabilir. Çalışmalar neticesinde farklı kesimler arasında kıyaslamalar yapılabilir.

'Yetişkin Eğitimi' kavramına ilişkin yapılacak araştırmalarda, kavramın daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aşır, M. (2009). *Yetişkinlere İngilizce öğretiminde uygulanan yöntemlerin, andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bülbül, S. (1991). *Halk eğitimine giriş, yetişkin eğitimi, Türkiye'de halk eğitimi, toplum kalkınması.* Eskişehir: Açıköğretim Ön Lisans Programı Yayınları, No: 213.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (2), 133-151.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 269-283.

Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin görüşleri: hayat boyu öğrenme için bir metafor analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5* (3), 292-303.

Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17* (1), 615-636.

Gültekin, G.S. & Erdoğan, D.G. (2019). Gereklilik, gelişme, süreklilik ve teşvik aracı olarak yaşamboyu öğrenme: Metaforik algılar. *Trakya Eğitim Dergisi, 9 (3),* 477-486.

Kaya, H.E. (2014). Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi, 9* (2), 91-111.

Kaya, H.E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, H.E. (2018). *Yaşam boyu öğrenme ve küresel dinamikleri.* Ankara: SAGE Yayıncılık.

Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Lala, Ö. , Yazar, T. & Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarınınmetaforlar aracılığıyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3),* 80-100.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi).* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Onuk, D,E. (2019). *Türkiye'de yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özdemir, S.T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 29* (2), 25-28.

Penirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

UNESCO (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri.* (Çev. F. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (7),* 21-30.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GERİBİLDİRİM SÜRECİNDE HAZIRLADIKLARI ÜRÜN DOSYASINA (PORTFOLYO) YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ

Emine KAHRAMAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Türkiye, eminekahraman07@gmail.com
Özlem KORAY, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
ocankoray@gmail.com

Öz

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde oluşturdukları öğretim materyallerini içeren ürün dosyalarına (portfolyo) yönelik öz değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Araştırma bir devlet üniversitesinde, fen bilgisi öğretmenliği bölümüne kayıtlı 44 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayının katılımı ile "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adayları her hafta kendi seçtikleri bir fen konusu ile ilgili bireysel olarak çalışmışlardır. Öğretmen adaylarından uygulama sürecinde sırasıyla yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, çalışma kâğıdı, kavram haritası ve V-diyagramı materyallerini hazırlamaları istenmiştir. Her bir materyal ile ilgili rubrikler süreç içerisinde öğretmen adaylarına verilmiş ve her bir materyal hazırlandıktan sonra geribildirim sürecine alınmıştır. Uygulama sürecinin sonunda her öğretmen adayından hazırladığı materyallerin yer aldığı bir ürün dosyası oluşturulmaları istenmiştir. Uygulama süreci sonunda adaylardan oluşturulan bu ürün dosyasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öz değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulama sürecinde katılımcı gözlemci olarak veri toplamışlardır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş olup, bu veriler gözlem verileriyle karşılaştırılarak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adayları, geribildirim süreci kapsamında ders materyallerini hazırlarken gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ürün dosyalarında bulunan materyallerinde en çok üst düzey düşünme becerisinin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte materyallerinde uygun sayfa düzenine ve görsellerine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, portfolyo, fen bilgisi öğretmen adayı, öğretim materyali.

Abstract

This study aimed to determine the self-evaluations of the pre-service science teachers' product files (portfolios) containing the teaching materials they created during the feedback process. The study is a case study which is one of the qualitative research methods. The research was carried out in the "Instructional Technologies and Material Design" course with the participation of 44 third grade pre-service science teachers' enrolled in the science teaching department. During the implementation process, pre-service teachers worked individually on a science topic they chose each week. The pre-service teachers asked to prepare the structured grid, semantic feature analysis, diagnostic branched tree, worksheet, concept map, and V-diagram in the application process. The rubrics related to each material were given to the pre-service teachers' in the process, and after each material was prepared, it was included in the feedback process. During the feedback process, the materials prepared by pre-service teachers' were evaluated and scored by experts. At the end of the application process, self-evaluations were taken with a semi-structured interview form for this product file created from the candidates. Besides, the researchers collected data as participant observers during the application process. The data analyzed by content analysis. As a result of the study, pre-service science teachers stated that they made progress in preparing teaching material while preparing the course materials within the scope of the feedback process. The preservice teachers emphasized that high-level thinking skills were mostly insufficient in the materials in their product files.

Keywords: Feedback, portfolio, science preservice teachers, teaching materials.

Giriş

Öğrenme, değerlendirme basamaklarının kontrollü olarak denetlenmesi üzerine kurulur (Gipps, 1998; Güler, 2015; Hadenfeldt et al., 2013). Öğrenme sürecinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin eksiklerinin ve hatalarının belirlenmesinde ve yapılan uygulamaların amacına ulaşıp ulaşmadığı hakkında bilgi vermektedir (Turgut & Baykul, 2015). Değerlendirme, bir ölçüte göre ölçme sonuçlarının karşılaştırma yapılmasına ve

ölçülen niteliğe yönelik olarak bir yargıya varılmasına denir (Atılgan, 2017; Semerci, 2008). Eğitimde yapılan değerlendirmeler öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve programlara yönelik alınacak kararların hedeflere uygun olarak yapılabilmesi için yol gösterici niteliktedir (Bahar et al., 2012; Cemiloğlu, 2001).

Eğitimdeki iyileşmenin süreklilik kazanması, değerlendirme basamağıyla ilişkili olan önemli bir konudur. Değerlendirme, yaygın olarak öğretimin sonunda yapılan ürün değerlendirme ve son yıllarda artan bir eğilimle öğretimin süreç basamağında kullanılan biçimlendirici değerlendirme olarak uygulanmaktadır (Vollmeyer & Rheinberg, 2005). Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğretmen öğrenciyi değerlendirmenin ötesinde, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak öğrenme sürecini planlar (Bulunuz & Bulunuz, 2013; Keeley, 2008). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin bilgilerinin denetlenmesinin ve arttırılmasının yanında, problem çözme gibi bazı becerilerinin de gelişmesini amaçlar (Shute, 2007). Ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu arttıran güçlü bir mekanizması vardır (Erişen, 1997; Retna & Cavana, 2009). Biçimlendirici değerlendirme, sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda süreç odaklı değerlendirme yapar ve öğrencilerin kendi düşüncelerini ve öğrenmelerini değerlendirme fırsatı sunarak, onların öz değerlendirme yapmalarını sağlar (Korkmaz, 2004).

Biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin önemli kriterlerinden biri de öğrencilere verilen geribildirimlerdir. Geribildirim, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde sergiledikleri performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları özellikleri kendilerine bildiren, böylece gelecekte yapılacak çalışmaların daha verimli olması için katkıda bulunan bir süreçtir (Brown, 2005; Butler & Winne, 1995; Weaver, 2006). Literatürde geribildirimin ve öğrenme sürecine entegre edilen geribildirimli uygulamaların öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına, algılarına, başarılarına ve öğrenme ürünlerine olumlu yönde etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Attali, Laitusis & Stone, 2015; Bergil & Atli, 2012; Burnett & Mandel 2010; Demiraslan-Çevik, 2014; Espasa & Meneses, 2010; Hu & Choo, 2016; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Koray, 2016; Pekbay & Koray, 2020; Roessger, Daley & Hafez, 2018; Sünbül, Gündüz & Yılmaz, 2002; Woods & Welch, 2018). Geribildirimin öğrenme sürecindeki etkililiğini Higgins, Hartley ve Skelton (2002) şöyle açıklamaktadır; öğrenciler puanlamanın önemli olduğunun bilincinde olmalarına rağmen, içsel motivasyonla hareket ederek, konuyu derinlemesine anlayabilmek için kendilerine yardımcı olabilecek geribildirimlerle öğrenmeye çalışırlar. Öğrencilerin öğrenmelerini arttırarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin etkili geribildirimler vermesi gerekmektedir (İrons, 2008). Öğrenmenin amacına uygun olarak öğretim süreci içerisinde performansa dönük sözlü, yazılı veya gösteri şeklinde geribildirimler verilebilir (Moss & Brookhart, 2009).

Öğrencileri akranlarıyla karşılaştırmadan, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgilendirmek ya da geribildirim vermek, onların kendi performanslarını değerlendirmelerini ve gelecekteki çalışmalarında bu bilgilerini kullanmalarını sağlayacak önemli bir motivasyon kaynağıdır (Vollmeyer & Rheinberg, 2005; Wiliam, 1999). Ayrıca Moss ve Brookhart (2009)'a göre geribildirimler öğrencilerin bilişsel işlemlerini geliştirerek özgüvenlerinin artmasına ve öğrenmelerinin süreklilik kazanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte geribildirimlerin kalitesi öğrencilerin öğrenmelerini etkileyerek yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu ürün hakkında öğrenciye bilgi verir. Böylelikle yapılan geribildirimler, öğrencilere öz düzenleme ve öz değerlendirme fırsatı sunar (Fautley & Savage, 2008; Moss & Brookhart, 2009; Sadler, 2010). Özellikle kaliteli öğretmen eğitimi için öğretmen adaylarına geribildirim süreci içeren uygulamaların yapılması adayların bu süreç hakkında bilgi ve beceri kazanması ve mesleki gelişimleri için önemlidir. Bu dönemde yapılan uygulamalı eğitimler öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmasına imkân tanımaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştirmede kalite standartlarının arttırılması konusunda alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde oluşturdukları öğretim materyallerinin bulunduğu ürün dosyasına (portfolyo) ilişkin öz değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının;

- Geribildirim sürecinde oluşturdukları ürün dosyasındaki materyallerin genel olarak gelişimine yönelik öz değerlendirmeleri nelerdir?
- Geribildirim sürecinde oluşturulan ürün dosyasındaki materyallerin eksik ve hatalı yönlerine yönelik öz değerlendirmeleri nelerdir?
- Geribildirim sürecinde oluşturulan ürün dosyasındaki materyallerin üstün yönlerine yönelik öz değerlendirmeleri nelerdir?
- Geribildirim sürecinde oluşturulan ürün dosyasındaki değiştirmek istenen bölüme yönelik öz değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2012) göre; durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır. Durum araştırmalarında; araştırmacılar durum olarak adlandırılan şeyler hususunda son derece kapsayıcıdır ve durumlar ise yalnızca kesin, belirli bir kimliği olan bir obje veya varlık değildir (örneğin, bir grup, bir kişi, bir sınıf veya bir kurum), aynı zamanda bir olayı, bir etkinliği veya bir süreci içerebilir (Johnson & Chrıstensen, 2014). Bu araştırmada incelenen durum; öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde hazırladıkları ürün dosyalarına yönelik görüşleri ve araştırmacıların gözlemleridir.

Katılımcılar

Çalışma, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 44 fen bilgisi öğretmen adayıyla (öğretmen adaylarının yaş aralığı 20-22 olup, 35'i kadın ve 9'u erkek) gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının tümü "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini ilk kez almaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları daha önce geribildirim ile ilgili herhangi bir çalışma veya uygulama sürecine dâhil edilmemiştir. Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı zengin ve detaylı veri toplamak için araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların belirlendiği yöntemdir (Patton, 2002).

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarından her hafta kendi seçtikleri bir fen konusu ile ilgili bireysel olarak yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, çalışma kâğıdı, kavram haritası ve V-diyagramına yönelik materyal hazırlamaları istenmiştir. Çalışmanın uygulama süreci "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde sekiz haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının iki boyutlu (kâğıt-kalem) materyallerinin hazırlama sürecinin her aşamasında sözlü ve yazılı geribildirimler verilmiştir. Öğretmen adaylarından materyalleri hazırlamaları için bir hafta süre verilmiş ve her bir materyal hazırlandıktan sonra geribildirim sürecine alınmıştır. Materyallere verilen sözlü ve yazılı geribildirimlere göre adaylar bir hafta süre içinde düzeltmelerini yaparak materyallerini tekrar teslim etmiştir. Son olarak, materyalin son kez değerlendirilmesi sonucu verilen puan materyalin değerlendirme puanı olmuştur. Uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının hazırladıkları yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, çalışma kâğıdı, kavram haritası ve V-diyagramı materyallerinden oluşan ürün dosyalarına yönelik öz değerlendirmeleri alınmıştır. Ürün dosyalarında; her bir materyalin puanlanan ilk hali ve geribildirimden sonra düzenlenerek puanlanan son hali ile birlikte ilgili materyallerin rubrikleri bulunmaktadır.

Uygulama sürecine başlamadan önce uygulamalarla ve verilecek geribildirimlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın uygulamalarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adayının Uygulama Süreci Bilgileri.

Hafta	Uygulamalar
1. Hafta	Yapılandırılmış grid ile ilgili teorik bilginin anlatılması.
	Yapılandırılmış grid materyaline ait rubriğin adaylara verilmesi.
2. Hafta	Yapılandırılmış grid ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
	Anlam çözümleme tablosu ile ilgili teorik bilginin anlatılması ve materyale ait rubriğin adaylara verilmesi.
3. Hafta	Yapılandırılmış grid ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	Anlam çözümleme tablosu ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
	Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili teorik bilginin anlatılması ve materyale ait rubriğin adaylara verilmesi.
4. Hafta	Anlam çözümleme tablosu ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
	Çalışma kâğıdı ile ilgili teorik bilginin anlatılması ve materyale ait rubriğin adaylara verilmesi.
5. Hafta	Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	Çalışma kâğıdı ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
	Kavram haritası ile ilgili teorik bilginin anlatılması ve materyale ait rubriğin adaylara verilmesi.
6. Hafta	Çalışma kâğıdı ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	Kavram haritası ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
	V-diyagramı ile ilgili teorik bilginin anlatılması ve materyale ait rubriğin adaylara verilmesi
7. Hafta	Kavram haritası ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	V-diyagramı ile ilgili hazırlanan materyale geribildirim verilmesi ve materyalin puanlandırılması.
8. Hafta	V-diyagramı ile ilgili düzenlenen materyalin son puanının verilmesi.
	Öğretmen adaylarından ürün dosyalarına yönelik görüşlerinin alınması.

Öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde hazırladıkları materyallerden aldıkları ilk ve son puan örnekleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmen Adayının Geribildirim Sürecinde Materyallerinden Aldıkları İlk ve Son Puanlar.

ÖA	Yapılandırılmış Grid		Anlam Çözümleme Tablosu		Tanılayıcı Dallanmış Ağaç		Çalışma Kâğıdı		Kavram Haritası		V-diyagramı	
	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan	İlk Puan	Son Puan
1	55	90	63	95	70	96	65	95	38	78	69	99
2	51	78	54	85	76	95	65	86	61	84	49	79
3	65	89	68	87	54	85	56	89	35	70	68	97
4	45	83	56	88	44	84	40	78	46	83	57	85
5	53	80	66	92	59	91	57	91	52	84	46	82

ÖA: Öğretmen Adayı

Uygulama sürecinde materyallerin ölçütlerini belirleyerek sürecin düzenini sağlamak ve etkililiğini arttırmak için her değerlendirme aracına yönelik araştırmacılar tarafından rubrikler hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının materyallerinin değerlendirilmesinde kullanılan rubriklere ilişkin Yapılandırılmış Grid Rubriğinin örnek ölçütleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Yapılandırılmış Grid Rubriği Örnek Ölçütleri.

Ölçütler	Başarı Düzeyleri		
	3 puan	8 puan	13 puan
Özgünlük	Üretilen fikirler ya da ürün benzerlerinin aynısıdır.	Üretilen fikirler ya da ürün benzerlerinden esinlenerek yapılmıştır.	Üretilen fikirler ve ortaya çıkan ürün benzerlerinden farklıdır.
Üst Düzey Düşünme	Düşünmeyi harekete geçirmiyor. Analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini kısmen harekete geçirir niteliktedir.	Düşünmeyi kısmen harekete geçiriyor. Analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini kısmen harekete geçirir niteliktedir.	Düşünmeyi harekete geçiriyor. Analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini harekete geçirir niteliktedir.
Kazanım İfadesi	Kazanım sınıf seviyesi, bilgi düzeyi ve tekniğinin özelliğine göre doğru ifade edilmemiştir.	Kazanım sınıf seviyesi, bilgi düzeyi ve tekniğinin özelliğine göre kısmen doğru ifade edilmiştir.	Kazanım sınıf seviyesi, bilgi düzeyi ve tekniğinin özelliğine göre doğru ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Durum çalışmalarında verilerin inandırıcılığını arttırmak için çoklu veri toplama teknikleri kullanılır (Başkale, 2016). Araştırmada öğretmen adaylarının oluşturdukları ürün dosyalarına yönelik öz değerlendirmelerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüş bildirim formu uygulanmıştır. Görüşmeden önce adaylar materyallerinin bulunduğu ürün dosyalarını incelemişler ve bu inceleme sonrasında görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğretmen adaylarından ürün dosyalarını genel olarak değerlendirmeleri, dosyalarının eksik ve üstün yönleri açısından değerlendirmelerini ve dosyalarında değiştirmek istenen bölümleri belirlemek amacıyla uygulama süreci sonunda sorular sorulmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüş bildirim formu (4 soru) araştırma soruları paralelinde, öğretmen adaylarının ürün dosyalarına ilişkin görüşlerini alabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliği için iki alan eğitim uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanın fikirleri alınmıştır. Form adaylara 40 dakikalık bir süre içinde uygulanmıştır.

Açık uçlu görüş bildirim formu içerisinde yer alan sorular:

- Ürün dosyanızı genel olarak değerlendirdiğinizde geribildirim süreci içerisinde genel olarak gelişim gösterdiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.
- Ürün dosyanızda bulunan materyallerin rubrik kriterleri ve geribildirimler dikkate alındığında genel olarak eksik ve hatalı yönleri nelerdir? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.
- Ürün dosyanızda bulunan materyallerin rubrik kriterleri ve geribildirimler dikkate alındığında üstün yönleri nelerdir? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.
- Ürün dosyanızdaki materyalleri tekrar oluşturma şansınız olsaydı hangi bölüm ya da bölümlere yönelik değişiklikler yapardınız? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

Araştırmada veri kaynaklarını çeşitlemek ve araştırmada inandırıcılığı arttırmak için araştırmacıların uygulama sürecinde yaptıkları gözlemlere yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2012). Araştırmacılar çalışma kapsamında yapılan gözlemlerde katılımcı gözlemci rolündedir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde; öğretmen adaylarının yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, çalışma kâğıdı, kavram haritası ve V-diyagramı materyallerinin hazırlanması sürecinde verilen sözlü ve yazılı geribildirimler dikkate alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar gözlemlerine uygulama sürecinde verilen geribildirimler sonrasında adayların yaptığı düzeltmeler ile yaptığı materyalleri de dâhil etmişlerdir. Ayrıca çalışmada yapılan gözlemler elde edilen görüşme verilerini desteklemek ve verilerin uygunluğunu kontrol etmede kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırma soruları nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlemler, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2012). Her bir kategoriye yönelik öğretmen adaylarının birden fazla görüşü bulunabilmektedir. Araştırmada verilerin analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve ifadelerin kodlanacağı çerçeve oluşturulmuştur. Sonraki aşamada öğretmen adayların görüş bildirim formuna verilen yazılı cevaplar kategoriler çerçevesinde kodlanmıştır. Araştırmanın kategorileri; ürün dosyalarının genel olarak gelişimi, materyallerin eksik ve hatalı yönleri, materyallerin üstün yönleri, materyallerin değiştirilmek istenen bölümüdür. Kodlanan veriler ilgili kategori içeriğine göre sınıflandırılmış ve kategorilerin kodları tablolar oluşturularak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak tablolar desteklenmiştir. Adaylara ait kişisel bilgilerin ortaya çıkmaması için adaylara $ÖA_1$, $ÖA_2$, $ÖA_3$... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Son aşamada ise içerik analizinde güvenirliği sağlamak amacıyla verilerin kodlanması sürecinde kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada içerik analizine tabi tutulan veriler, iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş olup Miles-Huberman (Miles & Huberman, 1994) güvenirlik değeri 92.25 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan toplanan gözlem verileri çözümlenmiş ve düzenlenerek raporlaştırılmıştır (Bogdan & Biklen, 1992). Gözlem verileri görüşme verileriyle karşılaştırılarak bulgularda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular belirlenen kategoriler altında tablolarda sunulmuş ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların yapmış olduğu gözlemler sonucunda, elde edilen bulgulara da yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarının genel olarak gelişimi kategorisine yönelik görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.
Geribildirim Sürecinde Oluşturulan Ürün Dosyalarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Kategori	Kod	Frekans
Gelişim gösterdiğini düşünen (39)	Geribildirimlerle hatalarını düzeltme	22
	Dosyadaki materyallerin gelişme göstermesi	12
	Materyalden alınan puanların yükselmesi	11
	Eksikleri öğrenme	10
	Hatalarını öğrenme	9
	Kazanım yazmayı öğrenme	5
	Son yapılan materyallerin daha kullanılabilir olması	5
	Değerlendirme yapmayı öğrenme	4
	Öğrenci seviyesine göre materyal yapabilme	4
	İlk ödevlerde daha çok eksik veya hata olması	3
	Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi	3
	Deneyimlerin artması	3
	Sayfa düzenini öğrenme	3
	Materyal oluşturmayı öğrenme	3
	Materyaldeki yapısal gelişmeler	2
	Materyallerin özelliklerini öğrenme	2
	Materyallerin yapımında hız kazanma	2
	Yaratıcılığın gelişmesi	2
	Açık ve net dil kullanmayı öğrenme	1
	Görselliğe önem vermeyi öğrenme	1
	Materyalleri dikkatli yapmayı öğrenme	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme /kalıcı bilgi	1
	Yönerge yazmayı öğrenme	1
Gelişim göstermediğini düşünen (5)	Materyal puanında artış olmaması	3
	Sadece yanlışlar düzeltildi	1
	Sözlü geribildirim yeterli	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyaller için; genel olarak gelişim gösterdiklerini (39) ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu gelişime gerekçe olarak; geribildirimlerle hatalarını düzelttiklerini (22), dosyalarındaki materyallerin gelişme göstermesini (12), materyallerden alınan puanların yükselmesini (11), eksiklerinin (10) ve hatalarının öğrenilmesini (9) göstermişlerdir. Bununla birlikte adaylar ürün dosyalarını incelediğinde kazanım yazmayı, değerlendirme ve öğrenci seviyesine uygun olarak materyal yapabilmeyi öğrendiklerini belirterek, özellikle son yapılan materyallerin öğrenme sürecinde kullanılabilir olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının geribildirim sürecinde oluşturulan ürün dosyalarının genel olarak gelişim göstermesine yönelik görüşleri şöyledir: $ÖA_{17}$; "*Tabi ki düşünüyorum. En başta bir eğitimci olarak daha önce hiç hazırlamadığımız bir ödevi hazırladım. Daha sonra yanlış yerleri düzelttiğimizden dolayı geribildirim sürecinin faydalı olduğunu düşünüyorum.*", $ÖA_{3}$; "*Tabi ki düşünüyorum. Yanlışlarımı yazılı bir şekilde dönütü elimize gelince yanlışlarımızı daha net bir şekilde görüyoruz ve düzeltme imkânımız oluyor. Bu nedenle ben gelişim gösterdiğimi düşünüyorum.*" ve $ÖA_{12}$; "*Evet düşünüyorum. Çünkü ilk yaptığımda birçok şeyi gözden kaçırdığımı fark ettim*." şeklinde görüşlerini bildirerek dosyadaki materyallerin hatalarının düzeltilmesiyle gelişim sağlandığını vurgulamışlardır. Adaylar materyalde yapılan yanlışların düzeltilmesiyle birlikte materyal puanlarının da yükselmesini şöyle belirtmişlerdir: $ÖA_{1}$; "*Evet düşünüyorum. Çünkü hatalarımı ve yanlışlarımı görüp onları düzelttim. Bu sayede puanlarım yükseldi. Geribildirimden sonra gerçekten hata yaptığımı anlayıp kendime yeni bir şeyler kattım. Daha da geliştiğime inanıyorum.*" ve $ÖA_{37}$; "*Evet ödevdeki puan artışından gelişim gösterdiğimi görüyorum*." şeklindedir. Bununla birlikte adaylar kendilerinin birçok açıdan geliştiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: $ÖA_{22}$; "*Evet kazanım yazmayı öğrendim. İlk ödevde kazanım yazmayı bilmiyordum. Soru yazmayı öğrendim. Öğrencilere değerlendirme nasıl yapılır onu öğrendim*." ve $ÖA_{20}$; "*Evet düşünüyorum. Ödevleri hazırlarken daha çok özen göstermem gerektiğini anladım. Ortaokul öğrencisi için hangi seviyede sorular hazırlanması gerektiğini anladım.*" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adayları ürün dosyalarındaki materyallerin genel olarak gelişim göstermediğini düşünen 5 öğretmen adayı bulunmaktadır. Buna gerekçe olarak; materyal puanlarında artış olmamasını (3), sadece yanlışların düzeltilmesini (1) ve sözlü geribildirim yeterli (1) olmasını belirtmişlerdir. Adaylar ürün dosyalarındaki gelişim olmamasını şu sözlerle ifade etmişlerdir: $ÖA_{6}$: "*Aslında çok da gelişim gösterdiğimi düşünmüyorum. Sadece yanlış yapılanı düzelttim. Çünkü düzeltince notumda yükseliyordu. Notum yükseldi o kadar*." ve $ÖA_{36}$: "*Hayır. Sözlü geribildirimler yeterliydi*." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerde adayların görüşlerini destekler niteliktedir. Buna yönelik olarak öğretmen adaylarının uygulama sürecinde verilen sözlü ve yazılı geribildirimlere göre materyallerini tekrar düzenledikleri görülmüştür. Araştırma kapsamında adayların zaman içinde yaptıkları hataları daha da azalttıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte ürün dosyalarındaki materyaller zamanla gelişim göstermiş ve materyal puanlarında artış meydana gelmiştir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerin eksik ve hatalı yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.
Ürün Dosyasındaki Materyallerin Eksik ve Hatalı Yönlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Kod	Frekans
Üst düzey düşünme becerisi	19
Rubriğe uygun materyal yapamama	12
Kazanımlar	11
Sayfa düzeni	5
Materyalin özgün olmaması	5
Materyallerde görsel ögelerin eksikliği	4
Genel olarak eksikler	3
Yaratıcı olamama	3
Yaratıcı bir materyal yapamama	3
Yazım kuralları	2
Geribildirimleri anlayamama	2
Geribildirimlere uygun ödev yapamama	2

Tablo 5.
Ürün Dosyasındaki Materyallerin Eksik ve Hatalı Yönlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. (Devamı)

Kod	Frekans
Daha dikkatli materyal yapılması gerekirdi	2
Bilimsel kavramları belirlemede	1
Geribildirim sürecinde hataları sormama	1
Ödevlere yeterli zaman ayırmama	1

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerdeki eksik ve hatalı yönlerine ilişkin olarak görüşleri incelendiğinde; en çok materyallerinde üst düzey düşünme becerisini (19) harekete geçiren özelliklerin olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte rubriğe uygun materyal yapamadıklarını (12), kazanımlarda (11) ve sayfa düzeninde (5) hatalar olduğunu, materyalin özgün olmamasını (5) ve materyallerdeki görsel ögelerin eksikliğinden (4) kaynaklı ürün dosyalarında eksik ve hatalı yönlerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca adaylar yaratıcı olmadıkları için yaratıcı bir materyal yapamadıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerdeki üst düzey düşünme becerisinin harekete geçiren özelliklerin eksikliğine yönelik görüşleri şöyledir: $ÖA_{21}$; "*Üst düzey düşünmeyi biraz da olsa geliştirmişim. İlk ödevimde hiç yapmamışım. Buna rağmen bazı ödevlerimdeki geribildirimlerde bana göre hala üst düzey düşünme biraz eksik.*", $ÖA_{31}$; "*Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili kısımda, öğrencileri zorlayıcı sorular olabilirdi. Bir de sayfa düzenine daha çok dikkat edebilirdim*." ve $ÖA_{40}$; "*Genel olarak üst düzey düşünmeyi harekete geçirmek konusunda sıkıntılar çektiğimi düşünüyorum. Ama geribildirimleri aldıktan sonra da bu konunun bende daha çok geliştiği kanısındayım*." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları üst düzey düşünme becerisinin yanında sayfa düzeninde, görsel öğelerde, kazanımlarda yapılan hataları ve eksiklikleri şu ifadelerle belirtmişlerdir: $ÖA_{19}$; "*Bazı materyallerde resim, görsel içerik eksiklikleri var. Ayrıca üst düzey düşünmeyi zorlayıcı, geliştirmeye yönelik materyal hazırlama konusunda eksikliklerim bulunmakta.*", $ÖA_{44}$; "*Üst düzey düşünmeyi harekete geçiremediğimi gördüm. Kazanımlarıma biraz daha dikkat etmem gerekiyordu*." ve $ÖA_{32}$; "*Kesinlikle sayfa düzeninde yaptığım hatalar. Dosyayı incelediğimde zamanla bu özelliği düzeltmiş olsam da yine de kendimi yeterli bulmuyorum. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerini materyal üstünde gösterebildiğimi düşünmüyorum.*" şeklindedir. Ayrıca adaylar rubrik kriterlerine bağlı kalmadıklarından dolayı yaptıkları hataları şöyle ifade etmişlerdir: $ÖA_{29}$; "*Rubriğe bağlı kalmadığım için hatalarım ve eksiklerim genelde o yüzden. Ödev hazırlama sürecinde rubriğe uygun ödev yapmış olsaydım daha farklı ve yeterli bir dosyam olabilirdi*." ve $ÖA_{17}$; "*Yaptığım ödevlerde her ne kadar rubrik kriterlerini dikkate alsam da onlara uygun ödev yapmakta zorlandım. Özellikle ilk materyallerde bunu yaparken çok zorlandım ama son materyallerde daha çok rubriğe uygun olduğu söylenebilir*." şeklindedir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarına yönelik olarak araştırmacılar genel olarak, yapılan ilk materyaller olan yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu ve tanılayıcı dallanmış ağaç materyallerinde daha fazla eksik ve hataların olduğunu gözlemlemişlerdir. Ancak uygulama sürecinin son materyalleri olan çalışma kâğıdı, kavram haritası ve V-diyagramı materyallerinde çok daha az hata ve eksik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte adayların kendilerinin de belirttiği gibi hazırladıkları materyallere öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirici özellikleri ekleyemedikleri gözlenmiştir. Özellikle yapılan ilk materyallerde öğrencilerin bilgilerini analiz etmeye ve yorumlaya yönelik becerilerin bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerin üstün yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Ürün Dosyasındaki Materyallerin Üstün Yönlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Kod	Frekans
Sayfa düzeni	12
Materyalde kullanılan görseller	11
Materyallerin özenli yapılması	9
Rubrik kriterlerinin çoğunda üstün özelliklere sahip	8
Materyale uygun konu seçimi	6
Konulara uygun kazanım yazma	5
Materyal hatalarını düzeltmenin adaya katkı sağlaması	5
Materyallerin yaratıcı olması	4
Materyaldeki çizimler	4
Materyallerin özgün olması	4
Materyallerin anlaşılabilir olması	4
Materyalin teslim zamanı	4
Üst düzey düşünme becerisi	4
Üstün yönü yok	4
Kavram haritasında kavramlar arası ilişkiler	3
Materyallerin değerlendirme bölümü	3
Materyaldeki soruların orijinalliği	3
Materyal yönergesi	2
Materyalin günlük yaşamla ilişkisi	2
Materyal künyesi	2
Materyallerin sınıf seviyesine uygunluğu	1
Kavramların açıklanması	1
Materyale emek vermek	1
Materyalin eksiklerini görme	1
Yaparak yaşayarak öğrenme süreci	1

Tablo 6'ya göre ürün dosyalarındaki materyallerdeki üstün yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; adayların materyallerinde en çok sayfa düzeni (12) ve materyalde kullanılan görsellerin (12) üstün olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte materyallerin özenli yapılması (9), rubrik kriterlerinin çoğu dikkate alındığında yapılan materyallerin üstün özelliklere sahip olması (8), materyale uygun konu seçimi (6), konulara uygun kazanım yazma (5) ve materyal hatalarını düzeltmenin adaya katkı sağlaması (5) açısından ürün dosyalarının üstün olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerinin sayfa düzeniyle birlikte farklı açılardan üstün olmasına yönelik görüşleri şöyledir: $ÖA_{30}$; *"Sayfa düzenime çok özen gösterdim. Kazanımlarım, çizimlerime ve soru tarzlarımı birçok araştırma yaparak bu araştırmalarımla birleştirerek tamamladım."*, $ÖA_{43}$; "*Sayfa düzeni, ödev teslim zamanı, görselliğin ve içeriğin günlük yaşamla ilişkisine dikkat ettim. Kazanım ifadelerim doğru oldu*." ve $ÖA_{19}$; "*Konularımı materyal türüne göre seçtim. Bütün kazanımları materyalin öğrenciye kazandırmak istediği konuya yönelik olarak açık, anlaşılır bir şekilde yazdım. Sayfa düzenine, yazı tipi konusunda görsel olarak uygun materyaller hazırladım*." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Adayların materyale uygun konu seçimi ve görsel olarak materyallerinin üstünlüklerini: $ÖA_{21}$; "*Görsel olarak göze hitap ediyordu. Materyale uygun konu seçtim*."

ve $ÖA_{28}$; "*Görsel olarak göze hitap ediyordu. Etkinliğe uygun konu seçtim*." ifadeleriyle açıklamışlardır. Bununla birlikte materyallerinin özgün ve yaratıcı olduğunu şu sözlerle belirtmişlerdir: $ÖA_{37}$; "*Hazırladığım materyaller özgünlük ve yaratıcılık yönünden üstün*." ve $ÖA_{44}$; "*Görsel öğeleri çok kullandım. Diğer yapılan ödevlerden biraz daha farklı olduğunu düşünüyorum ödevlerimin. Dolayısıyla yaptığım materyaller bence özgün*." şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca adaylar materyallerini rubriklere uygun olarak yaptıklarını şöyle belirtmişlerdir: $ÖA_{21}$; "*Materyalin türüne ve rubriğe uygun ödevler yaptım. Dikkatli ve özenli ödevler yaptım*." ve $ÖA_{5}$; "*Rubrikler ve geribildirimler sayesinde ödevin eksik yanlarını gördüm. Usulüne göre yaptım*." şeklinde görüş ifade etmiştir.

Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının materyallerin üstün özelliklerine yönelik görüşlerini destekler niteliktedir. Adayların yaptıkları materyallerde zamanla sayfa düzeni ve görsel ögelerin kullanımına yönelik gelişme gösterdiği söylenebilir. Özellikle uygulama süreci sonunda yapılan materyallere yönelik hazırlanan ilk ödevlerde sayfa düzenine, kullanılan görsellere ve rubrik kriterlerine daha çok dikkat edildiği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının uygulama süreci sonunda konunun amacına uygun olarak kazanım yazabildikleri gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerin değiştirmek istedikleri bölümüne ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Ürün Dosyasındaki Materyallerin Değiştirilmek İstenen Bölümüne İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Kod	Frekans
Üst düzey düşünme becerileri geliştirme	11
Materyallere farklı özellikler ekleme	8
Çalışma kâğıdını yeniden düzenleme	7
Materyallere görseller ekleme	6
Daha farklı konularda materyal yapma	6
Geribildirim sürecinde materyalleri tekrar düzenleme	5
Kavram haritasını yeniden düzenleme	5
Daha yaratıcı materyal yapma	5
Eksikliklere dikkat etme	4
Anlam çözümleme tablosunu yeniden düzenleme	4
V-diyagramını yeniden düzenleme	4
Kazanımları konuya uygun oluşturma	4
Materyalin tamamını değiştirme	3
Yapılandırılmış gridi yeniden düzenleme	3
Daha özgün materyal yapma	3
Dosyayı değiştirmeme	2
Daha anlaşılır materyaller yapma	2
Sayfa düzeni	2
Tanılayıcı dallanmış ağacı yeniden düzenleme	1
Günlük yaşamla ilişkilendirme	1
Materyali oluştururken her detayı düşünme	1
Yazım kuralları	1

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerin değiştirmek istedikleri bölüme ilişkin olarak görüşleri incelendiğinde; en çok materyallerindeki üst düzey düşünme becerisine (11) yönelik

çalışmaları geliştirmek istedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte materyallere farklı özellikler eklemek (8), çalışma kâğıdını yeniden düzenlemek (7), materyallere görseller ekleme (6) ve daha farklı konularda materyal yapmak (6) istemişlerdir.

Öğretmen adaylarının ürün dosyalarındaki materyallerindeki en çok değiştirmek istedikleri üst düzey düşünme becerisine yönelik görüşleri şöyledir: $ÖA_{42}$; "*Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde materyallerimi düzenlerdim. Bunun için yeterli bilgileri materyalime yansıtırdım. Onlara göre değerlendirmeleri daha detaylı bir şekilde yapardım*.", $ÖA_{29}$; "*Dosyamı yeniden oluşturma şansım olsaydı görsellere daha çok önem verirdim. Üst düzey düşünme becerilerine dikkat ederek materyallerimi hazırlardım*." ve $ÖA_{2}$; "*Yazım kurallarına ve sayfa düzenine dikkat ederdim. Üst düzey düşünme becerilerini biraz daha zorlardım*." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları özellikle çalışma kâğıdı materyalini yeniden düzenlemek istemişlerdir. Bu düşüncelerini şu ifadelerle belirtmişlerdir: $ÖA_{19}$; "*Çalışma kâğıdı materyalini yeniden hazırlamak daha yaratıcı ve etkileyici yani dikkat çekici etkinlikler bulmaya ve oluşturmaya çalışırdım*." ve $ÖA_{28}$; "*Çalışma kâğıdında daha özgün bir ödev yapardım. V-diyagramına yönelik daha çok araştırma yapar ona göre daha detaylı ve güzel bir ödev yapardım*." şeklindedir. Bu görüşlerin aksine öğretmen adaylarından ikisi dosyalarındaki materyallerini değiştirmek istemediklerini belirterek bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: $ÖA_{17}$; "*Dosyamı değiştirmezdim. Çünkü elimden geleni yaptım*." ve $ÖA_{18}$; "*Dosyamda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığı kanaatindeyim*." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarına yapılan gözlemlerde en çok üst düzey düşünme becerisini materyallerine yansıtamadıkları ve bu yönde hatalarının olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla adayların en çok materyallerinde üst düzey düşünme becerilerine yönelik değişiklik yapmak istemeleri gözlem bulgularıyla uyuşmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çalışma kâğıdını yeniden düzenlemek istemesindeki neden ise bu değerlendirme aracının diğer araçlardan hazırlanma sürecinin farklı olmasıdır. Çalışma kâğıdında diğer materyallerin hazırlanma sürecinde belirtilen sınırlamalar ve özelliklerin olmaması nedeniyle öğrenciler yaratıcılıklarını daha fazla sergileyebilmişlerdir. Dolayısıyla çalışma kâğıdını yeniden düzenleyerek materyallerine farklı özellikler eklemek istedikleri gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının geribildirim süreci kullanarak hazırlamış oldukları materyallerden oluşan ürün dosyalarına yönelik öz değerlendirmelerinin incelendiği bu çalışmada; ürün dosyalarının genel olarak gelişimi, materyallerin eksik ve hatalı yönleri, materyallerin üstün yönleri ve materyallerin değiştirilmek istenen bölümü kategorilerinde bulgular toplanmıştır. Araştırma kapsamında görüşme ve gözlem tekniklerinden toplanan bulgular neticesinde elde edilen sonuçlara göre; fen bilgisi öğretmen adayları geribildirim süreci kapsamında ders materyalleri hazırlarken gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak ise geribildirimlerle eksiklerini ve hatalarını düzelttiklerini, materyalden alınan puanların yükseldiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerde adayların verilen sözlü ve yazılı geribildirimlere göre materyallerini tekrar düzenledikleri için zaman içinde yaptıkları hataların azaldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla ürün dosyalarındaki materyallerin zamanla gelişim gösterdiği ve materyal puanlarında artış olduğu görülmüştür.

Literatürde yapılan çalışmalarda da geribildirimlerin öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, eksik ve hataları düzeltme fırsatı sunduğu için öğrenme sürecine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Çabakçor et al., 2011; Çakır, 2010). Ayrıca geribildirimlerin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir etki gücüne sahip olduğunu gösteren araştırmalar da yapılmıştır (Güven, 2004; Higgins, Hartley & Skelton, 2002; Lipnevich & Smith, 2008; Peterson & Irving, 2008; Poulos & Mahony, 2008). Panasuk ve Lebaron (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrencinin gösterdiği performansa yönelik verilen geribildirimlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırdığı ve öğrenmede yol gösterici olduğu belirtilmiştir. Bir başka araştırmada ise Demiraslan-Çevik (2014) geribildirim alan ve geribildirimde bulunan öğrencilerin genel olarak süreçle ilgili olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koray (2016) tarafından yapılan başka bir çalışmaya göre de öğretmen adaylarının büyük

çoğunluğunun geribildirim sürecinin öğretim materyali hazırlamada kullanılmasına ilişkin olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu açıdan geribildirimler, öğrencilerin öğrenmelerinin düzenlenmesine ve öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlayarak, öğrenmeye yardımcı ve tamamlayıcı bir süreç olarak görülmektedir (Koray, 2016; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Öğretmen adayları ürün dosyalarında bulunan materyallerin rubrik kriterleri ve geribildirimler dikkate alındığında en çok üst düzey düşünme becerisinin eksik olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan gözlemlerde de öğretmen adaylarının ürün dosyalarında bulunan ilk materyallerde bu becerinin eksikliğinin daha fazla olduğu zaman içinde kısmen de olsa materyallerini geliştirerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren özellikler ekleyebildikleri gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikteki bir çalışma Pekbay ve Koray (2020) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen geribildirim süreci sonunda öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerisi açısından kendilerini yetersiz hissetmişlerdir. Ayrıca adayların materyali rubrik kriterlerine uygun yapamadıklarını, kazanımlarda ve sayfa düzeninde hatalar olduğunu belirterek, özgün ve yaratıcı fikirlerle materyallerini oluşturamadıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda yapılan işlemlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yeterince geliştiremedikleri belirtilmiştir (Akkuş-Çakır & Senemoğlu, 2016; Arum & Roksa, 2011; Depinet, 2012; Güneş, 2012). Bununla birlikte; öğrenme sürecinde yapılan ve öğrencilerin öğrenmelerini, becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirmeye yönelik verilen geribildirimler, öğrencilerin kendi düşüncelerinin, bilgi düzeylerinin ve öğrenme biçimlerinin farkında olmasına ve böylelikle kendilerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarına yardımcı olmaktadır (Korkmaz, 2004).

Araştırmanın bir diğer sonucu ise; öğretmen adayları ürün dosyasında bulunan materyalleri rubrik kriterleri ve geribildirimler kapsamında değerlendirdiğinde; sayfa düzeni, materyalde kullanılan görseller, materyallerin özenli yapılması, rubrik kriterlerinin çoğuna sahip olması, materyale uygun konu seçimi ve konulara uygun kazanım yazma açısından üstün özelliklere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının materyallerin üstün özelliklerine yönelik görüşlerini destekler niteliktedir. Özellikle öğretmen adayları uygulama süreci sonunda konunun amacına uygun olarak kazanım yazabildikleri gözlenmiştir. Ancak öğretmen adayları ürün dosyalarını tekrar oluşturma şansları olsaydı; materyallere üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik özellikler ve farklı özellikler ekleyeceklerini belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de adayların en çok üst düzey düşünme becerisini materyallerine yansıtamadıkları ve bu yönde hatalarının olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları en çok çalışma kâğıdı materyallerini tekrar düzenlemek istemişlerdir. Çünkü adaylar bu materyalde daha özgün daha yaratıcı bir materyal hazırlayabileceklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda kendi materyallerindeki eksik veya yanlış yönlerini fark edebilmeleri onların geribildirim sürecinde gelişme gösterdiğini gösteren önemli bir faktördür. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaptığı uygulamaların ve performansların kalitesinin farkında olmaları onların öz değerlendirme ve öz düzenleme becerilerini geliştirir (Brookhart & Moss, 2009; Fautley & Savage, 2008; Sadler, 2010). Ayrıca öğrenme ortamında verilen geribildirimler öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ilişkilerini etkilediği için öğrenmenin kalitesini de etkilemektedir (Askew & Lodge, 2000). Bu nedenle geribildirimlerin farklı zamanlarda ve çeşitli yollarla verilmesi öğrencilerin performansını etkileyecektir (Butler & Winne, 1995; Ilgen, Fisher & Taylor, 1979).

Çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarıyla belirlenen değerlendirme araçları kullanılarak geribildirim süreci sonunda öğretmen adaylarının ürün dosyalarına yönelik görüşleri ve yapılan gözlemlerle sınırlandırılmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünüldüğünde doküman incelemesi yapılarak adayların materyalleri üzerinden veri toplanabilirdi. Ayrıca daha fazla materyal belirlenerek uygulama süreci daha uzun yapılabilirdi. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

Öğretmen adaylarına derslerde kendi materyallerini hazırlamaları becerisi kazandırılmalıdır. Bu materyalleri hazırlarken her materyalin kendi kriterleri kapsamında hazırlanması öğretilmelidir. Özellikle adayların materyallerinde görsellik ve yapısal ölçütlerden ziyade işlevsellik ve yaratıcılık gibi özelliklere daha

fazla odaklanmalarını gerektiren çalışmalar önerilmektedir. Bu bağlamdaki uygulamalar eğitim fakültelerinde arttırılmalıdır.

Geribildirim süreçleri öğretmen adaylarının yaptıkları işin kalitesini denetleyebilmeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla uzmanların uygulamalarda geribildirim süreçlerini etkin bir şekilde kullanmaları önerilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamalarda üst düzey düşünme becerileri daha çok vurgulanmalıdır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının oluşturdukları materyallerin etkililiğini test edebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Bazı öğretmen adayları materyallerini puanlarının yükselmesi için yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceye yönelik öğretmen adaylarının performansa yönelik uygulamalarda not bağımlılığından kurtulması gereklidir.

Bu araştırmada katılımcılar fen bilgisi öğretmen adaylarıdır. Farklı örneklem gruplarında da benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Daha fazla sayıda öğretmen adayı ile veya hizmet içi kurslarla öğretmenlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Geribildirimin yanında diğer biçimlendirici değerlendirme uygulamaları farklı örneklem grupları üzerinde test edilebilir.

Kaynakça

Akkuş-Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1487-1502.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. Susan Askew (Eds.), *Feedback for learning* (ss.1-17). London: Routledge.

Atılgan, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayınları.

Attali, Y., Laitusis, C., & Stone, E. (2015). Differences in reaction to immediate feedback and opportunity to revise answers for multiple-choice and open-ended questions. *Educational and Psychological Measurement*, 1–16.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri (5. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bergil, A. S., & Atli, I. (2012). Different perspectives about feedback on teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5833-5839.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An ıntroduction to theory and methods*. London: Ally - Bacon.

Brookhart, S. M., & Moss, C. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders.* Virginia: ASCD.

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 81-89.

Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(4), 119-135.

Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.

Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.

Cemiloğlu, M. (2001). Anadilimiz Türkçe. *Türk Yurdu Türkçeye Saygı Dergisi, 2*(Özel Sayı), 162-163.

Çabakçor, B. Ö., Akşan, E., Öztürk, T., & Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(1), 46-68.

Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: Öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2010*(5), 55-73.

Demiraslan-Çevik, Y. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3*(1), 10–23.

Depinet, A. (2012). *Becoming critical thinkers: The impact of treatments on student reflective practice in the college classroom*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bowling Green State University, USA.

Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Eğitim Yönetimi, 3*(1), 45–61.

Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher education*, *59*(3), 277-292.

Fautley, M., & Savage, J. (2008). *Assessment for learning and teaching in secondary schools*. British: Learning Matters Ltd.

Gipps, C. (1998). Student assessment and learning for a changing society. *Prospects*, *28*(1), 31-44.

Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII,* 127-146.

Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi,* 164, 127– 141.

Hadenfeldt, J. C., Bernholt, S., Liu, X., Neumann, K., & Parchmann, I. (2013). Using ordered multiple-choice items to assess students' understanding of the structure and composition of matter. *Journal of Chemical Education*, *90*(12), 1602-1608.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning, *Studies in Higher Education, 27*(1), 53-64.

Hu, G., & Choo, L. (2016). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching*, *22*(3), 329-349.

Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of ındividual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *64*(4), 349-371.

Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback.* Canada: Routledge.

Johnson, B., & Chrıstensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. edt: Demir, S., B.). Ankara: Eğiten Kitap.

Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning.* California: Corwin & NSTA Press.

Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online-and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 45-56.

Koray, Ö. (2016). Pre-service science teachers' opinions about using the feedback process in the preparation of teaching materials. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 17*(1), 1-20.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2008). I really need feedback to learn: students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. educational assessment. *Evaluation and Accountability, 21*(4), 347-367.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Moss, C., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom*. Virginia: ASCD.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218.

Panasuk, M. R., & Lebaron, J. (1999). Student feedback: A tool for improving instruction in graduate education. *Education, 120*(2), 356-368.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Pekbay, C., & Koray, Ö. (2020). Alternative assessment tools based on a feedback process: perceptions of pre-service science teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *8*(1), 50-63.

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*(3), 238-250.

Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *33*(2), 143-154.

Retna, K. S., & Cavana, R. (2009). Preliminary analysis of students' perceptions of feedback in a New Zealand University. *Sage Journals, 10,* 1-10.

Roessger, K. M., Daley, B. J., & Hafez, D. A. (2018). Effects of teaching concept mapping using practice, feedback, and relational framing. *Learning and Instruction*, *54*, 11-21.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 535–550.

Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Emin Karip (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme* (ss. 1–15). Ankara: Pegem Akademi.

Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, *2007*(1), 1-47.

Sünbül, A. M., Gündüz, Ş., & Yılmaz, Y. (2002). Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişi düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 379–404.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction, 15*(6), 589-602.

Weaver, J. (2006). Do students value feedback? Students perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(3), 379-394.

Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: Feedback. *Mathematics And Special Educational Needs, 5*(3), 8-11.

Woods, A., & Welch, T. D. (2018). Feedback board: An ınnovative way to adapt classroom teaching. *Teaching and Learning in Nursing*, *13*(4), 219-222.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ

Mehmet ÖZENÇ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
mozenc38@hotmail.com

Mehmet ÖZENÇ
ORCID No: 0000 0001 6339 4092

Öz

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılan 39 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve içinde dört adet açık uçlu soru bulunan bir form kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde en fazla konu yoğunluğu-zaman yetersizliği ve materyal eksikliği sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları aşmak için en fazla materyal kullanma-tasarlama, somutlaştırma ve oyunlaştırma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en fazla kesirler, problem çözme ve ölçülerde dönüşüm konularının öğretiminde zorlandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en fazla onluk taban bloklarını, günlük malzemeleri, kalemler-sayı çubukları-pipetler-fasulyeler ve geometrik cisimleri kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ilgili alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, matematik öğretimi, sorunlar.

Abstract

In this study phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used to determine the problems faced by classroom teachers in teaching mathematics. The data of the study were collected from 39 classroom teachers who participated in in-service training activity organized by the Ministry of National Education in 2018. As a data collection tool, a form prepared by the researcher and containing 4 open-ended questions was used. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. The following results were obtained in the study: The classroom teachers who participated in the study stated that they mostly experienced the problem of subject density-time shortage and lack of material in mathematics teaching. It was determined that classroom teachers mostly used material using-designing, concretization and gamification studies to overcome the problems they faced. It was observed that classroom teachers had the most difficulty in fractions, problem solving and scale transformation in mathematics teaching. It was determined that classroom teachers mostly used base blocks of ten, daily materials, pens-number sticks-straws-beans and geometric objects in mathematics teaching. The research results were discussed with the other research results in the related literature and various suggestions were made.

Keywords: Classroom teachers, teaching mathematics, problems.

Giriş

Günlük yaşantımızı sürdürebilmek için birçok bilgi ve beceriye ihtiyacımız bulunmaktadır. Matematik becerisi de bunlardan biridir. Matematik becerisini en verimli şekilde kullanabilmek için matematik bilgisine de sahip olmak gereklidir. Baykul'a (2009: 32) göre matematik büyüklük, sayı, uzay, şekil arasındaki ilişkiler bilimidir. Altun'a (2001: 4) göre "matematik insan zihninin, çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgidir. Bu bilgi evrendeki diğer olayları açıklamak için model oluşturmaktadır". Bir başka ifadeyle içinde yaşadığımız dünyayı daha iyi kavrayabilmek için matematik öğrenmeye ihtiyaç vardır. Matematik öğretiminin temelleri ailede başlamaktadır. Ama sistemli ve programlı şekilde matematik öğretiminden bahsetmek için ilkokul kademesine bakmak gerekmektedir.

PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlar ülkelerin okuryazarlık, matematik ve fen eğitimindeki durumlarını ortaya koymaktadır. Son olarak 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye ilerleme kaydetmesine rağmen OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Sınav alanlarından biri olan matematikte

50 ülke arasında 42. sırada bulunmaktadır. Bu sonuçlar bize diğer alanlarda olduğu gibi matematik öğretimi alanında da çeşitli problemler yaşandığını göstermektedir.

Bilginin sürekli arttığı ve değiştiği günümüz dünyasında matematiği anlayanlar ve matematik yapanlar geleceklerini şekillendirmede önemli avantajlara sahip olacaklardır. Matematiksel yeterliğe sahip olmak iyi bir gelecek için önemli kapıları açtığı gibi matematiksel yeterliğin eksiliği ise bu kapıları kapatacaktır. Bütün öğrencilere matematiği anlamaları, matematik yapmaları ve derin öğrenmeleri için fırsatlar oluşturularak destek verilmelidir (NTCM, 2010: 50). Temel düzeyde bile olsa herkesin matematik öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Günlük hayatın sorunsuz devamı için matematik bilgisinin kullanımına ihtiyaç bulunmaktadır. Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2019: 1) öğretmenlerin matematik öğretiminin çocukların matematiği öğrenmelerini şekillendireceğini; çocukların matematiği nasıl anlayacaklarına ve matematiği bilme ve yapmayla ne kastedildiğine yönelik inançlarının da öğretim yaklaşımlarını etkileyeceğini ifade etmektedirler. Bir başka deyişle öğrencilerin matematik öğrenmesinde öğretmenler kilit bir konumda bulunmaktadır.

Temel eğitimin ilkokul kısmında matematik eğitiminin temelleri atılmaktadır. Bu temeli atan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi ile problemlerin büyümeden çözülme ihtimali doğacaktır. Alanyazında matematik öğretimine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Köroğlu ve Yeşildere (2004) çoklu zekâ teorisi tabanlı matematik öğretiminin öğrenci başarısına etkisini; Ersoy (2005) teknoloji destekli matematik öğretimini; Aksu (2008) öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterliklerini; Küçük ve Demir (2009) matematik öğretimindeki kavram yanılgılarını; Hangül ve Üzel (2010) bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrenci tutumuna etkisini; Savaş, Taş ve Duru (2010) matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörleri; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2010) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançlarını; Yurtbakan, Aydoğdu-İskenderoğlu ve Sesli (2016) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını arttırma yolları konusundaki görüşlerini; Güven ve Özçelik (2017) ilkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tezleri; Boz (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkiyi; Doğan ve Doğan (2018) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerine yönelik beklenti ve görüşlerini; Özenç, Dursun ve Şahin (2020) 5 E öğrenme modeline göre web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin çarpma işlemi başarılarına etkisini incelemişlerdir. Matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların incelendiği çalışmalar da ilgili alanyazında bulunmaktadır. Kalender (2006) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli matematik programının uygulanması sürecinde; Turan ve Garan (2008) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde; Bal ve Doğanay (2010) beşinci sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde; Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) matematik öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf matematik öğretiminde; Ayhan (2006) ve Dağdelen ve Ünal (2017) ortaokul matematik öğretmenlerinin; Dirlikli, Sakallı ve Akgün (2015) lise matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları araştırmışlardır. Bu araştırmalardan üçü sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştığı sorunlara odaklanmış olup sadece bir tanesi (Turan ve Garan, 2008) doğrudan matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlara yöneliktir. Bu çalışma da özel bir durum olan kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere odaklanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın üzerinden de on iki yıl geçmiştir. Matematik eğitiminin temellerini atan sınıf öğretmenlerinin ne tür sorunlarla karşılaştığının belirlenmesine yönelik güncel bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın ana amacı sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Bu ana amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde karşılaştığı sorunları aşmak için neler yapmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre matematik öğretiminde hangi konuların öğretimi daha zor olmaktadır?
4. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullandığı araç-gereçler nelerdir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştığı sorunların belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. "Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez." (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak bu sorunların neler olduğu üzerinde derinlemesine ve ayrıntılı bir bakışa sahip değiliz. Yapılan bu çalışmada kullanılan olgubilim deseni ile karşılaşılan sorunların neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır. Çünkü kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim faaliyetine gönüllü olarak katılan 44 sınıf öğretmeninden araştırmanın verilerinin toplandığı formu eksiksiz dolduran 39 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Özellikler	Kategoriler	f	%
Kıdem	1-10 yıl arası	5	12.82
	11-20 yıl arası	17	43.59
	21 yıl ve üzeri	17	43.59
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf öğret.	32	82.05
	Diğer	7 (Biyoloji-Fizik-Biy. öğret.-Almanca öğret.-Tarih-İktisat-Ziraat)	17.95
Yaş	22-30 arası	1	2.56
	31-40 arası	18	46.15
	41 ve üzeri	20	51.28
Cinsiyet	Kadın	24	61.54
	Erkek	15	38.46
Lisansüstü eğitim alma durumu	Hayır	36	92.31
	Evet	3	7.69
Toplam		39	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i (%12.82) 1-10 yıl arası, 17'si (%43.59) 11-20 yıl arası ve 17'si (%43.59) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerden 32'si (%82.05) sınıf öğretmenliğinden, 7'si (%17.95) ise farklı bölümlerden mezundur. Öğretmenlerin 1'i (%2.56) 22-30 yaş, 18'i (%46.15) 31-40 yaş, 20'si (%51.28) 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 24'ü (%61.54) kadın, 15'i (38.46) erkektir. Katılımcı öğretmenlerden sadece 3'ü (%7.69) lisansüstü eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu dört sorudan oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan ilk soru "Matematik dersinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?", ikinci soru "Matematik dersinde karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?", üçüncü soru "Matematik dersinde öğretimi daha zor olan konular nelerdir?" ve dördüncü soru ise "Matematik öğretiminde kullandığınız araç-gereçler nelerdir?" şeklindedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde temel amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Açık uçlu sorulara verilen cevaplar soru bazında sırayla değerlendirilmiştir. Yani tüm katılımcıların birinci sorusu okunup analiz edildikten sonra ikinci soruya geçilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra oluşan bulgular ise tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, verilerin toplandığı hizmet içi eğitim faaliyetinde eğitici olarak görev almıştır. Açık uçlu soruların yer aldığı formları katılımcılara dağıtmış ve sorular hakkında açıklama yapmıştır. Doldurulan formları tekrar toplamıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucu oluşan bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların altında ise tabloda yer alan verilerin açıklaması yapılmıştır.

Tablo 2.
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar.

Kodlar	Öğretmenler	f	%
Konu yoğunluğu-zaman yetersizliği	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö15, Ö17, Ö25, Ö26, Ö28, Ö33, Ö36, Ö39	12	13.95
Materyal yetersizliği	Ö9, Ö14, Ö20, Ö23, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	10	11.63
Konuların soyut olması	Ö3, Ö18, Ö19, Ö22, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö38	9	10.47
Problem çözme becerilerinin yetersizliği	Ö1, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö21, Ö22, Ö39	8	9.30
Somutlaştıramama (günlük hayatla ilişkilendirememe)	Ö2, Ö10, Ö12, Ö20, Ö27, Ö34, Ö37, Ö39	8	9.30
Ders kitabının yetersizliği	Ö4, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö31, Ö37, Ö38	8	9.30
Öğrenci yetersizliği	Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö21	7	8.14
Öğrenci isteksizliği-ilgisizliği	Ö7, Ö19, Ö24, Ö28, Ö31, Ö34	6	6.98
Tekrar azlığı	Ö2, Ö11, Ö28, Ö29, Ö31	5	5.81

Tablo 2.
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar.

Kodlar	Öğretmenler	f	%
Matematiğe karşı olumsuz algı	Ö6, Ö25, Ö27, Ö28, Ö36	5	5.81
Çabuk unutma	Ö2, Ö8, Ö11	3	3.49
Sorun yaşamıyorum	Ö13, Ö15, Ö35	3	3.49
Kalıcı öğrenmeyi sağlayamama	Ö1, Ö2	2	2.33
	Toplam	**86**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcı sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde 13 sorunu 86 kez ifade etmiştir. Bu sorunlardan en çok konu yoğunluğu-zaman yetersizliği (12) sorununu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Materyal yetersizliği (10), konuların soyut olması (9), öğrencilerin problem çözme becerilerinin yetersizliği (8), somutlaştıramama (günlük hayatla ilişki kuramama) (8) ve ders kitabının yetersizliği (8) sorunları da en çok ifade edilen diğer sorunlardır.

Tablo 3.
Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Aşmak İçin Yapılanlar.

Kodlar	Öğretmenler	f	%
Materyal kullanma-tasarlama	Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö21, Ö22, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö35, Ö39	15	18.99
Somutlaştırmaya çalışma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö15, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö27, Ö32, Ö33, Ö39	14	17.72
Oyunlaştırma	Ö6, Ö7, Ö13, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö34	11	13.92
Yardımcı kaynak kullanma	Ö4, Ö9, Ö14, Ö17, Ö23, Ö25, Ö37, Ö38	8	10.13
Günlük hayatla ilişki kurma	Ö20, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö39	6	7.59
Derse katılımı arttırmaya çalışmak (Motivasyon)	Ö1, Ö26, Ö28, Ö31, Ö36	5	6.33
Problemleri canlandırma	Ö1, Ö11, Ö14, Ö27, Ö34	5	6.33
Farklı yöntem-tek. kullanma	Ö1, Ö2, Ö11, Ö31	4	5.06
Sık tekrar	Ö2, Ö18, Ö25	3	3.80
Veli ile iş birliği	Ö2, Ö17, Ö36	3	3.80
Sınıf seviyesine göre planlama	Ö5, Ö25, Ö37	3	3.80
Anlamaya dönük çalışmalar	Ö16, Ö39	2	2.53
	Toplam	79	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları aşmak için en çok materyal kullandıklarını-tasarladıklarını (15) ifade etmişlerdir. Diğer en çok ifade ettikleri; konuları somutlaştırmaya çalışmak (14), oyunlaştırarak öğretmek (11), yardımcı kaynak kullanmak (8) ve günlük hayatla ilişki kurmaya çalışmaktır (6).

Tablo 4.
Sınıf Öğretmenlerine Göre Matematik Öğretiminde Öğretimi Daha Zor Olan Konular.

Kodlar	Öğretmenler	f	%
Kesirler	Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö33, Ö37, Ö38	17	25.76
Problem çözme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31	13	19.70
Ölçülerde dönüşüm	Ö4, Ö20, Ö21, Ö25, Ö28, Ö31, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39	10	15.15
Geometri ve Geometrik cisimler	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö19, Ö25, Ö39	9	13.64
Ritmik saymalar	Ö3, Ö8, Ö22, Ö24	4	6.06
Çarpım tablosu	Ö3, Ö17, Ö21, Ö22	4	6.06
Bölme işlemi	Ö6, Ö19, Ö21, Ö39	4	6.06
Zaman kavramı	Ö1, Ö31, Ö28	3	4.55
Birden fazla aşamalı işlemler	Ö5, Ö8	2	3.03
	Toplam	**66**	**100**

Tablo 4'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde en çok kesirler konusunun (17) öğretiminde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Problem çözme (13), ölçülerde dönüşüm (10), geometri ve geometrik cisimler (9) ise en çok sorun yaşanan diğer konulardır.

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullandığı Araç-Gereçler.

Kodlar	Öğretmenler	f	%
Onluk taban blokları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37	22	19.47
Günlük malzemeler (ekmek, meyve, pasta, para, vb.)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö24, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38	22	19.47
Kalemler-sayı çubukları-pipetler- fasulye	Ö1, Ö13, Ö15, Ö17, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö39	17	15.04
Geometrik cisimler (örnekleri)	Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö37, Ö39	17	15.04
Abaküs	Ö13, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32, Ö35, Ö37, Ö38	13	11.50
Cetvel- iletki-gönye	Ö3, Ö8, Ö12, Ö20, Ö27, Ö30, Ö31, Ö37, Ö38, Ö39	10	8.85
Sayı tablosu	Ö14, Ö23, Ö27, Ö29, Ö39	5	4.42
Öğretmenin hazırladığı	Ö2, Ö13, Ö15	3	2.65
Akıllı tahta (Projeksiyon)	Ö3, Ö8, Ö19	3	2.65
İzometrik kâğıt	Ö4	1	0.88
	Toplam	113	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri matematik öğretiminde en çok onluk taban bloklarını (22) ve günlük malzemeleri (22) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kalemler-sayı çubukları-pipetler-fasulyeler (17), geometrik cisimler (17), abaküs (13), cetvel-iletki-gönye (10) diğer en çok kullanılan araç-gereçlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilk önce araştırmada elde edilen sonuçlar verilmiştir. Daha sonra elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla tartışılmıştır. Son olarak da elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna cevap verebilmek için yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en fazla konu yoğunluğu-zaman yetersizliği ve materyal eksikliği sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır. Ayhan (2006) yapmış olduğu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştığı sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda; matematik programının yoğun olduğunu, haftalık matematik ders süresinin yetersiz olduğunu ve matematik öğretimi için okullarda yeterli araç-gereç bulunmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Kalender de (2006) sınıf öğretmenlerinin matematik ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşündüklerini ve materyal eksikliği sorunu yaşadıklarını belirlemiştir. Bal ve Doğanay (2010) matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme boyutunda sınıf öğretmenlerinin zaman yetersizliği sorunu yaşadıklarını tespit etmiştir. Çiftçi vd. de (2013) araştırmalarında 9. sınıf matematik öğretmenlerinin matematik müfredatını yoğun ders saatini yetersiz bulduklarını görmüşlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçları da öğretim kademesi fark etmeksizin matematik dersinde konuların yoğun ve matematik ders süresinin ise yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap verebilmek için yapılan analizler neticesinde, sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunları aşmak için en fazla materyal kullanma-tasarlama, somutlaştırma ve oyunlaştırma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazında benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır. Dirlikli vd. de (2015) araştırmalarında matematik öğretmenlerinin etkin teknoloji ve farklı ders anlatım yöntem ve teknikleri kullanımı ile sınıf yönetiminde yaşanılan sorunları çözebileceklerini belirlemişlerdir. Dağdelen ve Ünal (2017) yaptıkları araştırma sonucunda, matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü için yöntem değişikliğine gidilmesini önerdiklerini tespit etmiştir. Yazlık da (2018) öğretmenlerin matematik öğretiminde öğretim materyali kullanımının soyut konuları somutlaştırmayı sağladığını düşündüklerini belirlemiştir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların birçoğunun çözümü yine öğretmende bulunmaktadır. Kendini iyi yetiştirmiş ve mesleki gelişimine ara vermeyen öğretmenler karşılaştıkları sorunların çözüm yolunu da rahatça bulabilir. Böyle öğretmenler matematik dersinde soyut bir konuyla karşılaştıklarında onu somutlaştırmak için materyalleri/teknolojiyi devreye koyabilir, yöntem değişikliğine gidebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap verebilmek için yapılan analizler neticesinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en fazla kesirler, problem çözme ve ölçülerde dönüşüm konularının öğretiminde zorlandıkları görülmüştür. Zorlanılan konular incelendiğinde bu konuların matematik dersindeki soyut konular olduğu görülmektedir. Soyut konuların öğretimi için farklı yöntem ve tekniklerin bilinmesi-uygulanması ve mutlaka araç-gereç kullanarak somutlaştırılması gerekmektedir. Ayhan (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli yaklaşımları tercih ettiklerini ve farklı yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Çiftçi vd. de (2013) matematik öğretmenlerinin geleneksel öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirlemiştir. Dağdelen ve Ünal (2017) ortaokul matematik öğretmenlerinin yöntem ve teknik eksikliği sorunu yaşadığını tespit etmiştir. Geleneksel ve öğretmen merkezli yaklaşımları kullanan öğretmenlerin soyut konuları somutlaştırarak öğrencilere aktarması oldukça zordur. Bu nedenler öğretmenlerin en fazla soyut konuların öğretiminde zorlandıkları sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna cevap verebilmek için yapılan analizler neticesinde, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde en fazla onluk taban bloklarını, günlük malzemeleri, kalemler-sayı çubukları-pipetler-fasulyeler ve geometrik cisimleri kullandıkları tespit edilmiştir. Çekirdekçi de (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde gerçek nesne ve modelleri daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. İki araştırmanın sonucu da öğretmenlerin hemen ulaşabildikleri araç-gereçleri derslerinde kullandıklarını göstermektedir. Yakın çevrede bulunan materyallerin derslerde kullanılıyor olmasının öğretmenlerin matematiği günlük hayat ile ilişkilendirmelerini de kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Materyal eksikliğinin giderilmesi için sınıf öğretmenleri eğitim fakülteleri ile iletişime geçebilirler. Eğitim fakültelerinde öğrenciler tarafından tasarlanan materyallerin okullara dağıtımı sağlanabilir.

2. Sınıf öğretmenlerine, matematik öğretiminde teknoloji kullanımı ve alternatif öğretim yöntemleri konularına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Soyut matematik konularının somutlaştırılarak öğretilmesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Kaynakça

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 161-170.

Altun, M. (2001). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi* (9. baskı). Bursa: Alfa.

Ayhan, G. G. (2006). *İlköğretim II. kademedeki matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Bal, A. P. & Doğanay, A. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16* (3), 373-398.

Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.Sınıflar)* (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 40-53.

Çekirdekçi, S. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf matematik dersinde sınıf öğretmenlerinin programda belirtilen öğretim materyallerini kullanma düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, Z. B., Akgün, L. & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(1), 1-21.

Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 15*(1), 483-510. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.19

Dirlikli, M., Sakalı, A. F. & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 36-57.

Doğan, M. F. & Doğan, Z. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Derslerine Yönelik Beklenti ve Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 282-296. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.018

Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-1: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4* (2), 51-63.

Güven, B. & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(4), 693-714.

Hacıömeroğlu, G. & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 539-555.

Hangül, T. & Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4* (2), 154-176.

Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli "yeni matematik programı"nın uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Köroğlu, H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (2), 25-41.

Küçük, A. & Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 97-112.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2010). *Principles and standards for school mathematics.* http://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/

Özenç, M, Dursun, H. & Şahİn, S. (2020). The effect of activities developed with web 2.0 tools based on the 5e learning cycle model on the multiplication achievement of 4th graders. *Participatory Educational Research*, *7* (3), 105-123. https://doi.org/10.17275/per.20.37.7.3

Savaş, E., Taş, S. & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi, 11* (1), 113-132.

Turan, S. & Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim,* 177, 116-129.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. Uluslararası *Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches, 8*(15), 775-805. https://doi.org/10.26466/opus.417200

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtbakan, E., İskenderoğlu, T. A. & Sesli, E. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını arttırılma yolları konusundaki görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 101-119. https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.7

DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNDE UYUM: KATEGORİK VERİLERLE BİR BENZETİM ÇALIŞMASI

Abdullah Faruk KILIÇ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
abdullahfarukkilic@gmail.com
İbrahim UYSAL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
ibrahimuysal@ibu.edu.tr
İlhan KOYUNCU, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
ilhankync@adiyaman.edu.tr

Öz

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde kategorik veri tipiyle sıklıkla kullanılmaktadır. Kurulan ölçme modellerinin model-veri uyumunu incelemek için de uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Uyum indekslerinin alanyazında önerilen kritik değerleri ise sürekli veri setleri ve en çok olabilirlik kestirim yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada kategorik veriyle gerçekleştirilen DFA'da modelin hatalı tanımlanmasının uyum indekslerinde nasıl bir değişime neden olduğu gerçekleştirilen benzetim çalışmasıyla incelenmiştir. Simülasyon koşulları; ortalama faktör yükü, maddelerin kategori sayısı, test uzunluğu, ölçme modelinde boyutlar arasındaki korelasyon, örneklem büyüklüğü ve modelin hata düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortalama faktör yükü düşük olan veri setlerinde hatalı tanımlanan modelin model-veri uyumunun daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Hatalı tanımlanan modellerde kategori sayısının artması model-veri uyumunu azaltırken daha az kategorili modellerde model-veri uyumunu destekleyici uyum indeksleri elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmacılara az kategori ve düşük faktör yüküne sahip veri setlerinde uyum indekslerine yönelik önerilen kritik değerlerin daha yüksek olması gerekebileceğini göz önüne almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğrulayıcı faktör analizi, kategorik veri, simülasyon, uyum indeksleri.

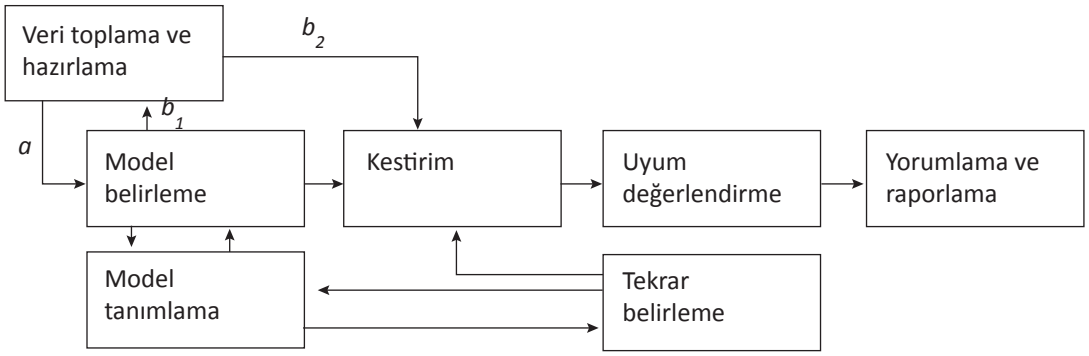
Abstract

Confirmatory factor analysis (CFA) is frequently used in social and educational sciences with categorical data types. Fit indices are used to examine the model-data fit of the established measurement models. Critical values of fit indices suggested in the literature were mostly obtained from studies conducted with continuous data sets and maximum likelihood estimation method. Therefore, in this study, how the incorrect definition of the model in CFA performed with categorical data causes a change in fit indexes has been examined with a simulation study. The simulation conditions were determined as the average factor loadings, the number of categories of the items, the test length, the correlation between the dimensions in the measurement model, the sample size and the error level of the model. As a result of the study, it was observed that the model-data fit of the model that was defined incorrectly was higher in data sets with low average factor loadings. While the increase in the number of categories in the incorrectly defined models decreased the model-data fit, in the models with fewer categories, fit indices supporting the model-data fit were obtained. According to these results, researchers are advised to consider that the recommended critical values of fit indices may be higher in data sets with fewer categories and low factor loadings.

Keywords: Confirmatory factor analysis, categorical data, simulation, fit indexes.

Giriş

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan ve yapı geçerliğine yönelik kanıt arama sürecinde başvurulan bir yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak, DFA önceden hakkında bilgi sahibi olunan psikolojik yapılara ait göstergelerin ve faktörlerin birbirleriyle ilişkisini bir ölçme modeli olarak test eden bir yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çeşididir (Brown, 2015). YEM'in tarihi 1921 ve 1924 yıllarında Sewall Wright'ın biyoloji alanındaki yol analizi çalışmalarına dayanmasına karşın DFA alanındaki istatistiksel gelişmeler ise Karl Jöreskog tarafından (örn. 1966, 1967) ortaya konulmuştur (Hancock & Mueller, 2013). Doğrulayıcı faktör analizinin temel amacı gizil yapılar (faktörler) ve ölçülen değişkenler (maddeler) arasındaki ilişkileri açıklamaktır. DFA'nın en temel dört kullanım alanı (1) ölçme araçlarının psikometrik olarak değerlendirilmesi, (2) psikolojik yapıların test edilmesi, (3) metot etkisinin incelenmesi ve (4) ölçme değişmezliğidir (Brown, 2015). Bir YEM modeli olarak DFA süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Yapısal eşitlik modelleme süreci (Hoyle, 2012, s.7).

Şekil 1'e göre, doğrulayıcı faktör analizine başlamadan verinin analizlere uygunluğu incelenmelidir *(a)*. Sonrasında modelin uygun şekilde tanımlanarak belirlenmesi, kestirimlerin yapılması, uyumun değerlendirilmesi ve analiz sonuçlarının yorumlanması ve raporlanması gelmektedir. Bazı durumlarda, belirlenmiş olan model için veri toplanır ve kestirimlere geçilerek süreç devam eder *(b_1 ve b_2)*. Ancak, bazen model uyumu sağlanmaz. Bu durumda modelin tekrar tanımlanarak belirlenmesi ve kestirimlerin tekrar yapılması gerekir (Hoyle, 2012). Model parametre kestirimlerinde En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood, ML veya MLE), Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Squares, ULS), Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Weighted Least Squares, WLS) ve Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squares, GLS) gibi yöntemler kullanılır. Bu yöntemlerin genel amacı örneklem kovaryans matrisi ve üretilen kovaryans matrisi arasındaki farkın (artık matrisinin) en az olacağı (mümkün olduğunca sıfıra yakın olacak) bir çözüm kümesi bulmaktır. Böylece en az hata içeren model bulunmaya çalışılır. Bulunan modeller, Ki-Kare Fark Testi, Akaike Information Criterion (AIC) ve Bayesian Information Criterion (BIC) gibi evren dayanaklı yordayıcı uyum indeksleri ile önceki modellerle karşılaştırılır.

Elde edilen en az hatalı modelin uyumunun uygun şekilde değerlendirilmesi doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan sonuçların doğru bir şekilde raporlanması ve yorumlanması açısından hayati öneme sahiptir. DFA sonuçları uyum indekslerinden yararlanılarak değerlendirilmektedir. Model-veri uyumunun değerlendirilmesinde faktör analizi literatüründe birçok uyum indeksi bulunmaktadır (Hu & Bentler, 1999). Veriden elde edilen ve beklenen kovaryans matrisleri arasındaki farka dayanan uyumun değerlendirmesinin nasıl yapılacağı önemli bir araştırma alanı ve araştırmacılar arasında önemli bir tartışma konusudur (Hoyle, 2012). Nitekim DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde kullanılan çok fazla uyum indeksinin bulunması benzer veya farklı çalışmalarda farklı indekslerin rapor edilmesine ve sadece iyi uyuma işaret eden indekslerin seçilmesine yol açabilmektedir.

Uyumun değerlendirmesinde model Ki-Kare (χ^2) değeri, Ki-Kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index [GFI]), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit [AGFI]) (Bentler, 1983; Jöreskog & Sörbom, 1984; Tanaka & Huba, 1985), standardize edilmiş artık karelerinin ortalamasının karekökü (standardized root means square residuals [SRMR]) (Jöreskog & Sörbom, 1981), karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index [CFI]) (Bentler, 1990), yaklaşık hataların ortalamasının karekökü (root mean square error of approximation [RMSEA]) (Steiger, 1990), normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index [NFI]) (Bentler & Bonett, 1980), ve normlaştırılmamış uyum indeksi (non-normed fit index [NNFI] veya Tucker-Lewis Index [TLI]) (Tucker & Lewis, 1973) kullanılmaktadır. Uyum indeksleri istatistiksel bir sonuç ürettiğinden kuramsal olarak iyi uyum elde edilen modeller için bazen açıklama gerekebilmektedir. Uyum indekslerinden birinin iyi uyum göstermesi verinin genel uyumuna işaret etse de modelin başka bir kısmı zayıf uyum gösterebilmektedir (Crowley & Fan, 1997). Bu yüzden model uyumunun değerlendirilmesinde birden fazla uyum indeksine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da model uyumunun değerlendirmesinde sıklıkla kullanılan CFI, RMSEA, NNFI ve χ^2/sd indeksleri incelenmiş ve ayrıntılı açıklamalara yöntem bölümünde yer verilmiştir.

Model uyumun değerlendirilmesinde uyum indeksleri için hangi kesme noktalarının kullanılabileceğine yönelik literatürde birçok araştırma bulunmaktadır (örn. Anderson & Gerbing, 1984; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Marsh & Balla, 1994; Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind & Stilwell, 1989). RMSEA için önerilen kesme noktalarına göre RMSEA ≤ .05 iyi uyumu, .05 < RMSEA < .08 kabul edilebilir uyumu, RMSEA ≥ .08 zayıf uyumu belirtir (Hu & Bentler, 1999). SRMR indeksi, standartlaştırılmış artıklar kullanılarak RMR indeksine benzer şekilde hesaplanır ve .08'den küçük değerlerin model uyumu için yeterli olduğu kabul edilir (Hu & Bentler, 1999). CFI indeksinin 0 değeri araştırmacının modelinin sıfır modeline göre gelişmediğini, .90 veya .95'ten daha büyük olması modelin kabul edilebilir uyumunu, 1 değeri ise modelin mükemmel uyumunu gösterir (Hu & Bentler, 1999). NNFI (veya TLI) boş (null) model ve geliştirilen modelin serbestlik derecesinden hareketle negatif yanlılığı önleyerek hesaplama yapar. NNFI indeks değerinin .90 veya .95'ten daha büyük olması kabul edilebilir uyum için önerilir (Hu & Bentler, 1999). Genel olarak, model x^2 değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, RMSEA değerinin < .05 veya .08 olması, CFI değerinin > .95 veya .90 olması ve SRMR değerinin < .08 veya .10 olması uyum için yeterli görülür. Uyum indekslerinin kullanımı ve kesme noktalarına yönelik daha kapsamlı bilgilere Koyuncu ve Kılıç'ın (2019) çalışmasından ulaşılabilir.

Uyum indekslerinin kesme değerlerinin kullanılmasıyla ilgili literatürde birçok tartışma vardır (Marsh, Hau & Wen, 2004). Hatalı model tanımlama, küçük örneklem yanlılıkları, kestirim yönteminin etkisi, bağımsızlık ve normallik varsayımlarının ihlali ve modelin karmaşıklığından kaynaklı uyum indeksi yanlılıkları gibi durumlardan dolayı model uyumunun değerlendirilmesinde uygun sınır değerlerinin belirlenmesi birçok araştırmacının öncelikli araştırma konuları arasındadır (Hu & Bentler, 1999). Model uyumunun farklı kestirim yöntemleri, örneklem büyüklükleri, model tanımlamadaki hata büyüklüğü, normal olmayan dağılımlar, farklı model türleri için nasıl değiştiğine yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (bkz. Brosseau-Liard & Savalei, 2014; Curran, West & Finch, 1996; Fan & Wang, 1998; Heene, Hilbert, Draxler, Ziegler & Bühner, 2011; Hu & Bentler, 1999; Hutchinson & Olmos, 1998; Lei & Lomax, 2005; Sharma, Mukherjee, Kumar & Dillon, 2005). Bununla birlikte uyum indeksleri üzerindeki çalışmaların çok azı kategorik verilere odaklanırken (örn. Garrido, Abad & Ponsoda, 2016; Padgett & Morgan, 2020) çoğunluğu sürekli veriler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle, kategorik verilerde farklı uyum indekslerinin çeşitli koşullarda performanslarının incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma bu problem durumundan yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, kategorik verilerden elde edilen uyum indekslerinin farklı simülasyon koşullarında incelenmesidir. Araştırma, modelin hatalı tanımlanma şekli açısından doğrulayıcı faktör analizinde modelin hatalı tanımlanmasını araştıran diğer araştırmalardan (Fan & Sivo, 2007) ayrışmaktadır. Bu yönüyle araştırmacılara farklı bir perspektif sunmaktadır. Araştırma sonucunda kategorik veriler üzerinde uyum indeksleri birbirleriyle karşılaştırılacağı gibi çeşitli koşullar altında uyum indeksi değerlerinin değişimi gözlenebilecektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

Hatalı tanımlanan modellerde farklı simülasyon koşullarına (örneklem büyüklüğü, ortalama faktör yükü, kategori sayısı, madde sayısı, boyut sayısı ve model tanımlama hatası) göre elde edilen,

1) *Ki Kare/serbestlik derecesi oranı,*
2) *Ki kare'nin anlamlılık düzeyi,*
3) *RMSEA,*
4) *CFI,*
5) *TLI*

değerleri nasıl değişmektedir?

Yöntem

Kategorik veriden elde edilen uyum indekslerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma bir Monte Carlo simülasyonudur. Monte Carlo simülasyonlarında veri seti araştırma kapsamında istenilen dağılım özelliklerini karşılayacak şekilde üretilmektedir (Bandalos & Leite, 2013).

Model-Veri Uyumunun Değerlendirilmesi

Yapısal eşitlik modellemesinde model-veri uyumunu değerlendirmek için geliştirilmiş bazı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları model-veri uyumunu değerlendirirken bazıları model-veri uyumsuzluğundan hareket etmektedir. Ancak YEM modellerinde model-veri uyumunun değerlendirilmesi amaçlandığından uyum indeksleri (fit indices) teriminin kullanılması yaygındır. Model-veri uyumunun sağlanıp sağlanmadığının incelenmesi amacıyla CFI, χ^2 uyum iyiliği testi (chi-square goodness of fit test), GFI, AGFI, RMSEA, RMR ve SRMR gibi bir çok indeks geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında χ^2 uyum iyiliği, CFI, TLI ve RMSEA değerleri incelenmiştir.

Ki-kare (χ^2) klasik olarak kullanılan uyum iyiliği göstergesidir. En çok olabilirlik kestiriminde χ^2,

$$\chi^2 = F_{ML}(N-1) \qquad \text{...Eşitlik 1}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır. Burada F_{ML} ise

$$F_{ML} = \ln|S| - \ln|\sum + iz[(S)(\sum^{-1}) - p \qquad \text{...Eşitlik 2}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır. Burada $|S|$, veriden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin determinantını, $|\sum|$ ise modelden elde edilen varyans-kovaryans matrisinin determinantını ifade etmektedir. iz[] ise oluşan matris çarpımının köşegen elemanlarının toplamını ve *p* değişken sayısını ifade etmektedir (Brown, 2015). χ^2 değeri anlamlılık düzeyine göre yorumlanmaktadır. S ve ∑ matrislerinin istatistiksel olarak manidar düzeyde birbirinden farklı olup olmadığı hipotezi test edilmektedir. Ancak χ^2 istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiği için (Eşitlik 1'de N-1 ile çarpıldığı için) büyük örneklemlerde manidar çıkma eğilimindedir. Bu durumun önüne geçmek için χ^2 istatistiği serbestlik derecesine (*sd*) bölünmektedir. Serbestlik derecesi örneklem büyüklüğüne göre değişmediği için yine de tam bir düzeltme yapılmadığı yönünde eleştiriler mevcuttur (Mueller, 1996). Bu nedenle χ^2/sd oranının da benzer şekilde örnekleme duyarlı olduğu ve kullanılmaması gerektiğini belirten yazarlar da bulunmaktadır (Brown, 2015). Ancak uygulamalı çalışmaların birçoğunda hala bu orana yer verildiği için bu çalışma kapsamında incelemeye alınmıştır. Model-veri uyumunun sağlanması için bu oranın 3'ten küçük olması gerektiği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009).

CFI, temel model (baseline ya da null) ile hedef modelden (target model) elde edilen χ^2 ve bu χ^2 değerine ait serbestlik dereceleri ile hesaplanmaktadır. Buna göre CFI,

$$CFI = 1 - \frac{enbüyük[(\chi^2_T - df_T), 0]}{enbüyük[\chi^2_T - df_T), (\chi^2_B - df_B), 0]} \qquad \text{...Eşitlik 3}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır (Bentler, 1990). Burada χ^2_T, hedef modelden elde edilen ki-kare değerini, df_T, hedef modelden elde edilen serbestlik derecesini, χ^2_B temel modelden elde edilen ki-kare değerini, df_B ise temel modelden elde edilen serbestlik derecesini ifade etmektedir (Brown, 2015). En büyük ifadesi ise parantez içindeki ifadelerden hangisi en büyük ise onun seçileceği anlamına gelmektedir. Örneğin pay kısmındaki ifadede ya 0 ya da $(\chi^2_T - df_T)$ ifadesinden hangisi büyük ise onun seçileceği anlamına gelmektedir. CFI değerinin .95'ten büyük olması model veri uyumunun sağlandığına işaret etmektedir (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999). Ancak CFI değerinin değişken sayısı ve örneklem büyüklüğüne göre (örneklem>250, madde sayısı>30) .90 ve üzerinde olmasının model-veri uyumuna işaret edeceğini belirten yazarlar da bulunmaktadır (Hair vd., 2009). Bu çalışmada CFI'nın kabul edilebilir değeri .90 olarak ele alınmıştır.

Bazı programlarda NNFI olarak da ifade edilen Tucker-Levis indeksi TLI, CFI'ye benzer şekilde hedef model ile temel modelin karşılaştırılmasıyla elde edilmektedir. Buna göre TLI,

$$TLI = \frac{\frac{\chi_B^2}{df_B} - \frac{\chi_T^2}{df_T}}{\frac{\chi_B^2}{df_B} - 1} \quad \text{...Eşitlik 4}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır . Burada χ_T^2, hedef modelden elde edilen ki-kare değerini, df_T, hedef modelden elde edilen serbestlik derecesini, χ_B^2 temel modelden elde edilen ki-kare değerini, df_B ise temel modelden elde edilen serbestlik derecesini ifade etmektedir (Brown, 2015). TLI'nın .95'ten büyük olması iyi uyum olduğu anlamına gelirken .90-.95 aralığı kabul edilebilir uyum olarak nitelendirilmektedir. .90'dan küçük TLI değerleri modelin hatalı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Hu & Bentler, 1999). Bu çalışmada TLI'nın kabul edilebilir değeri .90 olarak ele alınmıştır.

Model-veri uyumu mükemmel olmadığında uyum fonksiyonu dağılımı merkezi olmayan χ^2 dağılımı (noncentral chi-square) olarak adlandırılmaktadır. RMSEA ise merkezi olmayan χ^2 dağılımıyla elde edilmektedir. Merkezi olmayan ki-kare dağılımı, model-veri uyumsuzluğunun bir göstergesi olan modelin hatalı tanımlanmasının derecesiyle ifade edilmektedir. Merkezi olmayan parametre, $\chi^2 - df$ ile hesaplanmaktadır. Eğer bu değer negatif ise 0 olarak ele alınmaktadır. Model-veri uyumu mükemmel olduğunda bu değer 0'a eşit olmaktadır. RMSEA,

$$RMSEA = \sqrt{\frac{\chi^2 - df}{N \cdot df}} \quad \text{...Eşitlik 4}$$

eşitliği ile hesaplanmaktadır (Brown, 2015). Burada χ^2 modelden elde edilen ki-kare değerini, *df* modelin serbestlik derecesini ve *N* ise örneklem büyüklüğünü ifade etmektedir. Bazı kaynaklarda *N* yerine *N-1* de kullanılmaktadır. RMSEA'nın 0 olduğu durum mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA bazı durumlarda 1'i geçebilmektedir. RMSEA'nın %95'lik güven aralıklarıyla birlikte raporlanması önerilmektedir. Ancak örneklemin büyük olduğu durumlarda özellikle karmaşık modellerde güven aralığının da geniş olacağı (Brown, 2015) söylenebilir. RMSEA'nın .06 ya da daha düşük bir değer alması model-veri uyumuna işaret etmektedir (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999). RMSEA değeri açısından farklı kesme noktaları önerilmiş olsa da .10 zayıf uyum olarak yorumlanmaktadır (Kenny, Kaniskan & McCoach, 2015). Bu araştırmada .10 kesme noktası üzerinden yorum yapılmıştır.

Simülasyon Koşulları

Araştırma kapsamında, ortalama faktör yükü (.40 ve .80), maddelerin kategori sayısı (2, 3, 4 ve 5), test uzunluğu (20 ve 30), ölçme modeli (2 boyutlu yapılar [boyutlar arasındaki korelasyon (.00, .30, .60), örneklem büyüklüğü (200 ve 1000) ve modelin hata düzeyi (%10 hatalı ve %20 hatalı) olarak belirlenmiştir. Buna göre 2x4x2x3x2x2 = 192 koşulda çalışılmış olup her bir koşul için 100 tekrar (replikasyon) yapılmıştır.

Araştırmada maddelerin ortalama faktör yükü .40 ve .80 olarak belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde ölçme aracına alınacak maddelerin faktör yüklerinin en az .30 olması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2013) maddelerin ortalama faktör yükü en az .40 olarak ele alınmıştır. Diğer taraftan ortalama faktör yükünün yükselmesinin uyum indekslerine etkisinin incelenebilmesi için ortalama faktör yükünün .80 olduğu koşul araştırmaya eklenmiştir. Faktör yüklerinin belirlenmesinde tek biçimli (uniform) dağılımdan yararlanılmıştır.

Sürekli normal dağılım gösteren veri setleri üretildikten sonra maddelerin kategori sayısı 2, 3, 4 ve 5 olacak şekilde kategorik hale getirilmiştir. Kategori sayısının 2 olduğu durumlarda başarı testlerini örneklemek amaçlanırken kategori sayısının 3, 4 ve 5 olduğu durumlarda Likert tipindeki ölçeklerden elde edilen verilerin

örneklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kategori sayılarının bu şekilde belirlenmesi kategori sayısının artmasının uyum indekslerine olan etkisinin de incelenmesini sağlanmıştır.

Araştırmada test uzunluğu 20 ve 30 olarak alınmıştır. Delice ve Ergene (2015) tarafından matematik eğitimiyle ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının incelendiği araştırmada 48 ölçeğin madde sayılarının 10 ile 90 arasında değiştiği ve ortalamasının 29.77 olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan Ergene (2020) tarafından yine matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve uyarlama makalelerinin 28'inin incelendiği çalışmada ölçeklerin madde sayılarının 13 ile 78 arasında değiştiği raporlanmıştır. Bu nedenle test uzunluğu bu araştırma kapsamında 30 ile sınırlandırılmıştır. Test uzunluğu 20 olan koşul başarı testlerinde karşılaşılma ihtimali yüksek olduğundan seçilmiştir. 20 ve 30 test uzunluğu üzerinde çalışılması madde sayısının artmasının uyum indekslerine etkisinin incelenmesini sağlamaktadır.

Araştırmada veri setleri iki boyutlu olarak üretilmiştir. Ancak boyutlar arası korelasyonlar .00, .30 ve .60 olacak şekilde manipüle edilmiştir. Tek boyutlu modellerde yapı hatalı tanımlanamayacağından araştırmaya dahil edilmemiştir. İkiden fazla boyutlu ölçeklerin bulunduğu gözlense de simülasyon koşullarının kapsamlı olması nedeniyle bu araştırmada sadece iki boyutlu yapılar incelenmiştir. Kılıç ve Koyuncu (2017) tarafından 104 ölçek uyarlama çalışmasının incelendiği araştırmada çalışmaların %19.23'ünün 2 boyutlu olduğu raporlanmıştır. Bu nedenle simülasyon çalışmasının koşulları da dikkate alınarak araştırma iki boyutlu modellerle sınırlandırılmıştır. İki faktörlü yapılarda faktörler arasında ilişki bulunmadığında uyum indekslerinin sonuçlarının incelenmesi amacıyla .00 koşulu ele alınmıştır. Diğer iki koşul olan .30 ise gerçek veri setleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda faktörler arasındaki korelasyonların .20-.40 aralığında olduğu belirtildiğinden (Li, 2016) araştırmaya dahil edilmiştir. Son koşul olan .60 ise faktörler arasındaki korelasyonun artmasının uyum indekslerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla araştırmaya dahil edilmiştir.

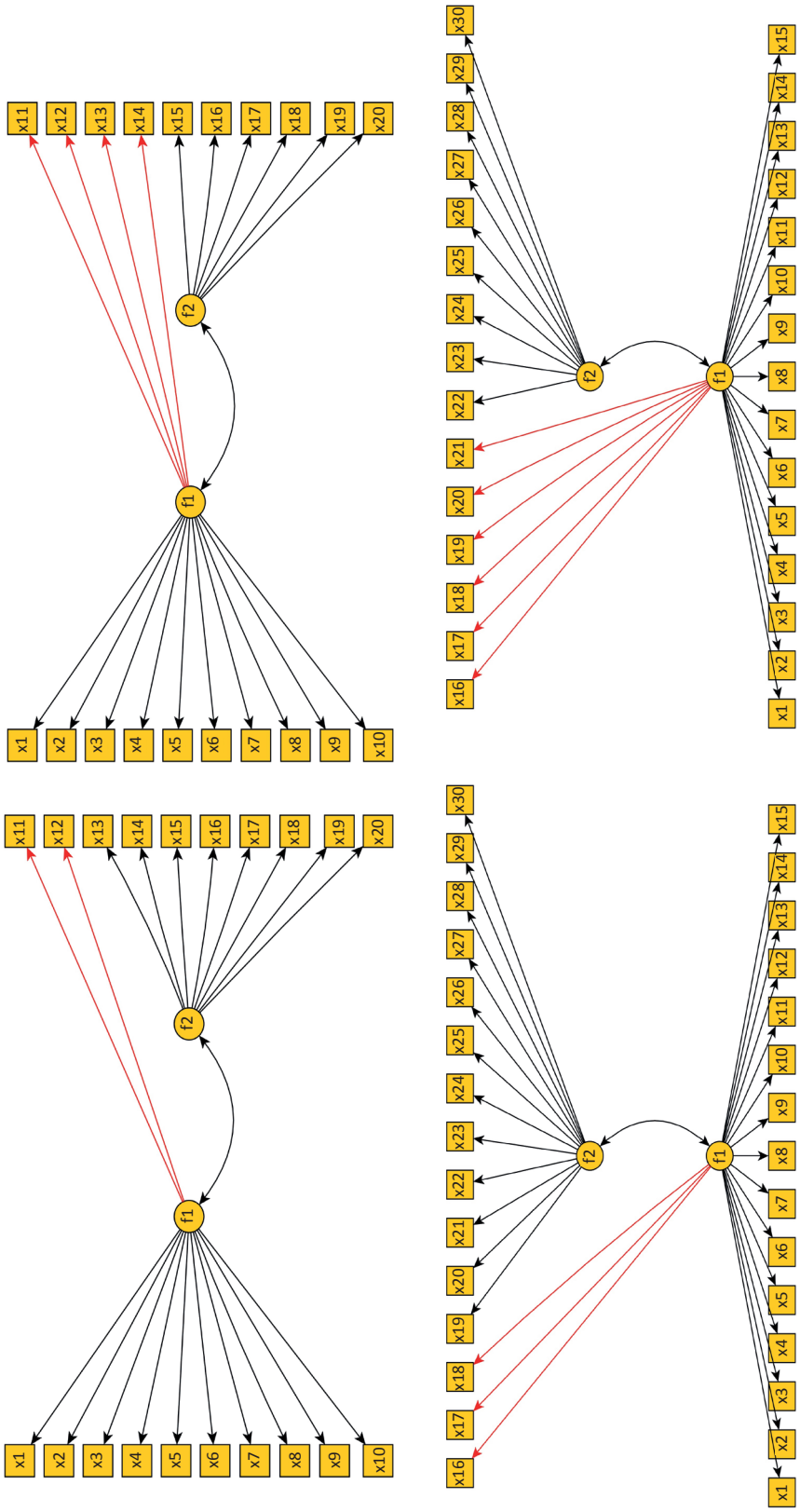
Örneklem büyüklüğü olarak 200 ve 1000 koşulları araştırmaya küçük ve büyük örneklem olarak dahil edilmiştir. Kategorik verilerde gerçekleştirilen çalışmalarda bu örneklem büyüklüklerinin küçük ve büyük olarak nitelendirilmesine alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır (Beauducel & Herzberg, 2006; Li, 2016; Oranje, 2003; West, Finch & Curran, 1995). Bu nedenle simülasyon koşullarının sayısı da dikkate alınarak 200 ve 1000 ile sınırlandırılmıştır.

Modelin tanımlanmasında ise maddelerin %10'u ve %20'si hatalı olacak şekilde model tanımlanmıştır. Buna göre oluşturulan model Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2-a'da 20 maddelik ve %10 hatalı model, şekil 2-b'de 20 maddelik ve %20 hatalı model, şekil 2-c'de 30 maddelik ve %10 hatalı model ve şekil 2-d'de ise 30 maddelik ve %20 hatalı model görülmektedir. Simülasyon veri setleri 20 maddelik koşullarda birinci faktörde 10 madde (1-10), ikinci faktörde 10 madde (11-20), 30 maddelik koşullarda ise birinci faktörde 15 madde (1-15), ikinci faktörde 15 madde (16-30) olacak şekilde üretilmiştir. Ancak kestirimlerde modeller yanlış tanımlanarak uyum indekslerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Böylece hata miktarının uyum indekslerini nasıl değiştirdiği incelenmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada simülasyon verilerinin üretilmesi için R yazılımında (R Core Team, 2018) bulunan lavaan (Rosseel, 2012) paketi kullanılmıştır. Üretilen veri setleriyle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Mplus yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Modelin hatalı tanımlanması ikinci faktördeki maddelerin birinci faktöre bağlanmasıyla sağlanmıştır (Şekil 2). Mplus'ta kestirimler yapılırken ortalama ve varyansların düzeltildiği ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (unweighted least squares mean-and-variance adjusted [ULSMV]) kullanılmışır. Replikasyonlardan elde edilen sonuçların R yazılımında işlenebilmesi için MplusAutomation (Hallquist & Wiley, 2017) paketinden yararlanılmıştır. Araştırmada her bir koşul için 100 replikasyon yapılmıştır. Replikasyonların ortalaması alınarak her bir koşul için CFI, RMSEA, NNFI ve χ^2/sd değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler alanyazında önerilen kritik değerlerle ve koşullar içinde birbirleriyle karşılaştırılmıştır.



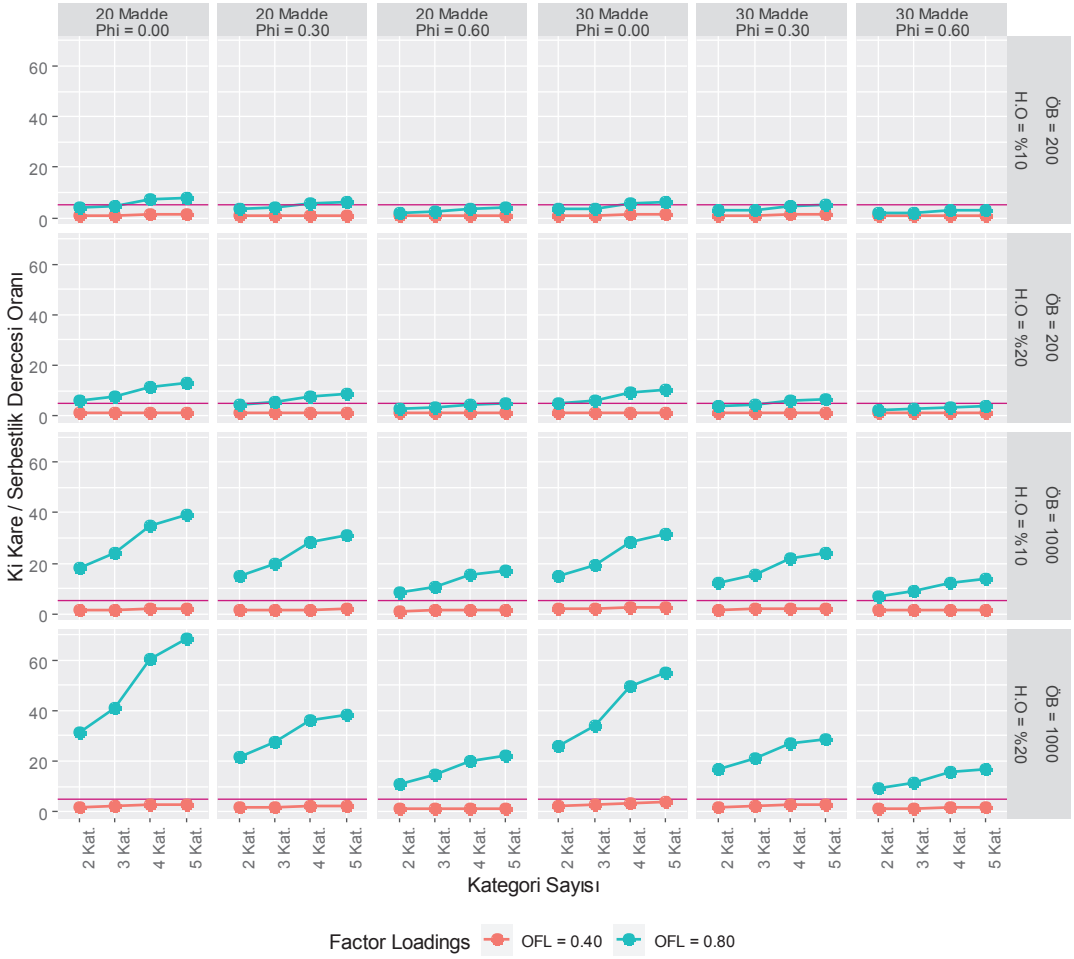
Şekil 2. Araştırmada kullanılan modeller.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerindeki sıraya göre bulgulara yer verilmiştir.

Ki-Kare / Serbestlik Derecesi Oranının İncelenmesi

Simülasyon koşullarından elde edilen x^2/sd oranları Şekil 3'te sunulmuştur.



Phi: Faktörler arasındaki korelasyon, ÖB: Örneklem Büyüklüğü, H.O: Hatalı Tanımlanma Oranı

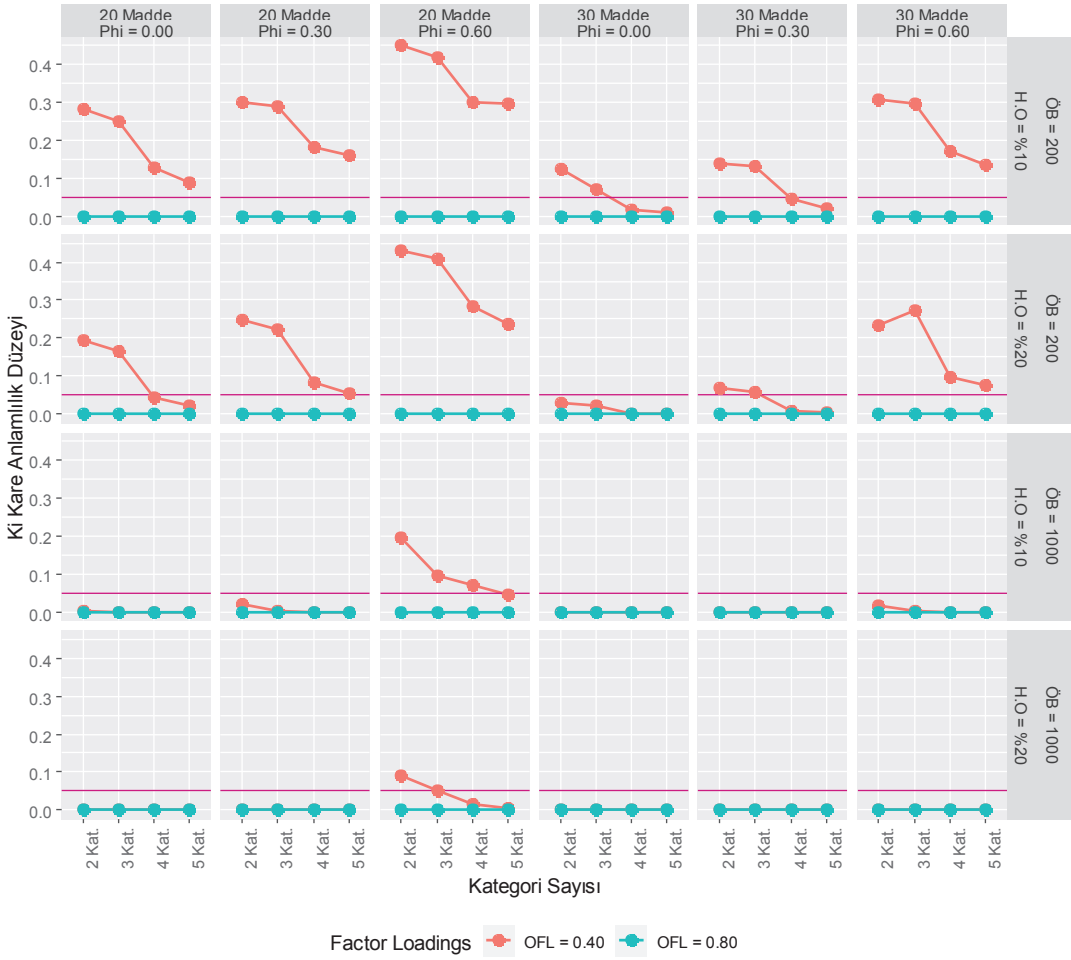
Şekil 3. Ki Kare / serbestlik derecesi oranının incelenmesi.

Şekil 3 incelendiğinde, ortalama faktör yükünün .40 olduğu koşullarda diğer simülasyon koşullarının farklılaşmasına rağmen ki-karenin serbestlik derecesine (*sd*) oranı 5'ten küçük bulunmuştur. Diğer taraftan ortalama faktör yükünün .80'e çıkmasıyla ki-karenin serbestlik derecesine oranının da 5'in üzerine çıktığı koşullar bulunmaktadır. Ancak örneklemin küçük (200) ve boyutlar arasındaki korelasyonların .30 ve üzerinde olduğu koşullarda ki-karenin serbestlik derecesine oranı 5'ten küçüktür. Örneklemin büyük (1000) ve ortalama faktör yükünün .80 olduğu koşullarda hem %10 hem de %20 hatalı tanımlanan modellerde ki-karenin serbestlik derecesine oranı 5'ten büyüktür. Ancak örneklem büyük olsa bile ortalama faktör yükünün .40 olduğu koşullarda ki-karenin serbestlik derecesine oranının hem %10 hem de %20 oranında hatalı tanımlanan modellerde 5'ten küçük olduğu söylenebilir. Madde sayısının artması aynı koşullar altında ki-karenin serbestlik derecesine oranını düşürmüştür ancak bu değişim ki-karenin serbestlik derecesine oranını kabul edilebilir (5'ten küçük) aralığa

getirmemiştir. Boyutlar arasındaki korelasyonunun artması ise aynı koşullar altındaki modellerde ki-karenin serbestlik derecesine oranını beklendiği şekilde düşürmüştür.

Ki-Kare'nin Anlamlılık Düzeyinin İncelenmesi

Simülasyon koşullarından elde edilen ki-kare anlamlılık düzeyi değerleri Şekil 4'te sunulmuştur.



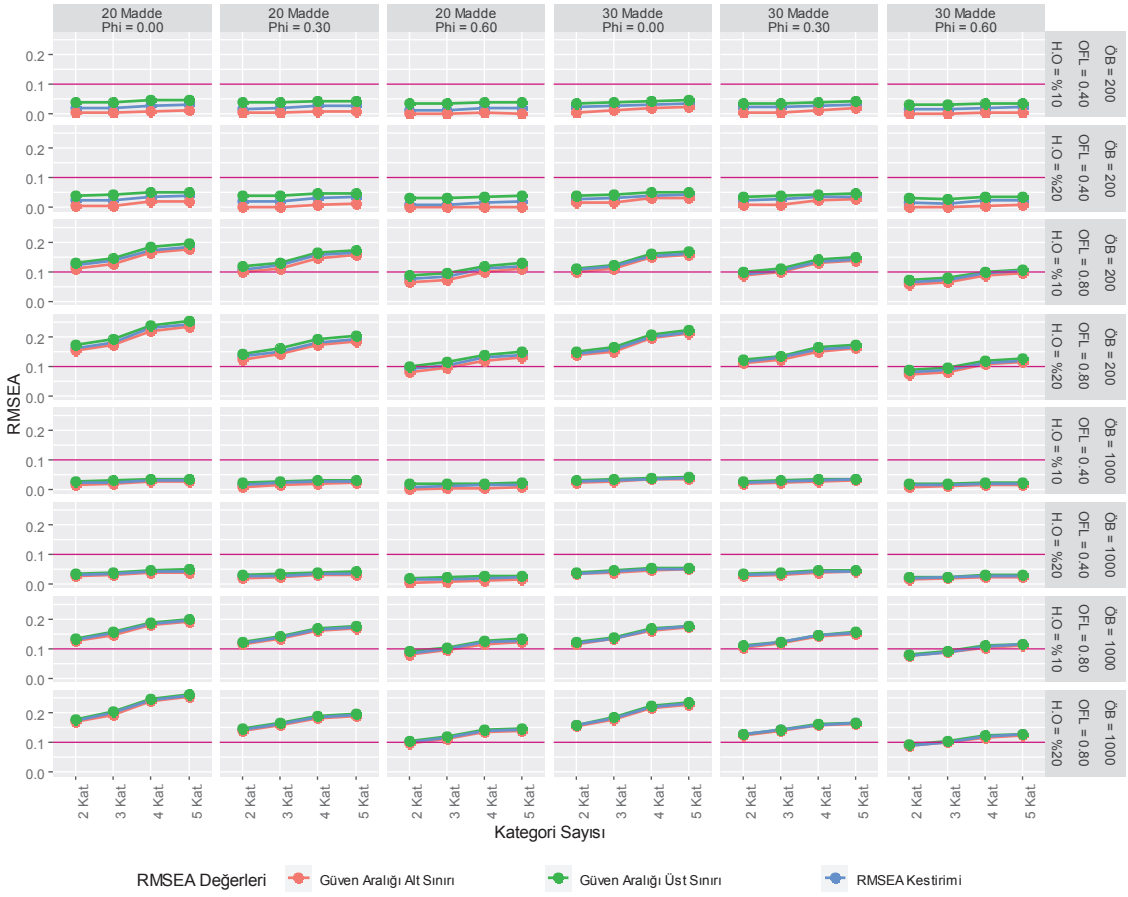
Phi: Faktörler arasındaki korelasyon, ÖB: Örneklem Büyüklüğü, H.O: Hatalı Tanımlanma Oranı

Şekil 4. Ki Kare anlamlılık düzeyi değerlerinin incelenmesi.

Şekil 4 incelendiğinde, örneklem büyüklüğünün artmasıyla ki-karenin anlamlılık değerinin .05'ten daha küçük olduğu görülmektedir. Ancak örneklemin küçük, kategori sayısının az, ortalama faktör yükünün de düşük olduğu koşullarda ki-kare anlamlılık değerinin .05'ten büyük çıktığı söylenebilir. Boyutlar arasındaki korelasyon arttıkça, ki-kare anlamlılık değerinin de .05'ten büyük çıkma eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Örneklem büyük (1000) olsa bile boyutlar arasındaki korelasyon büyükse (.60), ortalama faktör yükünün .40 olduğu koşullarda az kategoriye sahip (örneğin 2 kategori) veri setlerinde ki-kare anlamlılık değeri .05'ten büyük çıkmıştır. Ortalama faktör yükünün .80 olduğu tüm koşullarda ise bu değer .05'ten küçüktür. Madde sayısının artması ki-kare anlamlılık değerinde azalmaya neden olsa da bu değişim .05'in altına inmesine olanak vermemiştir.

RMSEA Değerinin İncelenmesi

Simülasyon koşullarından elde edilen RMSEA değerleri Şekil 5'te sunulmuştur.



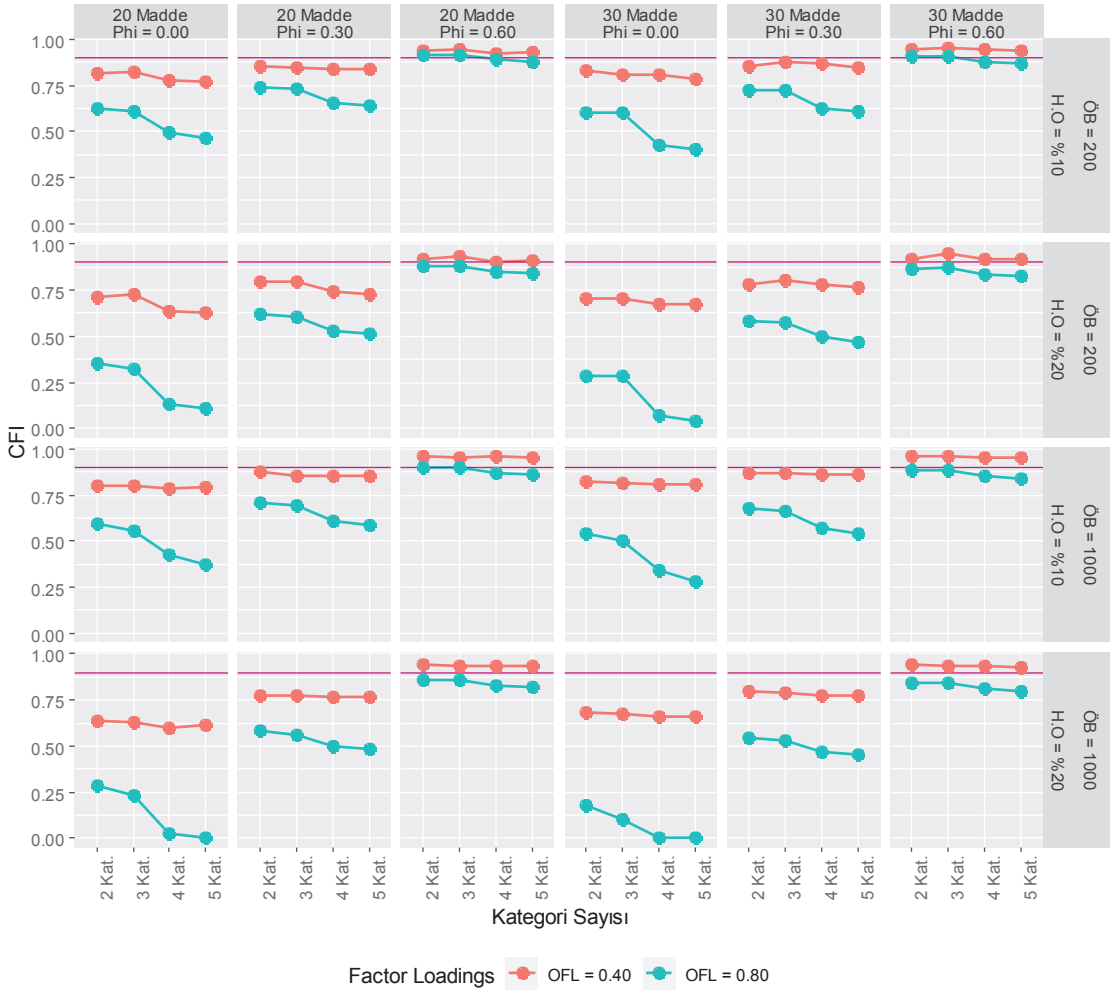
Phi: Faktörler arasındaki korelasyon, ÖB: Örneklem Büyüklüğü, H.O: Hatalı Tanımlanma Oranı

Şekil 5. RMSEA değerlerinin incelenmesi.

Şekil 5 incelendiğinde, ortalama faktör yükü .40 olan tüm koşullarda RMSEA değerlerinin .10'dan daha küçük olduğu söylenebilir. Ortalama faktör yükü .80 olan koşullar incelendiğinde; faktörler arasındaki korelasyonun .60 olduğu koşullar haricindeki tüm koşullarda RMSEA değeri .10'dan daha büyük çıkmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon arttıkça RMSEA değerinde de düşüş olmaktadır. Ayrıca maddelerin kategori sayısının azalması da RMSEA değerini düşürmektedir. Özellikle 2 kategorili veriler için faktörler arasındaki korelasyon .60 ve ortalama faktör yükü .80 olan koşullarda RMSEA değeri .10'dan daha küçük çıkabilmektedir. Madde sayısının artması ise RMSEA üzerinde etkili değildir. Modelin hatalı tanımlanma oranının artması da RMSEA değerlerinde kritik değeri (.10) aşacak bir değişime neden olmamaktadır.

CFI Değerinin İncelenmesi

Simülasyon koşullarından elde edilen CFI değerleri şekil 6'da sunulmuştur.



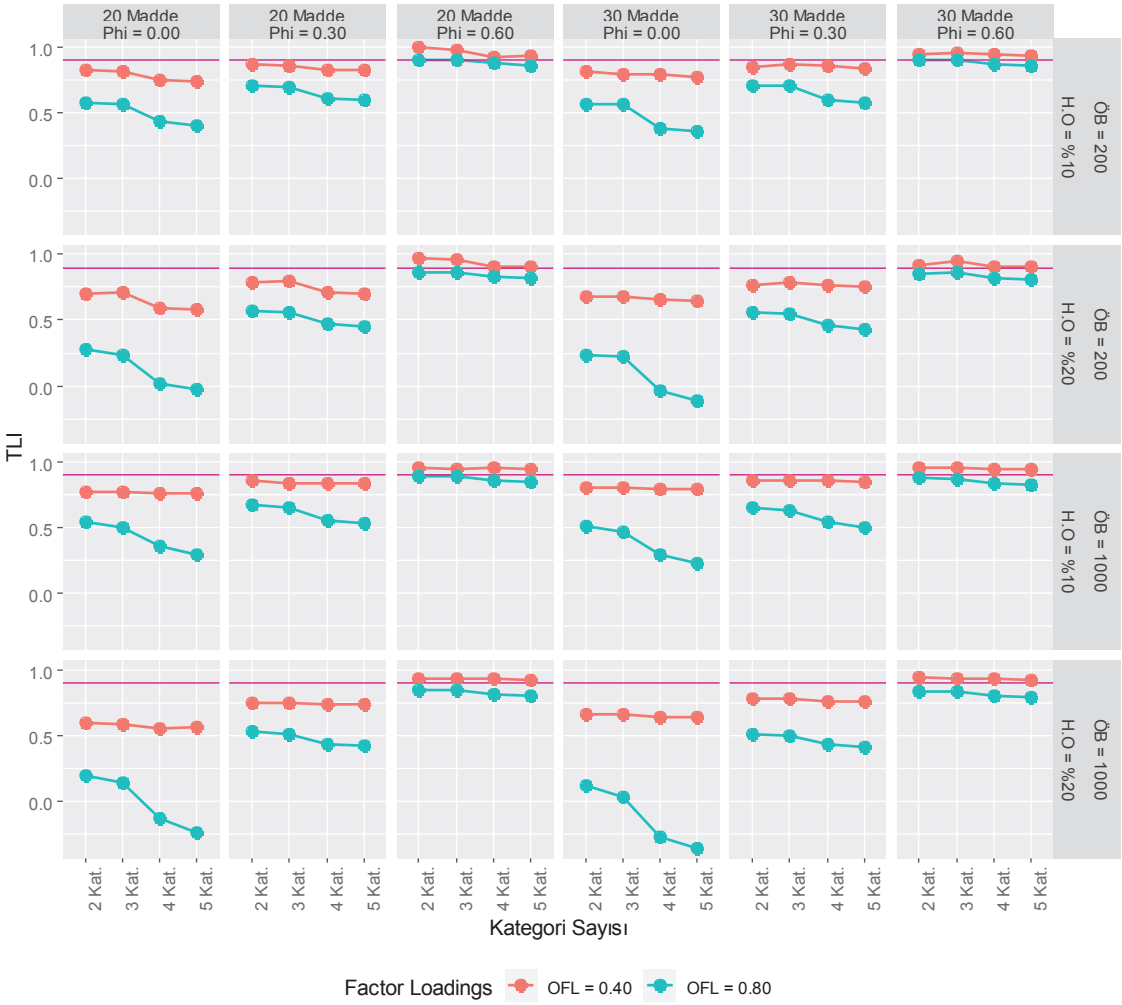
Phi: Faktörler arasındaki korelasyon, ÖB: Örneklem Büyüklüğü, H.O: Hatalı Tanımlanma Oranı

Şekil 6. CFI değerlerinin incelenmesi.

Şekil 6 incelendiğinde, faktörler arasındaki korelasyonun .00 ve .30 olduğu tüm koşullarda CFI değerinin .90'dan küçük olduğu söylenebilir. Faktörler arasındaki korelasyon .60, ortalama faktör yükü .40 olduğu koşullarda CFI değeri .90'dan büyük bulunmuştur. Örneklemin artması faktörler arasındaki korelasyonun .60 olduğu koşullarda CFI değerleri açısından değişikliğe neden olmamıştır. Benzer şekilde madde sayısının artması da CFI değeri üzerinde etkili değildir. Faktörler arasındaki korelasyonun .60 olduğu koşullarda kategori sayısının artması, CFI değerinde azalmaya neden olmaktadır.

TLI Değerinin İncelenmesi

Simülasyon koşullarından elde edilen TLI değerleri Şekil 7'de sunulmuştur.



Phi: Faktörler arasındaki korelasyon, ÖB: Örneklem Büyüklüğü, H.O: Hatalı Tanımlanma Oranı

Şekil 7. TLI değerlerinin incelenmesi.

Şekil 7 incelendiğinde, CFI indeksine benzer şekilde faktörler arasındaki korelasyonun .00 ve .30 olduğu koşullarda TLI değerinin .90'dan küçük olduğu söylenebilir. Faktörler arasındaki korelasyon .60 ve ortalama faktör yükü .40 olduğu koşullarda TLI değeri .90'dan büyük bulunmuştur. Örneklemin artması faktörler arasındaki korelasyonun .60 olduğu koşullarda TLI değerleri açısından değişikliğe neden olmamıştır. Benzer şekilde madde sayısının artması da TLI değeri üzerinde etkili değildir. Faktörler arasındaki korelasyonun .60 olduğu koşullarda kategori sayısının artması, TLI değerinde azalmaya neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada iki faktörden oluşan modellerin hatalı tanımlanması durumunda model veri uyumlarında ortaya çıkan farklılıklar karşılaştırılmıştır. Model veri uyumunu değerlendirmek için; ki-karenin anlamlılığı, ki-karenin serbestlik derecesine oranı, RMSEA, CFI ve TLI kullanılmıştır. DFA gerçekleştirilirken model-veri uyumunu test etmek için alanyazında uyum indeksleri kullanılırken bu indeksler için bazı kritik değerler de önerilmektedir.

Ancak bu öneriler genellikle sürekli veri seti ve en çok olabilirlik kestirim yöntemine dayanmaktadır. Bu araştırmada kategorik veriler ve kestirim yöntemi olarak ULSMV kullanılmış, modelin hatalı tanımlanması durumunda elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indeksleri dikkate alınarak hatalı modellerde hangi koşullarda model veri uyumunun azaldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra kesme noktaları kullanılarak model veri uyumunun hangi koşullarda sağlanıp sağlanmadığı sunulmuştur.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ki-karenin serbestlik derecesine bölünmesi sonucunda elde edilen uyum indeksi, RMSEA, CFI ve TLI açısından ortalama faktör yükünün .40 olduğu durumlarda .80 olduğu durumlara göre model-veri uyumunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya benzer şekilde Heene vd. (2011) hatalı model tanımlaması yaptıkları araştırmada faktör yükünün yükselmesinin RMSEA, ki-kare değeri (serbestlik derecesine oranının alındığı düşünülmüştür) açısından model veri uyumunu azalttığını tespit etmiştir. Heene vd. (2011) hatalı tanımlamalarda faktör yüklerinin artmasıyla CFI indeksinin de arttığını belirtmişlerdir. Ancak CFI indeksi açısından halihazırdaki bu araştırmanın sonuçları ile Heene vd.'nin (2011) araştırması farklılaşmaktadır. Bu durumun Heene vd.'nin (2011) hatalı tanımlama yaparken faktörler arası korelasyonlarda yaptıkları farklılıklarla ve binişik (cross-loading) maddelerle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Halihazırdaki bu araştırmada ki-karenin anlamlılığına dayalı olarak ortalama faktör yükünün .80 olduğu durumlar modelin daha fazla uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Örneklemin büyümesi ki-kare anlamlılık değerini .05'e yaklaştırmakta ya da bu değerin altına indirmektedir. Ki-kare/sd, RMSEA, CFI ve TLI indeksleri açısından ise örneklemin büyümesi model veri uyumunu azaltmaktadır. Hutchinson ve Olmos (1998) ağırlıklandırılmış en küçük kareler (weighted least squares [WLS]) kestirim yöntemini kullandığı ve örneklem büyüklüğünün model veri uyumuna etkisini incelediği çalışmasında RMSEA, CFI, TLI ve ki-kare/sd indekslerine göre örneklemin artmasının model veri uyumunu yükselttiği ancak bu değişimin etki büyüklüğünün yüksek olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Halihazırdaki bu araştırmada ise örneklemin artması RMSEA, CFI, TLI ve ki-kare/sd indeks değerlerini azaltmıştır. Dolayısıyla bu araştırma ile Hutchinson ve Olmos'un (1998) araştırması arasında ortaya bir farklılık çıkmaktadır. Bunun nedeninin halihazırdaki bu araştırmada modelin hatalı tanımlanması olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada örneklem büyüklüğünün artması genel olarak RMSEA, CFI ve TLI indekslerinde model-veri uyumu üzerinde ciddi farklar oluşturmamıştır. Benzer olarak Fan ve Sivo (2007) modelin hatalı tanımlanması durumunda RMSEA'nın örneklem büyüklüğüne karşı hassas olduğunu belirtmektedir. Faktörler arası korelasyonun artmasının ki-kare/sd, RMSEA, CFI ve TLI uyum indekslerini arttırdığı ancak ki-karenin anlamlılık değerini .05'den uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Madde sayısının artması genel olarak ki-karenin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen uyum indeksini ve RMSEA indeksini arttırmıştır. Madde sayısının artması ayrıca ki-karenin anlamlılığını .05'e yaklaştırmıştır. Ancak madde sayısının artması CFI ve TLI indekslerinde ciddi farklılıklar oluşturmamıştır. Ki-karenin anlamlılık değerinin .05'e yaklaşması ya da altına inmesinde kategori sayısının artmasının etkili olabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu Yang-Wallentin, Jöreskog ve Luo (2010) tarafından elde edilmiştir. Farklı olarak kategori sayısının artması ki-karenin serbestlik derecesine oranlanmasına ilişkin uyum indeksini, RMSEA, CFI ve TLI indekslerini arttırmamıştır.

Araştırma bulguları modelde hatalı tanımlamaların bulunmasının ortalama faktör yükü, faktörler arası korelasyon, örneklem büyüklüğü, kategori sayısı ve test uzunluğuna bağlı olarak farklı uyum indeksleri üzerinde farklı etkiler ortaya çıkardığını göstermektedir. Benzer olarak Fan ve Sivo (2007) RMSEA, CFI ve TLI indekslerinin model türü, örneklem büyüklüğü ve modelin hatalı tanımlanma derecesine göre farklı davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Hu ve Bentler (1998) ile Fan ve Sivo (2005) modelin hatalı tanımlanması durumunda DFA kestirim yöntemleri üzerine kurguladıkları araştırmalarda CFI, TLI ve RMSEA indekslerinin genel olarak modelin hatalı tanımlanmasına oldukça hassas olduğunu belirtmektedir. Halihazırdaki bu araştırmada da hatalı modellerde CFI ve TLI indekslerinin kesme değerlerinin altında kaldığı görülmektedir. RMSEA ise bazı koşullarda kesme değerinin üzerinde değerler ortaya çıkarmıştır. Modelin yanlış tanımlandığı bazı koşullarda bazı indekslere ait sonuçlar model veri uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Bu durum araştırmacıların hatalı bir modeli uyumlu bir model olarak yorumlamasına sebep olabilir. Bu durumun altında yatan gerekçe

ise kesme noktalarıdır (alanyazında önerilen kritik değerler). Bu durum özellikle ortalama faktör yükü .40 olan ölçeklerde daha da artmaktadır. Dolayısıyla araştırmacılar model değerlendirmesi yaparken kesme noktalarına odaklanmamalıdır. Bunun yanında araştırmacılar modellerinin doğru tanımlanma durumunu gözlemlemek için modifikasyon indislerinden yararlanabilirler. Benzer şekilde standardize artık değerler incelenebilir. Yüksek değerlerdeki standardize artık değerler ve modifikasyon indisleri hatalı bir tanımlamaya işaret edebilir. Bunun yanı sıra beklenmeyen çok düşük ve yüksek faktör yükleri, hatalı model tanımlamasını gösterebilir (Brown, 2015). Bu durum modelin hatalı tanımlanması açısından kesin bir sonuç sağlamasa da araştırmacılara ipucu verebilir. Ayrıca araştırmacıların bu araştırmada kullanılan koşulları dikkate alarak gerçek veri setlerinde hatalı tanımlama bulunduğunda ortaya çıkacak uyum indeksleri ile ilgili yorum yapmaları önerilebilir. Gelecek çalışmalarda araştırmacılar, binişik yüklere (cross-loading) sahip modellerde uyum indekslerinin nasıl sonuçlar verdiğini inceleyebilir. Bunun yanında gerçek veri setlerinde de benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*(2), 155–173. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02294170

Bandalos, D. L., & Leite, W. (2013). Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 625-666). Charlotte, NC: Information Age.

Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *13*(2), 186–203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2

Bentler, P. M. (1983). Some contributions to efficient statistics in structural models: Specification and estimation of moment structures. *Psychometrika*, *48*(4), 493–517. https://doi.org/10.1007/BF02293875

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Brosseau-Liard, P. E., & Savalei, V. (2014). Adjusting incremental fit indices for nonnormality. *Multivariate Behavioral Research*, *49*(5), 460–470. https://doi.org/10.1080/00273171.2014.933697

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Crowley, S. L., & Fan, X. (1997). Structural equation modeling: Basic concepts and applications in personality assessment research. *Journal of Personality Assessment*, *68*(3), 508–531. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6803_4

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, *1*(1), 16–29. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16

Delice, A. & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, *3*(1), 60–75.

Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 360–383. https://doi.org/10.33308/26674874.2020342207

Fan, X., & Sivo, S. A. (2005). Sensitivity of fit indexes to misspecified structural or measurement model components: Rationale of two-index strategy revisited. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *12*(3), 343–367. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_1

Fan, X., & Sivo, S. A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, *42*(3), 509–529. https://doi.org/10.1080/00273170701382864

Fan, X., & Wang, L. (1998). Effects of potential confounding factors on fit indices and parameter estimates for true and misspecified sem models. *Educational and Psychological Measurement*, *58*(5), 701–735. https://doi.org/10.1177/0013164498058005001

Garrido, L. E., Abad, F. J., & Ponsoda, V. (2016). Are fit indices really fit to estimate the number of factors with categorical variables? Some cautionary findings via monte carlo simulation. *Psychological Methods*, *21*(1), 93–111. https://doi.org/10.1037/met0000064

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Boston: Pearson.

Hallquist, M., & Wiley, J. (2017). *MplusAutomation: Automating Mplus Model Estimation and Interpretation*. Retrieved from https://cran.r-project.org/package=MplusAutomation

Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2013). *Structural equating modeling: A second course* (2nd ed.). Charlotte, NC: Information Age.

Heene, M., Hilbert, S., Draxler, C., Ziegler, M., & Bühner, M. (2011). Masking misfit in confirmatory factor analysis by increasing unique variances: A cautionary note on the usefulness of cutoff values of fit indices. *Psychological Methods*, *16*(3), 319–336. https://doi.org/10.1037/a0024917

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53–60.

Hoyle, R. H. (2012). Introduction and overview. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 3–16). Newyork: Guilford.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424–453. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 37–41. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hutchinson, S. R., & Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *5*(4), 344–364. https://doi.org/10.1080/10705519809540111

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1981). *LISREL V: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Chicago: National Educational Resources.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of fredom. *Sociological Methods & Research, 44*(3), 486-507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1984). *LISREL VI user's guide* (3rd ed.). Mooresville, IL: Scientific Software.

Kılıç, A. F. & Koyuncu, İ. (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 1202–1205). Ankara: Pegem Akademi.

Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). The use of exploratory and confirmatory factor analyses: A document analysis. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 361–388. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7665

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *12*(1), 1–27. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_1

Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, *48*(3), 936–949. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7

Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality & Quantity*, *28*(2), 185–217. https://doi.org/10.1007/BF01102761

Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Hentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *11*(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2

Mueller, R. O. (1996). *Basic principles of structural equation modeling: An introduction to LISREL and EQS*. New York: Springer Science & Business Media, LLC.

Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, *105*(3), 430–445. https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430

Oranje, A. (2003, April). *Comparison of estimation methods in factor analysis with categorized variables: Applications to NEAP data*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago, IL.

Padgett, R. N., & Morgan, G. B. (2020). Multilevel CFA with ordered categorical data: A simulation study comparing fit indices across robust estimation methods. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1–18. https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1759426

R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1–36.

Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, *58*(7), 935–943. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, *25*(2), 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4

Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *38*(2), 197–201. https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, *38*(1), 1–10. https://doi.org/10.1007/BF02291170

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yang-Wallentin, F., Jöreskog, K. G., & Luo, H. (2010). Confirmatory factor analysis of ordinal variables with misspecified models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *17*(3), 392–423. https://doi.org/10.1080/10705511.2010.489003

SURİYELİ ÖĞRENCİLERE EĞİTİM VEREN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Ali BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
alibozkurt@gantep.edu.tr
Begüm ÖZMUSUL, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
bgmozmsl@gmail.com

Ali BOZKURT
ORCID No: 0000-0002-0176-4497

Begüm ÖZMUSUL
ORCID No: 0000-0003-0163-5406

Öz

Bu araştırmanın amacı, anadili Arapça olan Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe olarak verilen matematik derslerini yürüten öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitim veren 8 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilerle iletişime dair herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda hizmet içi matematiksel terimlerin Arapça ifadeleri, Suriye matematik öğretim programı ile Türkiye matematik öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları ve ölçme-değerlendirme konularında bilgilerinin yeterli olmadığının altını çizmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dersi anlayamama, okuma-yazma problemi, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve öğretim program farklılıkları gibi sorunlar da dile getirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin sürece uyumlarını sağlamak için konuyla ilgili ihtiyaç analizleri yapılarak belirlenen konularda öğretmenlerin desteklenmesinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli sığınmacı öğrenciler, Matematik öğretimi, Eğitim sorunları

Abstract

The aim of this study is to reveal the problems faced by teachers who conduct mathematics lessons in Turkish for Syrian refugee students whose native language is Arabic. The sample of the study consists of 8 mathematics teachers who teach Turkish to Syrian students. Descriptive survey model was chosen as a method in the research. The data were collected by semi-structured interview method. An interview form including 7 open-ended questions developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the study, they stated that the teachers did not receive any in-service training regarding communication with students. In this context, the mathematical expressions Arabic term domestic service, Syria, Turkey mathematics curriculum of mathematics curriculum and underlined the similarities and differences is not sufficient information on assessment issues. In addition, problems such as students' inability to understand the lesson, the problem of reading and writing, not doing homework, indifference to the lesson, and differences in the curriculum were also mentioned. As a result, it was concluded that teachers should be supported in the determined subjects by conducting needs analysis in order to adapt the teachers to the process.

Keywords: Syrian refugee students, Mathematics education, Educational problems

Giriş

Göç, çeşitli sebeplerle bireysel ya da aileyle birlikte, kişilerin kendi isteği ya da zorlanmalarıyla geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlanmaktadır (Penninx, 2019; Topsakal, Merey & Keçe, 2013; Takır ve Özerem, 2019). Dünya üzerindeki göç hareketleri değerlendirildiğinde insan ve toplum açısından çeşitli sonuçları olduğu görülmektedir (Şimşir & Dilmaç, 2018). Göçün temel unsurlarından birisinin insan olması münasebetiyle, bu insanların çocuklarının eğitimleri konusunda sorunların yaşanabilmektedir. Bu sorunların tamamen yok edilmesi ise olanaksızdır (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016). Göç sebebiyle yer değiştirmiş öğrencilerin eğitimi için eğitim kurumlarında asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, aynı sorunların yaşanmasının önüne geçebilmektir. Bunun için de eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan rol alan herkesin sorunların çözümünde ortak hareket edebilmesi çok önemli olduğu görülmektedir (Yapıcı & Yapıcı, 2003).

Küresel olarak artan göç eğilimleri sonucunda öğretmenler, geçmişte olduğundan daha çeşitli uluslardan öğrencilere eğitim vermektedir (UNESCO, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitime dahil edilmesiyle ilgili uluslararası

çalışmalar, öğrencilerin örgün eğitim sistemlerine erişimlerine, göreceli akademik başarılarına ve kazanımlarına odaklanma eğilimindedir (Condon, Filindra & Wichowsky, 2016; UNESCO, 2018). Çok az çalışma sosyal sınıf, ebeveyn katılımı, etnik/dil azınlık toplulukları ve matematik eğitimininde yaşanan sorunlara odaklanmaktadır (De La Cruz, 1995; Martin, 2000; Weber, Kronberger & Appel, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitimlerine dair öğretmenlerin ve okul yönetiminin ön yargılarını ve yaşadıkları sorunları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Borjian & Padilla, 2010; Planas & Civil, 2009; Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber ve Escribano (2020) çalışmalarında öğretmenlerin göçmen öğrencilerle gerçekte nasıl etkileşime geçtikleri gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında göçmen öğrencilerin, öğretmen-öğrenci etkileşim ağlarındaki göreceli merkeziyetlerini analiz ederek Şili sınıflarına dahil edilmesini araştırmak ve göçmen öğrencilerin sınıflara dahil edilmesindeki farklılıkları incelenmiştir. Civil, Quintos ve Bernier (2003) çalışmalarında çocukların ebeveynlerinin kendi ülkelerindeki matematik öğrenmeleri ile göçmen olarak bulundukları ülkedeki matematik öğrenmeleri arasındaki karmaşaları ele almışlardır. Zevenbergen (2000, 2003)'in matematik eğitimi üzerine araştırmalarında öğrencilerinin matematiksel kazanımlarına ilişkin beklentileri şekillendiren bir uygulama ve inanç yapısı olarak yorumlamıştır. Baskın grupların tercihlerinin, tutumlarının, değerlerinin, davranışlarının ve taleplerinin her zaman azınlık gruplarınkilerle uyuşmadığı sonucuna varmıştır. Civil ve Planas (2009), göçmen öğrencilerin hem matematiksel öğrenmelerini hem de yaşam durumlarını iyileştirmenin bir yolu olarak göçmen güçlendirme süreçleri geliştirme ihtiyacına değinmişlerdir. Okul deneyimleriyle güçlenen öğrencilerin akademik olarak başarılı olma yeteneklerini, güvenlerini ve motivasyonlarını geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Göçmen öğrencilere yönelik ulusal çalışmalar incelendiğinde Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ve Şimşir ve Dilmaç (2018) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okullarda uyum sorunu, eğitim ortamlarında dil ve iletişimden kaynaklanan Türkçeyi anlamama, okuduğunu anlamama, arkadaşlarıyla iletişim kuramama sorunlarını yaşadıklarını belirlemiştir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimlemişlerdir. Çalışma kapsamında 14 sınıf öğretmenine 20 açık uçlu soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışma kapsamında Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Levent ve Çayak (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini incelenmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin tamamına yakının, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük bir kısmı, Suriyelilerin eğitiminde öğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrenci (Abreu & Cline 2003; Planas & Gorgorió 2004; Civil & Planas, 2009; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Şimşir & Dilmaç, 2018), öğretmen (Suárez-Orozco, 2001; Bulut, Soysal & Gülçiçek, 2018), ebeveyn (De La Cruz, 1995; Martin, 2000; Civil, Quintos & Bernier, 2003) ve okul yöneticileri (Suárez-Orozco, 2001; Levent & Çayak, 2017) boyutlarında çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmalar göçmen öğrencilerin eğitiminde dil, iletişim ve buna bağlı olarak uyum sorunlarının çözümünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşamlarında özellikle Matematik derslerinde etkin olma durumları, buna bağlı iletişim ve etkileşim süreçlerinin niteliğini belirlemek de önemlidir. Bu çalışmada "Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ise Suriyeli öğrencilere eğitim veren matematik öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları belirlemeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Betimsel tarama modelinde evren hakkında bir hüküm verebilmek için bütün evren veya ondan alınacak bir grup üzerinde çalışma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Betimsel tarama modeli kullanılarak Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitim veren matematik öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Kilis ili Elbeyli ilçesi ve Gaziantep ili Nizip İlçesi Konaklama Tesislerinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren 8 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Biligleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Deneyim (Yıl)	Suriyeli öğrencilere öğretmenlik deneyimi (Yıl)
Ö1	K	2	2
Ö2	K	1	1
Ö3	E	7	1
Ö4	K	2	2
Ö5	E	18	2
Ö6	K	2	2
Ö7	K	1	1
Ö8	E	1	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 2'si hariç diğerlerinin öğretmenlik deneyimine Suriyeli öğrencilerle başladığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı için Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018)'in çalışmasından uyarlanarak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form için iki öğretim üyesinin uzaman olarak görüşü alınmış ve öneriler çerçevesinde bazı sorular düzeltilmiş, bazıları ise formdan çıkarılmıştır. Görüşme formunun son biçiminde 7 açık uçlu soru yer almıştır. Sorular şunlardır:

1. Göçmen öğrencilere eğitim-öğretim başlarken matematik öğretimine dair hizmet içi eğitim aldınız mı?
    - 1.1. (Evet cevabı için) hangi konularda aldınız?
    - 1.2. (Hayır cevabı için) hangi konuda yardımcı olacağını düşünüyordunuz?
2. Göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine hazır olduğunu düşünüyor muydunuz? Gerekçelerinizi söyleyebilir misiniz?
3. Göçmen öğrencilere eğitim verirken matematik öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin matematiği kendi ülkelerinde öğrenme biçimi ile ülkemizde öğretilen biçimi arasındaki farklı ve benzer yönleri nelerdir?
5. Derslerde öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanıyor musunuz? Neden?
6. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitaplarını mı takip edebiliyor musunuz?
    - 6.1. (Evet cevabı için) içeriği verirken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?
    - 6.2. (Hayır cevabı için) kullandığınız alternatif kaynaklarınız nelerdir?

7. Eklemek veya değinmek istediğiniz başka hususlar var mıdır?

Son hali verilen form kullanılarak daha önce bu kurumlarda görev yapmış bir matematik öğretmeniyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler, önceden öğretmenlerden randevu alınarak okullarında boş bir oda ya da sınıfta gerçekleştirilmiştir. Konuşmalar görüşme sırasında hem el ile yazılmış hem de öğretmenin izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Yazmanın yanı sıra ses kaydı alınarak veri toplama sürecinde detayların kaçırılmamasına yardımcı olmaktadır.

Veri analiz Süreci

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki ses kayıtlarındaki diyaloglar yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metinlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar oluşturmak, kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurmak ve verilerle ilgili açıklamalar sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırma inceleme, karşılaştırma ve ilişkilendirme gerektirir (Strauss ve Corbin, 1990). Araştırma grubundaki katılımcılara sorulan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle araştırmanın problemi doğrultusunda, katılımcıların her soru için verdikleri yanıtlar doğrultusunda kodlar çıkartılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak çıkarılmış ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada araştırmacıların belirlediği kodların güvenilirlik hesaplamasına yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu hesaplamaya göre;

$$\textit{Güvenirlik Formülü} = \left(\frac{\textit{Görüş Birliği}}{\textit{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}} \right) \times 100$$

şeklindedir. Miles ve Huberman' ın (1994) uyuşumun yüzde formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda görüşmelerde belirlenen kodlara ait güvenirlik %83 olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar bu oran güvenilir kabul edilse de görüş ayrılığı olan kodlar üzerine bir araya gelinerek ortak karar alınmıştır.

Bulgular

Elbeyli ve Nizip Konaklama Tesislerinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren 8 matematik öğretmenin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarından elde edilen bulgular aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 2.
Suriyeli öğrencilere eğitim vermek için matematik öğretimlerinin hizmet içi eğitim alma durumları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Hayır. Matematiksel sembol ve işlemlerin Arapça söylenişleri, Arap matematik öğretim programında yer alan konularını nasıl işlediklerine dair bilgiler verilebilir.*
Ö2	*Hayır. İletişim (matematiksel sembol ve gösterimler) konusunda.*
Ö3	*Hayır. Ders materyalleri kapsamında öğrencilerle iletişim kuramadığımızdan akıllı tahta uygulamalarını ya da Geogebra gibi dersleri alarak öğrencilere görsel anlamda daha fazla yararlı olunabilir. İletişim problemlerini matematiksel Arapça terimlerini öğrenerek giderilebilirdi.*

Tablo 2.
Suriyeli öğrencilere eğitim vermek için matematik öğretimlerinin hizmet içi eğitim alma durumları (Devamı)

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö4	*Hayır. Matematik sembol ve simgelerin Arapça karşılıklarını bilmek isterdim.*
Ö5	*Hayır. Kültürel farkları anlamak Suriye eğitim sistemini tanımak ve Türk eğitim sistemiyle benzer farklı yönleri görmek*
Ö6	*Hayır. Arapların matematik öğretim programını inceleyip öğrencilere daha faydalı olabileceğimi düşünüyorum. Arap rakamlarını, bölme, çarpma, toplama gibi aritmetik becerilerine yönelik ifadeleri onların dilinde öğrenerek dersi inşa etmek isterdim. Matematikteki problemlerin de Türkçe metinleri anlayamadıklarından birçok konuyu anlatamıyoruz. İletişimsel anlamda sıkıntılar yaşamaktadır.*
Ö7	*Hayır. Kültür farklılıklarına dair ve iletişim konusunda eğitim almanın faydalı olacağını düşünürdüm.*
Ö8	*Hayır almadım. Fakat alsaydım herhangi bir faydasının olacağını düşünmüyorum.*

Tablo 2 incelendiğinde tüm katılımcıların göçmen öğrencilere matematik eğitimine dair hizmet içi eğitim almadıklarını görülmektedir. Ayrıca bir katılımcı haricinde katılımcıların hizmet içi eğitim almaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Katılımcılar hizmet içi eğitimi kapsamında;

- Matematiksel terimlerin Arapça ifadeleri (6 katılımcı)
- Suriye matematik öğretim programı ile Türkiye matematik öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları (4 katılımcı)
- Ölçme-Değerlendirme (1 katılımcı)

konularına değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 1 öğretmenimizin hizmet içi eğitimin herhangi bir faydası olmayacağını ifade etmektedir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine göre matematik öğrenimine hazır olma durumları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Hayır hazır değil. Çünkü öğrencilerin çoğunluğunun Türkçeyi bilmedikleri görülmektedir. Ayrıca matematikte önemli olan aritmetik becerilerinin iyi olması şu anki Türk Eğitim Sistemine hazır olduklarının ölçütü değildir.*
Ö2	*Öğrencilerin kapasitelerinin olduğunu düşünüyorum. Fakat şu anki eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme de bile Türk öğrenciler sıkıntı yaşarken onların başarılı olacağını düşünmüyorum. Farklı bir eğitim sistemi düşünülebilir.*
Ö3	*Eski sisteme bile adapte olamayacaklarını düşünmeme rağmen şu anki yeni sistem de okuduğunu anlama kapsamında çok zorlanacaklar. Şu anki YGS'te %10 luk kısım da sıkıntı yaşamaz.*
Ö4	*Şu anki Türk Eğitim Sistemi üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğinden hazır olduklarını düşünmüyorum.*
Ö5	*%5 oranında hazır olduğunu düşünüyorum. %5' lik kısmın Türk okullarında kısa sürede kaynaştırılabileceğini düşünmekteyim.* *Kalanların ise dil öğrenmede olduğu kadar matematik dilini sembolleri kavramları anlamada başarısız olduğunu düşünmekteyim. Gün içinde ilerleme kaydetsek bile ertesi güne hiçbir bilgi aktarılamıyor.*

Tablo 3.
Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine göre matematik öğrenimine hazır olma durumları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö6	*Dildeki farklılıklardan dolayı sıkıntılar yaşanmaktadır. Matematiğin evrensel olduğunu düşündüğüm halde bölme işleminin farklı gösterimi ya da sayıları Latin şekilde bilmiyorlar. Ayrıca ileri düzeydeki (örneğin lisedeki bir öğretmenin) öğretmenin yaşadığı sorunlar daha fazla olduğunu düşünmekteyim.*
Ö7	*Hayır. Bu bir entegrasyon süreci olarak planlandı ama eğitimden ziyade bu insanlar öğretime tabi tutuldular. Başta burada yaşamayı ve kültüre ayak uydurmayı öğretmeleri gerekirdi bunlar yapılmadan Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesini tamamen yanlış buluyorum.*
Ö8	*Hayır. Arapça eğitim verilmesinin daha doğru olduğunu düşünüyorum.*

Tablo 3 incelendiğinde tüm katılımcıların göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine hazır olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini öğrencilerin Türkçe bilmeme ve anlamamalarından kaynaklı olduğunu söylemişlerdir. Ö2 katılımcısı öğrencilerin kapasiteli olmasına rağmen dil probleminden kaynaklı başarılı olamayacağı şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin başarılı olabilmesi için farklı bir eğitim sisteminin düşünülebileceğini söylemiştir.

Tablo 4.
Katılımcıların matematik öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*5.sınıflarda bölme işleminin sembolünü (:) çizdiğimde tahtaya öğrenciler şaşırdı. Kendi ülkelerinde bölme işleminin sembolü daha farklı olduğundan abla ve abileri derslerine yardımcı olurken derste kullandığım bölme sembolü aksine kendi öğretim sistemlerinde öğrendikleri sembolleri kullanıyorlar.*
Ö2	*Sayıları görünce herhangi bir zorluk yaşamıyorlar. Fakat konuların anlatımında kelimelerin anlamlarını bilmemelerinden dolayı zorlanılıyor. Terimsel sıkıntılar yaşanılıyor. Okuduğunu anlayıp onu çözüme kavuşturma da sıkıntılar yaşanıyor.* *80 deyince 08 yazdıklarını karşılaştım.*
Ö3	*Problemler kısmında çok zorlanıldı. Problemleri 2.sınıf düzeyine kadar indirgiyordum.*
Ö4	*İletişim problemi yaşadığımdan matematiğin temel becerileri (dört işlem ve geometriksel semboller ve cisimler) öğretebiliyorum.*
Ö5	*Ezberci eğitim sistemlerinden kaynaklı öğrenilen bir bilgiyi ileriye aktarma kıyasla muhakeme bağlantılar kurabilme yetenekleri yok.*
Ö6	*Dört işlemdeki +, -, x, : semboller sağdan başlıyorlar. İşleme soldan başlıyorlar. Kesri bölme olarak düşünüyorlar. Kesir sembolünü yazıldığında bölme diyorlar. Kesrin matematiksel olarak ne anlama geldiğini önemsemiyorlar.*
Ö7	*5. ve 6. sınıfa gelmiş öğrencilerle bile yaşadığımız dil sorunu nedeni ile terimlerinin mantığını anlatmakta onları örneklendirmekte sıkıntı yaşıyoruz.*
Ö8	*Türkçe bilmiyorlar ve çok umursamazlar iletişim iyi olmadığından. Yani açıklık ilkesine ters geliyor.*

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların göçmen öğrencilere matematik öğretirken yaşadıkları sorunlar bağlamında;

- Okuduğunu Anlama (2 katılımcı),
- Sembol ve Gösterim Farklılıkları (4 katılımcı),
- Düşünme Becerileri (3 katılımcı)
- Dil Problemi (3 katılımcı)

olmak üzere 4 alt boyut elde edilmiştir. Bunların yanı sıra Ö1 katılımcısının yaşadığı sorun öğrencilerin ülkelerindeki öğretim programındaki bölme sembolünün farklı olmasından kaynaklı bölme işlemini yapamadıklarını ifade etmiştir. Ö2 ve Ö6 katılımcılarının yaşadığı sorunlarının çıkış noktalarının öğrencilerin sağdan sola işlem yapmaları olarak görülmektedir.

Tablo 5.
Öğrencilerin matematiği kendi ülkelerinde öğrenme biçimi ile ülkemizde öğretilen biçimi arasında farklı ve benzer yönlere dair katılımcı cevapları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Kendi ülkelerindeki öğretim biçimi (Arap öğretmenlerin anlattıklarına göre) matematiğin sadece işlemsel bilgi seviyesine önem veriyor. Matematiksel süreç becerileri ya da üst düzey düşünme biçimini öğrenmek ya da öğrenmemek önemli değil. Önemli olan dört işlemi doğru bir şekilde yapmak.*
Ö2	*Onların eğitim sisteminde ezbere dayalı bir sistem vardır. Paydalar eşitse kesirlerde toplama işlemi yapılıyor bunu paylar eşitse bu kesirlerde de aynı şekilde toplama işlemi yapılıyor*.
Ö3	*1990'ların ÖYS ya da 2000'lerin başındaki LGS' deki sınavındaki aritmetik becerileri ölçen ulusal sınavları varmış. İki kesri verip toplama sonucunu istiyorlar. Şu anki Türk Eğitim Sistemindeki okuduğunu anlama becerilerini ölçen soru tipinde soruları çözmüyorlarmış. Terimlerin tanımlarını hayattan örnekler verdikten sonra bile öğrencilere anlamsız geliyor. Türk Eğitim Sisteminin eskisine daha yatkın bir öğretim sistemleri var.*
Ö4	*Arapların öğretim programını daha ezberci buluyorum fakat bizim programımızda ise konuları yapılandırmacı şekilde inşa etmemiz gerekiyor. Tabii burada yapılandırmacı yaklaşımla dersleri işleyemiyoruz. Onların hazır bulunuşluk seviyeleri daha düşük. Öğretim programı kapsamında üçgen ve dörtgenin iç açıları toplamı 8.sınıfta verilirken Türk Eğitim Sisteminde bu konuyu 5.sınıfta veriyoruz.*
Ö5	*Öğrenmeyi sadece ezberlemek olarak kodladıkları bir eğitim sisteminden geliyorlar. Burada da Arap öğreticiler ile bu sisteme devam edilmiş. Şimdi Türk Eğitim Sistemine geçilmiş ama uyum sağlayamıyorlar.*
Ö6	*Onların öğretmenleriyle derse girmediğim için bu konu hakkında net bilgim yok.*
Ö7	*Kendi ülkelerinde sanırım müfredat konusunda bazı farklılıklar varmış. Konuların daha basit düzeyde anlatıldığını düşünüyorum*.
Ö8	*Bilmiyorum.*

Tablo 5 incelendiğinde Ö6 ve Ö8'in bu konu ile ilgili bilgilerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında bu araştırma sorusu bağlamında Ezberci Yaklaşım ve Temel Aritmetik Becerileri olarak 2 alt boyut elde edilmiştir. Ezberci Yaklaşıma değinen 3 katılımcı ve Temel Aritmetik Becerilerine ise 3 katılımcının değindiği görülmektedir.

Tablo 6.
Katılımcıların matematik öğretiminde ders kitapları veya başka materyallerden yararlanabilme durumu

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Mevcut ders kitaplarında bulunan bazı alıştırma ve testler öğrencilere yönelik değil. Diğer sorularda da bahsettiğim gibi öğrencilerin Türkçe bilgisi yeterli olmadığından ders kitabında bulunan soruları anlamakta bile sıkıntı yaşamaktadırlar.*
Ö2	*Ders kitabı çok yeterli değil. Farklı kaynaklardan 5-6.sınıflarda ders kitaplarından seçerek seviyelerine uygun olacak şekilde seçip sorulardan yararlanıyorum.*
Ö3	*Ödevlerin içeriğinde çok fazla Türkçe problemleri olmadan verilebiliyor. Ünite sonu alıştırmalardan yararlanabiliyorum.*
Ö4	*Ders kitaplarından yararlanabiliyorum. Ayrıca sınıfta bulunan televizyonlardan geometrik şekillerini EBA kaynaklarından indirip öğrencilere izletebiliyorum. Geogebra da ders dışında konu ile alakalı olayı çizip fotoğraflarını alıp derse televizyondan izletebiliyorum.*
Ö5	*Hiçbir şekilde ders kitaplarından ya da başka materyallerden yararlanamıyorum. Çünkü öğrenciler lise düzeyinde olmasına rağmen ortaokul kazanımlarının tamamına yakın öğrencilerde olmadığı için eğitime rakam, + ve – gibi ortaokul düzeyindeki konularından başlamaktayım.*
Ö6	*Yeterli değil. Başka materyalleri de kullanamıyorum. Hem materyallerin yetersizliği hem de dilini bilmediğim öğrencilerde kullanmakta sıkıntı yaşarım nedeni ise iletişim sıkıntısından dolayı öğrencilere materyalin işlevinden bahsedememem.*
Ö7	*Genellikle mevcut ders kitabından yararlanamıyorum. Bu öğrenciler için ders kitapları çok ağır geliyor. Ben de 6. sınıftaki bir öğrenci için daha alt gruplardaki öğrencilerin ders kitaplarını ve müfredatlarını karıştırıyorum. Bence bu şekilde özel durumları olan öğrenciler için farklı bir müfredat ve farklı bir kitap olmalı.*
Ö8	*Materyallerden yararlanamıyoruz. Materyal yok. Materyaller olsa daha somut eğitim verilebilir. Türkçeleri yetersiz bile olsa görme duyusuyla daha iyi bir eğitim verilebilir. Anlamalarına daha çok yardımcı olur.*

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çoğunun ders kitaplarından faydalanamamakla birlikte öğrencilerin Türkçeyi anlamalarından kaynaklı başka kaynaklardan da yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ö4 katılımcısı diğer katılımcılardan farklı olarak Geogebra yazılımından ders dışında konu ile ilgili görselleri hazırlayıp sınıfındaki televizyondan izlettiğini ifade etmiştir. Ö2 katılımcının ise farklı kaynaklardan öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına uygun sorulardan faydalandığını ifade etmiştir. Ö7 katılımcının bu konu hakkında göçmen öğrencilere ait farklı ders kitabı ve matematik öğretim programının oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Tablo 7.
Göçmen öğrenciler ile matematiksel terimlerin kullanımına dair karşılaşılan sorunlar

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Evet. Çünkü öğrencilere dört işlem ifadelerini Türkçe olarak ifade edildiğinde terimlerin Türkçelerine çok hâkim olmadıklarından ancak soruda istenileni anlayamamaktadırlar.*
Ö2	*Evet. Matematiksel terimleri anlamakta sıkıntı yaşıyorlar. Bu terimlerin kendi dillerindeki ifadelerini bilmemiz ders işleyişimizi daha kolay hale getirebilirdi.*
Ö3	*İlk başlarda yaşanılıyordu. Dört işlem yaparken sağdan başlıyorlardı. Bölme işlemlerinin gösteriminde sıkıntılar yaşanıyordu.* *Fakat daha sonraları öğretmen-öğrenci ilişkisinden bu eksiklikler giderip matematiğin evrenselliği kapsamına giriyorlar.*

Tablo 7.
Göçmen öğrenciler ile matematiksel terimlerin kullanımına dair karşılaşılan sorunlar (Devamı)

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö4	*En temel düzeydeki konulardan en üst seviyedeki terimlere kadar tüm konularda sıkıntı yaşamaktayım.*
Ö5	*Arapça karşılığını biliyorsak tercüme ile sorunu biraz aşabiliyoruz ama yeni bir terimse anlatmakta zorlanıyoruz. Bir öğrenci anlattığımı anladıysa bunu da anlayabilir veya bu problemi çözdüyse bunu da çözebilir denilemiyor.*
Ö6	*Dört işlem dışındaki konularda sıkıntı yaşıyorum. (Örneğin; Oran-orantı ya da denklemler konusunda)*
Ö7	*Evet. Matematiğin doğası gereği bütün konular birbiri ile ilişkilidir. Benim öğrencilerimin Türkçe olarak aldıkları bir matematik temeli olmadığından onlara bir terim veya bir konu anlatmaya çalıştığımda en temelden almam gerekiyor. Matematiğin evrensel bir dili olabilir ama bu dili anlayabilmek için o kavramın varlığını fark etmek gerekir işte bizler bu noktada büyük sıkıntılar yaşıyoruz.*
Ö8	*Evet. Türkçeyi anlamıyorlar ve dolayısıyla matematiği hiç anlamıyor gibiler.*

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan tüm öğretmenler sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sorunlarının iki sebebe dayandırıldığı görülmektedir. Birinci sebep, öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve anlamamaları, ikinci sebep ise katılımcılarının terimlerin Arapça ifadelerinin bilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Ö3 kodlu katılımcının ifade ettiği gibi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sorun yaşamalarına katkı sağladığını söylenebilir.

Son olarak "Eklemek veya değinmek istediğiniz başka hususlar var mıdır?" sorusuna Ö2 'Farklı matematik öğretim programları ve ders kitaplarının oluşturulması gerektiğini', Ö5 ise kamplarda 'Türk Eğitim Sistemini uygulamakta oldukça zorlanıldığını, bu yüzden bu öğrencilerin Türk öğrenciler ile kaynaştırma şeklinde eğitim görmeleri gerekli olduğunu' belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe olarak verilen matematik derslerini yürüten öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma-yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve öğretim program farklılıklarıdır.

Dersi anlayamama bağlamındaki elde edilen bulgular literatürdeki (Zevenbergen, 2000; 2003; Martin-Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina & Castro, 2013; Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber & Escribano, 2020) çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Martin-Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina ve Castro (2013) göçmen öğrencilerin okuduğunu kavrama yeteneklerinin kültürel farklılıklardan dolayı akranlarından farklı olduğunu ortaya koymuştur. Göçmen öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve okuduğunu anlama yeteneğinin zayıf olmasının öğrenme süreçlerini kesintiye uğramasına sebep olabilmektedir. Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber ve Escribano (2020) dil yetersizliklerinin öğretmenlerin göçmen öğrencilerle arasındaki iletişimi olumsuz etkilediğini gözlemlenmiştir. Nitekim elde edilen bulguların temeli dil probleminden kaynaklı öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim probleminden kaynaklanmaktadır.

Katılımcılar hizmet içi eğitim almalarının katkı sağlayacağını belirtmiştir. Planas ve Gorgorió (2004), "Critical Mathematical Education Group" adında İspanya'da sınıflarında göçmenlerin olduğu bir grup gönüllü matematik öğretmene seminerler vermiştir. Seminer sonunda öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda sınıflarındaki göçmen öğrencilerin matematik öğretimlerini yeniden yapılandırarak akademik başarılarının yanı sıra öğretmen-

öğrenci iletişimlerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra göçmen öğrencilerin gerçek hayattaki bağlamlara matematiksel olarak yorumlarken matematiksel bilgiyi anlamaya yönelik gelişmelere ulaşılmıştır. Civil, Quintos ve Bernier (2003) çalışmalarında çocukların ebeveynlerinin kendi ülkelerindeki matematik öğrenmeleri ile göçmen olarak bulundukları ülkedeki matematik öğrenmeleri arasındaki karmaşaları ele almışlardır. Çalışma sonucu olarak öğretmenlere bu konuları ele alan eğitim verilmesinin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim programlarının farklılıklarından dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Hek (2005) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan birinin de yaşadıkları ülke ile göç ettikleri ülkenin öğretim programlarının farklı olmasından kaynaklandığını dile getirmiştir. Zevenbergen (2000, 2003) bu sorunun giderilmesi için matematik dersi kazanımlarının öğrencilerin inanç yapılarına yönelik şekilde yorumlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda araştırma sorularından biri olan öğretim programlarının farklı olması gerektiğini dile getiren katılımcılarla benzer düşünceleri paylaşmaktadırlar. Çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan biri olan öğretim programı farkına değinen Yavuz ve Mızrak (2016), öğretim programında birtakım düzenlemeler yapılmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenler göçmen öğrencilerle eğitim-öğretim süreçlerini işlemesi güçleşmektedir.

Öğretmenlerin matematik derslerinde yaşadıkları sorunun temel çözümü, göçmen öğrencilerin düzeyine uygun sınıfa katılmadan önce Türkçe yeterliliğinin sağlanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan biri göçmen öğrenciler için ayrı öğretim programları ve bu çerçevede hazırlanmış ders kitaplarının olmasının gerekliliğinin altını çizmişlerdir.

Öğretmenlerin sürece uyumlarını sağlamak için ihtiyaç analizleri yapılarak hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının uygulanması öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ihtiyaç hissedildiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Abreu, G. D. & Cline, T. (2003). Schooled mathematics and cultural knowledge. *Pedagogy, Culture and Society, 11*(1), 11-30.

Borjian, A. & Padilla, A. M. (2010). Voices from Mexico: How American teachers can meet the needs of Mexican immigrant students. *The Urban Review*, *42*(4), 316-328.

Bulut, S., Soysal, Ö. K. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(2), 1210-1238.

Civil, M., Bernier, E. & Quintos, B. (2003, April). Parental involvement in mathematics: A focus on parents' voices. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*

Condon, M., Filindra, A. & Wichowsky, A. (2016). Immigrant inclusion in the safety net: A framework for analysis and effects on educational attainment. *Policy Studies Journal, 44*(4), 424-448.

De La Cruz, Y. (1995). *The Beginning of a Dialogue: Issues for Latino Parents and Non-Latino Teachers.* Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco, CA.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice, 17*(3), 157-171.

Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 21.

Martin, D. B. (2000). Mathematics success and failure among African-American youth: The roles of sociohistorical context, community forces, school influence, and individual agency. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F. & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*(2013), 789-793.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Second Edition. California: Sage Publications.

Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103126.

Planas, N. & Civil, M. (2009). Working with mathematics teachers and immigrant students: An empowerment perspective. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*(6), 391-409.

Planas, N. & Gorgorió, N. (2004). Are different students expected to learn norms differently in the mathematics classroom?. *Mathematics Education Research Journal, 16*(1), 19-40.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 208-229.

Sinkkonen, H. M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(2), 167-183.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. *Newbury Park,* CA: Sage.

Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review, 71*(3), 345-366.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online, 17*(3), 1719-1737.

Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/ Edebiyat, 25*(97), 639-657.

Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Migration Studies*, *7*(1), 1-11.

Topsakal, C., Merey, Z. & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 6* (27): 546-560.

Unesco United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* https://en.unesco.org/gem-report/ report/2019/ migration

Weber, S., Kronberger, N. & Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, *17*(2), 211-235.

Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. 3* (3).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara:* Seçkin Yayıncılık.

Zevenbergen, R. (2000). Cracking the code of mathematics classrooms: School success as a function of linguistic, social, and cultural background. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning,* 201-223.

Zevenbergen, R. (2003). Ability grouping in mathematics classrooms: A Bourdieuian analysis. *For the Learning of Mathematics, 23*(3), 5-10.

ÇİN VE TÜRKİYE İLKÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Alimu ABİDAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Çin
abidealim@gamil.com
Hıfzı DOĞAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
hifzi.dogan@gmail.com

Alimu ABİDAN
ORCID No: 0000-0001-8332-8332

Öz

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Karşılaştırmalarda; tarihsel süreç, örgütlenme (yönetim modeli), eğitim programları, öğretmen yetiştirme alt sistemlerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada iki ülkenin 2000-2019 yılları arasındaki sayısal gelişmeler de ele alınmıştır. Çalışmada nitel ve nicel genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında genel olarak kullanılan yatay ve dikey yaklaşımlar tercih edilmiştir. Veri kaynakları olarak kitaplar, akademik makaleler ve araştırmalar incelenmiştir. Bunun yanında iki ülke milli eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmıştır. Ayrıca güvenirliği kabul edilen uluslar arası örgütlerin (UNESCO, OECD, Dünya Bankası) kaynaklardan faydalanmıştır. Çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çin ve Türkiye uzun bir tarihi geçmişe sahip olmalarına rağmen, bu iki ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştıran çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmanın, var olan boşluğun doldurulmasında katkı yapacağı ve ekonomi, turizm, kültür, eğitim gibi alanlarında çalışan birey ve grupların ihtiyaçlarını kısmen de olsa karşılayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, Çin, Türkiye, İlköğretim.

Abstract

This study includes the comparison of Chinese and Turkish primary education systems at primary education level. In comparisons; historical process, organization (management model), education programs, teacher training sub-systems are included. In addition, the numerical developments of the two countries between 2000 and 2019 were also discussed in the study. Comparative screening method, one of the qualitative and quantitative general screening models, was used in the study. Horizontal and vertical approaches, which are commonly used in comparative education research, have been preferred. Books, academic articles and researches were examined as data sources. In addition, the electronic pages of the national education ministries of the two countries were scanned. In addition, it benefited from the resources of international organizations (UNESCO, OECD, World Bank) whose reliability is accepted. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to collect data in the study. Despite the history of China and Turkey have a long history, there are a limited number of studies comparing the education systems of these two countries. It is expected that this study will contribute to filling the existing gap and partially meet the needs of individuals and groups working in fields such as economy, tourism, culture and education.

Keywords: Comparative Education, China, Turkey, Elementary School.

Giriş

Bugüne kadar Çin ve Türkiye eğitim sistemleri üzerine çok fazla çalışmanın yapıldığı söylenemez. Bunda dil ve rejim farklılığının, devletler düzeyinde karşılıklı güven eksikliğinin, ulaşım imkanlarındaki sınırlılığın önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumların ekonomik kalkınmayı ve refahı yakalayabilmeleri, kültürel varlıklarını sürdürebilmeleri, kendini yenileyen, bilgili, kendi değerlerini özümseyen ve farklı kültürlere saygı duyan insanlar yetiştirmeleri ile mümkündür (Özoğlu, 2010).

Bu çalışmada Çin ve Türkiye ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılması konu olarak seçilmiştir. Çin ile Türkiye arasındaki ilişkilerde son yıllarda başta ekonomi ve turizm olmak üzere çeşitli alanlarda bir hareketlenme olduğu gözlemlenmektedir. İkili ilişkilerdeki gelişmelerin kültürel ve eğitim alanlarına da yansıması beklenmektedir. Araştırma konusu olarak; bu alanın seçilmesinde ikili ilişkilerde mevcut potansiyelin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çin ve Türkiye'nin eğitim sistemlerini araştıran sayıca fazla makale ve tez çalışması yoktur. Ayrıca bu iki dinamik ülke arasında, özellikle eğitim sistemlerinin yeteri kadar çalışılmamasının meydana getirdiği boşluğu doldurmakta çalışmanın bu alana yönlendirilmesinde etken olmuştur. Çalışmada ilköğretimin, eğitim sisteminin bütünü içindeki önemi dikkate alınarak, bu kademenin incelenmesine karar verilmiştir.

Amaç

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Karşılaştırmalarda; tarihsel süreç, örgütlenme (yönetim modeli), eğitim programları, öğretmen yetiştirme alt sistemlerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada iki ülkede 2000-2020 yılları arasında meydana gelen sayısal gelişmeler de incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İki ülkenin tarihsel gelişim süreçleri, eğitim sistemlerini nasıl etkilemiştir?

İki ülke nasıl bir örgütlenme modeli ile eğitim sorunlarına çözüm aramaktadır?

İlköğretim programlarında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Öğretmen yetiştirmede ve eğitici personel istihdamında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Önemi

İletişim olanaklarının arttığı çağımızda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçları, birçok bireyi ve grubu yakından ilgilendirmektedir. Bu gruplar arasında eğitim politikalarını belirleyenler, uluslararası örgütler, veliler, akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler ve çeşitli sivil toplum grupların bulunmaktadır. Birçok veli, çocuklarının farklı ülkelerde eğitim görmelerini istemektedir. Bu araştırmanın, belirlenen alanlarda çalışan birey ve grupların ihtiyaçlarını kısmen de olsa karşılayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada, doküman analizine dayalı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda genel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama yöntemi (yatay ve dikey yaklaşımlar) uygulanmıştır. İlköğretim sistemleri ile ilgili alan yazım taramasında birincil kaynaklar olarak kitaplar, akademik makaleler ve araştırmalar incelenmiştir. Bunun yanında iki ülkenin milli eğitim bakanlıklarının elektronik sayfaları taranmıştır. Ayrıca güvenirliği kabul edilen uluslar arası örgütlerin (UNESCO, OECD, Dünya Bankası) kaynaklar**ın**dan faydalanılmıştır.

Verilerin analizinde toplanan bulgular yatay ve dikey yöntemler kullanılarak tablolaştırılmıştır. Aynı nitelikteki olgular yan yana getirilerek, yatay yaklaşım izlenerek, farklılıklar ve benzerlikler incelenmiştir. Dikey yaklaşımla tarihsel süreçler ele alınmış ve sistemi etkileyen olgular saptanmıştır. Olgular ile sonuçlar arasındaki ilişkiler incelenerek yorumlanmaya çalışı**l**mıştır. Sayısal verilerin analizinde basit istatistik işlemleri kullanılmıştır.

Çin Devlet Yapılanmasında Tarihsel Süreç ve Eğitimin Sisteminin Yönetimi

Tarihsel Süreç: Bugün Çin, yaklaşık 1.3 milyar nüfusu ile dünyanın en kalabalık ülkesidir. Dünya nüfusunun yaklaşık beşte birini Çinliler meydana getirmektedir. Nüfusun yaklaşık yüzde 39'u kentlerde (500 milyon), geri kalan yüzde altmış biri (800 milyon) kırsal alanda yaşamaktadır (Kıral & Tanrıverdi 2016).Çin Halk Cumhuriyeti'nde elli altı farklı etnik grup bulunmaktadır. "Han" etnik grubu nüfusun yaklaşık yüzde 92'sini (bir buçuk milyar) meydana getirmektedir. Geri kalan yaklaşık iki yüz milyon nüfusu 55 etnik grup oluşturmaktadır. Çin'de dil çeşitliliğinin yanında, Çin alfabesinde bulunan sembol çokluğu da (kırk bin) durumu daha karmaşık hale getirmektedir. İlköğretim okullarında bin sembolü öğretmek temel hedef olarak algılanmaktadır (Türk Çin Dostluk Vakfı).

Çin'in gerek kapsadığı alan ve gerekse kalabalık nüfusu eğitim sistemine de yansımıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nde 2019 verilerine göre, 850.000 okul, 16.738.000 öğretmen ve 250 milyon öğrenci bulunmaktadır (Kıral & Tanrıverdi 2016). Tarihsel olarak bakıldığında bugünkü Çin Halk Cumhuriyeti beş bin yıllık bir geçmişe sahiptir. Bir imparator etrafında en büyük birleşme M.Ö.221 yılında Gin Hanedanı Dönemi'nde gerçekleşmiştir. Tarih boyunca hanedanlar arasında pek çok çatışmanın yaşandığı Çin'de hanedanlık dönemi 1911'de sona ermiştir (Lv, 2013).

Hanedanlığın sona ermesinden sonra 1911-1949 yılları arasında ülkede siyasi güçler arasında birçok çatışmanın yaşandığı görülmektedir (Altın, 2018). Bu çatışmalar 1949 yılında Mao Zedong'un Çin Halk Cumhuriyeti'ni kurması ile sona ermiştir. Çin Halk Cumhuriyeti 1949 yılından günümüze kadar Çin Komünist Partisi tarafından yönetilmektedir.

Milattan önceki tarihlerden başlayarak 1966 yılına kadar Konfüçyüs öğretileri, Çin halkının ayrılmaz bir parçası olarak hem toplum yaşamını, hem eğitim sistemini etkilemiştir. Hanedanlık dönemlerinde ve Mao iktidarının ilk yıllarında Konfüçyüs öğretilerine saygı duyulmuştur. Konfüçyüs öğretileri arasında bulunan aile reisine, imparatora saygı kavramları, dönemin iktidarları tarafından kendi yönetimlerini meşrulaştırma aracı olarak kullanılmıştır (Komşu, 2011).

Mao, yüz yıllarca süregelen bu düzeni değiştirmeyi kararlaştırdı. Çin'de halkın büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığını dikkate alan Mao, sosyalist devrimin ancak köylülerle gerçekleştirilebileceğine inandı. Bu amaçla köylüleri örgütleyerek iktidara geldi ve sosyalizmi kurdu. Mao'nun amacı sosyalist devrimi tüm toplum katmanlarına yaygınlaştırmaktı. Bu düşüncesini gerçekleştirmek için Çin Komünist Partisi Lideri Mao Zedung 1966 yılında Çin'de Kültür Devrimini başlattı (https://baike.baidu.com/item/□□□□□). Bu dönemde Konfüçyüs düşman ilan edildi. Amaç, "Çin toplumundan kapitalist unsurları ayıklayarak ülkede sosyalizmi pekiştirmekti" (Çin kültür devrimi, ekşi sözlük). Varılmak istenen hedef Çin'in siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısını değiştirmekti. Devrim sonunda toplumsal normlar, gelenekler yok edildi. Devletin tüm kademelerinde önceden yerleşik tüm siyasi kurumlar kökten değişime uğradı. Köktenci hareketler terk edildi.

Mao'nun ölümünden sonra iktidara gelen liderler, Mao'nun abartılı girişimlerini yumuşattılar, konfüçyüs'ün itibarını iade ettiler ve ekonomik reformlara öncelik verdiler. Temel amaç, "Sosyalist Piyasa Ekonomisini" kurmak olarak ifade edildi. Bu amaçla reformlar; tarım, endüstri. Milli savunma, bilim ve teknoloji alanlarına yönlendirildi (Zhou, 2007).

Eğitim Sisteminin Yönetimi: Çin'de devlet yapılanmasına bakıldığında merkezi yönetim yanında yerel yönetimlerinde mevcut olduğu gözlemlenmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti otuz dört eyaletten meydana gelmektedir. Bunlardan yirmi beş eyalet, dördü doğrudan yönetilen şehir, beşi özerk bölge ve ikisi de özel idari bölgedir. Yerel yönetimde eyaletler Çin'in en yüksek yönetim birimidir. Her eyalete bağlı alt birimler vardır. Çin eğitim sisteminin bütününden, merkezi hükümette yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Sorumludur. Ancak bakanlık bu yetkisini eyalet, bölge ve şehir idari birimleri ile paylaşmaktadır. Politika, standartlar gibi temel çerçeve bakanlıklar tarafından belirlenmekte, ayrıntılar ise yerel idari birimlerce tamamlanmaktadır (www.npc.gov.cn).

Yerel yönetimlerin yetki ve sorumlulukları kısaca şöyle özetlenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bulundukları bölgenin yönetim kademesine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları eyalet eğitim yönetimince yönetilir. Eyaletler, bakanlığın saptadığı amaçlara ulaşmak için kendi beş ya da on yıllık eğitim planlarını hazırlayıp uygulama yetkisine sahipler. Bu kapsamda eyaletlerin kendi yönetmeliklerini yapma, eğitim programlarını hazırlama, öğretim materyallerini seçme, yetkisine sahip bulunmaktadır. Hon Kong ve Macau gibi özel yönetimli belgeler yasa yapma yetkine de sahip bulunmaktadır. Ayrıca eyaletler eğitim kurumlarının finansmanından da birinci derece sorumludur (Lan & Liu, 2016).

Çin İlköğretim Sistemi**:** Çin'deki bugünkü eğitim sistemi Mao'nun 1966'da gerçekleştirdiği Kültür Devrimi'nin sonucu olarak kurulmuştur. Yirminci Yüzyılın ilk yarısında meydana gelen olaylar eğitim sistemini de ciddi olarak etkilemiştir. Schleicher'a (2018) göre, yaşanan süreçlerin eğitime etkilerini "Yeni anlayışa göre düzenlenen eğitim kurumları 1980'li ve 1990'lı yıllarda toparlanabildiler." İfadelerini kullanmaktadır.

Çin eğitim sisteminin kökleri M.Ö. On Altıncı Yüzyıla uzanmaktadır. Bu eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahip ve Konfüçyüz geleneğini yansıtmaktadır. Çin, bu eğitim sisteminin getirilerinden tarihsel süreç içinde fazlası ile yararlanmıştır. Çin, barutu, fişeği, kağıdı, matbaayı ilk keşfeden ülkedir. İpek böceği ve kozacılık Çin'den Avrupa'ya taşınmıştır. Ürettiği ürünleri satmak için Asya'dan Akdeniz'e uzanan ipek yolu ticaretini geliştirmiştir (Komşu, 2011).

1878'de Zhang Huan lun tarafından ilkokul düzeyinde kurulan Zheng meng özel kursu, Çin ilkokulun başlangıcını meydana getirir. Bu okulun öğretim programında aritmetik, görgü kuralları, oyunlar ve beceri dersleri vardı. Devletin ilköğretimi destekleme ve yönlendirme programı resmi olarak 1897'de başladı. 1903'de Zhang Zhi dong döneminde, yedi yaşına tamamlamış çocukları okula kayıt ettirme zorunluluğu getirildi. Bu eğitim beş yıllık zorunlu eğitim olarak tanımlandı. 1912'de eğitim sistemi ilk ve orta dereceli okullara ayrıldı. İlk dereceli okul dört yıl, orta dereceli okul ise üç yıl oldu. Okul yaşı 6-14 yaş gruplarını kapsayacak şekilde genişletildi (Yang, 2008).

Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra, Çin Komünist Partisi liderliğinde, ilköğretim alanında çalışan eğitimciler tarafından, ilkokulda kaliteyi yükseltmek amacıyla, temel nitelikte araştırma ve geliştirme çalışmaları yapıldı (Zhou, 2007). Kasım 1952'de Çin Milli Eğitim Bakanlığı ulusal düzeyde beş yıllık bir planın geliştirilmesini önerdi. Bu girişimlerin sonunda 1958 yılından başlanarak bazı yerlerde beş yıllık bir ilkokul sistemi uygulanmaya konuldu. Daha sonraki aşamada, ilkokul sistemi esas itibariyle altı yıllık bir sisteme dönüştürüldü. Ancak hala öğretim süresi beş yıl olan ilkokullar da bulunmaktadır (Ye, 1994).

1986'da, "Çin Halk Cumhuriyeti Zorunlu Eğitim Kanunu" ile belirli yaş gruplarına eğitim zorunluluğu getirildi. Cinsiyet, etnik köken dikkate alınmaksızın altı yaşından itibaren altı yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul toplamda dokuz yıllık eğitim zorunlu hale geldi (Education Law of the People's Republic of China, 1995). Bu yasaya göre okul çağındaki çocukların ve ergenlerin yasalara göre zorunlu eğitim alma hakları garanti edildi. Devlet, zorunlu eğitim alan öğrencileri okul ücretlerinden muaf tutmaktadır. Ayrıca fakir öğrencilerin okula gitmesine yardımcı olmak için burslar sağlamaktadır. 2010 yılından itibaren dokuz yıllık eğitim çağ nüfusunun yüzde 98'ni kapsamaktadır.

Ortaokul eğitimi, büyük şehirlerde ve ekonomik açıdan gelişmiş kıyı bölgelerinde daha hızlı olarak yayılmıştır. Çin Milli Eğitim Bakanlığı, zorunlu eğitimin kırsal alanlarda, etnik grupların ve yoksul ailelerin bulunduğu bölgelerde yaygınlaştırılmasına büyük önem vermektedir. Buna göre eyalet, ilçe ve kasabalardaki idari birimlerin temel eğitimin yaygınlaştırılmasına katılmaları zorunlu hale getirilmiştir. Eğitim yoluyla iş gücünün kalitesini geliştirmek, insanları kültürel ve etik alanlarında geliştirmek, iyi bir yaşam sürmelerini sağlamak için her türlü çaba gösterilmektedir (EducationLaw of the People's Republic of China, 1995)

Çin'de ilk ve ortaokul öğretim yılı iki yarıyıldan oluşmaktadır. İlkokulda eğitim ve öğretim süresi yıllık otuz sekiz haftadır. Öğrencilerin on üç haftalık tatilleri bulunmaktadır. Ortaokullarda ise, yıllık eğitim, otuz dokuz hafta ve on iki hafta tatil içermektedir. Çin Halk Cumhuriyeti›nde, ilköğretim ikinci kademesinde üç yıllık müfredat uygulanmaktadır. Birinci kademeyi (ilkokul) bitiren öğrenciler sınavsız olarak ortaokula devam edebilmektedir (MOE, 2016).

Eğitim Programları: Çin ilköğretim sisteminin amaçları şu şekilde özetlenebilir (OECD, 1996). Çin halkının ahlaki, entelektüel ve fiziksel olarak çok yönlü gelişimlerini sağlamak; toplumun yüksek ideallere ve ahlaki bütünlüğe sahip, iyi eğitimli ve öz disiplinli bireylerden oluşmasını temin etmek. Marksizm, Leninizm, Mao Ze dung düşüncesi ve sosyalizm çerçevesinde insan yetiştirmek; anavatanını, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevmeyi bilişsel ve duyuşsal olarak özümsemek; sosyal ahlak bilincini, toplu bilinç ve medeni davranış bilincine sahip olmak. Çin Halk Cumhuriyeti'nde ilköğretim düzeyinde uygulanan eğitim programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
İlköğretimin Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul).

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5. sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9. sınıf	Toplam Ders saati	%Dilim
İdeoloji ve Ahlak	1	1	1	1	1	1	2	1	2	11	3.8

Tablo 1.
İlköğretimin Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul).

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5. sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	9. sınıf	Toplam Ders saati	%Dilim
Çin Dili	10	10	9	8	7	7	6	6	5	68	23.2
Matematik	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44	15.1
Yabancı Dil	-	-	-	-	-	-	4	4	4	12	4.1
Tarih	-	-	-	-	-	-	2	3	2	7	2.4
Coğrafya	-	-	-	-	-	-	3	2		5	1.7
Fizik	-	-	-	-	-	-	2	3	3	8	1.7
Kimya	-	-	-	-	-	-	3	3	1	7	
Biyoloji	-	-	-	-	-	-	3	2		5	1.7
Beden Eğitim	2	2	3	3	3	3	3	3	3	25	8.6
Müzik	3	3	2	2	2	2	1	1	1	17	5.8
Boyama	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	5.1
İş Becerileri	-	-	-	-	-	-	2	2	2	6	2.1
Birlikte Çalışma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	3.1
Bilim, Teknoloji ve Kültür	4	4	4	4	4	4	3	3	3	33	11.3
Okul Tarafından Belirlenen Dersler	2	2	2	2	2	-	-	-	1	11	4.5
Sosyal Çalışma	-	-	2	2	2	-	-	-	-	6	2.1
Bilim\Doğa	1	1	1	1	2	2	-	-	-	8	2.7
Çalışma	-	-	1	1	1	1	-	-	-	4	1.4
Toplam	30	31	31	32	32	32	32	36	36	292	99.8

(Altın et al,. 2018)

(a) Marksizmin ön eğitimini ve sosyal bilimlerin genel içeriğini kapsar.

(b)) Sınıf olarak okul dışında çevresel etkinliklere birlikte katılma.

(c) Temelde bilgisayar ağırlıklı bir ders.

Bulgular kısmında eğitim programlarına ilişkin veriler, eğitim programında yer alan bilgiler ile yıllık öğretim süresi dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Yetiştirme

Geleneksel olarak Çin'de öğretmenlik saygı duyulan bir meslek alanıdır. 1985'te, on Eylül Öğretmenler Günü festivali olarak kabul edilmiştir. 1986 yılında Zorunlu Eğitim Kanunu'nda tüm toplumun öğretmenlere saygı duyması gerekliliği vurgulanmaktadır. 1993'de yürürlüğe giren Öğretmen Yasası, öğretmen haklarının korunmasını kodlamakta ve öğretmenlerin sorumluluklarını açıkça belirtmektedir (www.npc.gov.cn).

Birçok batı ülkesinde dini amaçlı normal okulları (öğretmen okullar) kurma geleneğinin aksine, Çin sisteminde öğretmen yetiştirme Konfüçyüs geleneğine dayanmaktadır. Öğretmenler her zaman eğitimde kişisel ve sosyal gelişimin temel dayanağını oluşturmuşlardır (Education Compilation Committee, 1948).

Çeşitli siyasi girişimlerin ve reformların bir sonucu olarak, modern öğretmen eğitiminin 1890›ların sonunda kurumsallaştığı gözlemlenmektedir. ''Nan yang Mühendislik'', Çin›de öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okuludur. Bu öğretmen koleji, Çin›de profesyonel öğretmen yetiştiren ilk eğitim kurumudur (Education Compilation Committee, 1948). 1919 yılında Pekin Kadın Öğretmenler Koleji faaliyete geçti. Bu kurum, Çin'de ilk bağımsız kadın yüksek öğretim kurumu olmuştur (Liu, 1984).

Mao Zedong 1950'de, ilk kez diğer ülkelerin eğitim sistemlerine bağlı kalmaksızın, bir öğretmen yetiştirme okul sisteminin kurulmasını önerdi (Chen, 1979; Gu, 1981; Sun, 1971). Bu girişimin sonunda her eyalette ilkokul ve ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla, daha yüksek seviyede, birer öğretmen okulunun açılması kararlaştırılmaktadır (Education Compilation Committee, 1934).

Yukarıda belirtilen alt yapıya dayalı olarak, Çin'de farklı seviyelerde öğretmen yetiştiren okullar, kolejler ve üniversiteler bulunmaktadır. Çin'de Normal Üniversite (öğretmen yetiştiren üniversite), öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Ancak, diğer multidisipliner üniversitelerde öğrenim gören ve gerekli koşulları yerine getiren öğrenciler de öğretmen olabilmektedir.

Çin'de öğretmen adaylarının, genel kültür ve alan bilgisi derslerinin yanında, öğretmenlik formasyonu derslerini de tamamlamaları zorunluluktur. Söz gelimi, lisans düzeyinde bir kurumda bulunan öğretmen adayının yedi zorunlu dersi tamamlaması ve on beş çeşit seçmeli dersten yeter sayıda dersi alması gerekli görülmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde formasyon derslerine ayrılan süre, fakültede okutulan tüm derslerin yaklaşık yüzde on ikisini kapsamaktadır (Chen, 2001).

Öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundan mezun olan bir öğretmen adayı, mesleki yeterlilik belgesine sahiptir. Aday, ulusal ve yerel düzeyde düzenlenen öğretmeni işe alma sınavlarını geçerse okula öğretmen olarak atanmaktadır (Yu, 2013)

Çin'de öğretmen kalifikasyon sistemi uygulamaktadır. Kalifikasyon öğretmenlerin niteliklerine göre farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmeni olarak kalifiye olabilmek için en az zorunlu eğitimi tamamlamış veya daha yüksek bir kurumdan mezun olması gerekmektedir. Ortaokul, meslek okulu ve profesyonel kurs öğretmeni olabilmek için bireyin, daha yüksek bir normal kolejden veya üniversiteden mezun olması gerekmektedir, zorunluluktur (Chen, 2001).

Çin›deki farklı tür ve seviyelerdeki öğretmenler için farklı yeterlilik sertifikaları bulunmaktadır. Sadece yeterlilik sertifikası alan birey, okullarda öğretmenlik yapma hakkına sahiptir. Örneğin, Ortaöğretim meslek okullarında uygulama öğretmeni sertifikası alan kişiler sadece uygulama öğretmeni pozisyonuna başvurabilirler (OECD, 2016). Sertifikalar kategorilerine göre farklı birimler tarafından verilmektedir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul öğretmen yeterlilik sertifikaları eyalet birimleri tarafından hazırlanmaktadır. Lise öğretmen yeterlilik sertifikaları ise yükseköğretim birimlerince verilmektedir (Sezgin, 2018).

Türkiye Devlet Yapılanmasında Tarihsel Süreç ve Eğitimin Sisteminin Yönetimi

Tarihsel Süreç: Türkiye'de yenilikçi hareketlerin ilköğretime yansıması Tanzimat Dönemi'nde (1839-1878) başlamaktadır. 1847'de uygulamaya giren Nisan Talimatnamesi'nde sıbyan mekteplerine ilişkin aşağıdaki kararların alındığı görülmektedir (Akyüz, 2015).

Sıbyan mekteplerinin öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Sıbyan mektebinden sonra iki yıl süreli olan ve yeni açılmakta olan Rüşdiye mekteplerine gitmeleri zorunlu tutulmuştur. İlk kez ilköğretim düzeyinde eğitim altı yıl olmuştur.

Sıbyan mekteplerinde Kuran dersleri dışında Ahlak, Türkçe kelime yazma gibi, başka derslere de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca okuma yanında yazı yazma da ilk kez okul programlarında kendisine yer bulmuştur. Sınıflara divit, taş tahta gibi eğitim araçlarının girdiği gözlenmektedir (Akyüz, 2015).

1847 Nisan Talimatnamesi dönemin koşulları içinde ileriye dönük önemli bir belge olarak değerlendirilebilir.1869'da hazırlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde her mahallede bir Sıbyan Mektebinin açılması kararlaştırılmıştır. Ancak bunun Osmanlı İmparatorluğu bütününde ne oranda gerçekleştirildiğine yönelik bilgilere ulaşılamamıştır (Akyüz, 2000).

1969 Nizamnamesi'ne göre Sıbyan Mektepleri eğitim programlarında dini bilgilerin yanında Ahlak, Yazı talimi, Fenn-i Hesap, Tarih-i Osmani, Coğrafya, Nafia (Bayındırlık) dersleri okutulmaktadır. Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında okula devam etmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Daha sonra 1876'da hazırlanan Osmanlı Devleti'nin ilk Anayasası'nda da ayni ifadelerin yer aldığı görülmektedir (Akyüz et al., 2000). Mutlakiyet Dönemi'nde (1878-1908) özellikle ilköğretime yönelik olarak yeni öğretim yöntemlerinde (Usulu-i Cedid) gelişmeler sağlanmıştır. Yeni açılan ilkokullar için Usul-i Cedide Mektepleri ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Akyüz, 2000).

1892'de çıkarılan yeni bir Talimat'la ilkokul öğretmenlerine yönelik ilave hükümler getirilmiştir. Buna göre ilkokullarda öğretmen olabilmek için ilk öğretmen okulu (Darulmuallimin-i İptidai) mezunu olma şartı aranmıştır. Bu koşulu yerine getirmeyenlerden öğretmenlik yeterliklerini kanıtlamaları için sınava girmeleri istenmiştir (Akyüz, 2000).

Bu dönemde ilkokul eğitim programlarında dini bilgilerin yanında Ahlak, İmla, Kıraat, Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, Hesap, Hüsn-i Hat yer verildiği gözlenmektedir. Ancak köy ilkokullarında izlenen programlarda farklılık gözlenmektedir (Akyüz, 2015).

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918) ilköğretimi geliştirmek için önemli ve kalıcı adımların atıldığı izlenmektedir. 1913'de çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (ilköğretim geçici kanunu) ile ilköğretim sorunlarının çözümüne ilişkin önemli adımlar atılmıştır. İlköğretimin zorunlu olduğu tekrar vurgulanmış ve devlet okullarında parasız olduğu kararlaştırılmıştır. Bu tarihe kadar ilkokul masrafları yerel olanaklarla sağlanıyordu. Bölge sakinleri bir araya gelerek bir okul yapıyor ya da bir miktar para toplanarak yine imece usulü ile bir okul yapılmaktadır (Akyüz, 2015).

İptidai (İlkokul) ve Rüşti (ortaokul) okullar birleştirilerek ilköğretim süresi altı yıl olarak saptanmıştır. Bu altı yılda Devre-i Ula, Devre-i mutavassuta, Devre-i Aliye olmak üzere üç aşama olarak belirlenmiştir (Kalaycı et al,. 1988). İlköğretim programlarında da temel değişikliklere gidilmiştir. Eğitim programlarında Kıraat, Hat, Osmanlıca, Hesap, Matematik, Coğrafya, Tarih, Eşya Bilgisi. Terbiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha, Uygarlık ve Ahlak Bilgisi, ekonomi, El-İşleri ve Resim, Beden Eğitimi ve Mektep Oyunları, Askerlik (erkek öğrenciler için), Ev-İdaresi ve Dikiş (kız öğrenciler için) derslerine yer verildiği görülmektedir (Akyüz, 2000).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilkokulun öğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir. Bu düzen 1913 yılına kadar devam etmiştir. 1924 Anayasasında ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu hükmü yer almıştır. 1926'da ilkokul programı, Toplu Tedris ilkesi esas alınarak yeniden düzenlenmiştir. Buna göre programda yer alan dersler Tabiat Bilgisi ekseni etrafında kümelenerek birbiri ile ilişkileri arttırılmıştır (Akyüz, 2000). Aynı ilkeye göre okul ile çevre arasındaki etkileşim güçlendirilmeye çalışılmıştır.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile beş yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokul birleştirilerek, sekiz yıllık ilköğretim okulu haline getirilmiştir. Uygulama 1981-1982 yılında deneme okulları şeklinde başlamıştır. Buna göre temel eğitim 7-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır ve zorunludur. İlk beş yıllık süre, birinci kademe ve son üç yıllık kısmı da ikinci kademe olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2015).

Eğitim Sisteminin Yönetimi: 1924 yılında uygulamaya giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar, laik ve dini olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni gelişmeye paralel olarak 1926'da Maarif Teşkilatı Kanun'una göre yeni düzenlemelere gidilmiştir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda mesleki ve teknik öğretim okullarının bakanlığa bağlanması ile örgütün yapısı genişlemiştir. 1913'de yürürlüğe giren yasa ile de teşkilatın iç yapısında yeni düzenlemelere gidilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2018-2019)

Türkiye İlköğretim Sistemi: 1839'da Osmanlı Devleti'nde batılılaşma hareketlerinin başlamasıyla birlikte batı türü okulların da kurulmaya başladığı görülmektedir. Bu gelişimle Osmanlının kuruluşundan itibaren ülkede var olan medrese sisteminin yanına yeni bir eğitim sistemi de eklenmiş oldu. Yeni eğitim sistemini yönlendirmek ve gelişimini sağlamak maksadıyla 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kuruldu. Sosyal bir kurum olan ve kamu hizmeti sunan okulların belirli hukuksal kurallara göre yönetilmesi esastır (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007).

Osmanlı Dönemi'nde 1876'da kabul edilen Kanun-i Esasiye de (anayasa), eğitim ve öğretime herkes özgürce katılabilir, belirli kanuna uymak şartıyla her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir görüşü yer almaktadır. 1856 Islahat Fermanı'nda Müslüman olmayan azınlıklara kendi kurumlarını kurma hakları tanınmıştır. Nizamname ile okulların işleyişleri yasal bir düzene geçmiş olmuştur (Cicioğlu, 1982).

1913 yılına gelindiğinde ise ilkokul seviyesinde önemli yeni ilave düzenlemeler yapılmıştır (Akyüz et al,. 2015). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak için 1997'de 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunla özel eğitim gerektiren bireylere, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme olana sağlanmıştır (Akyüz et al., 2015). 2013 yılında uygulamaya konulan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, eğitim sisteminde temel değişiklikler getirilmiştir (Türk & Katırcı, 2010).

1913 yılında kabul edilen ilköğretim yasası ile ilkokulların öğretim süresi altı yıl olarak belirlenmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul beş, ortaokul üç, lise üç yıl (daha sonra dört yıl) modeli uzun yıllar uygulamada kaldı. 1913'de kabul edilen yasa ile 4+4+4 modeline geçildi ve zorunlu eğitim on iki yıla çıkarıldı. Birinci kademe (1. 2. 3. ve 4.sınıf), ikinci kademe (5. 6. 7. ve 8. sınıf) olarak düzendi. Birinci ve ikinci kademe ilköğretimi oluştururken üçüncü kademe ise ortaöğretim (9. 10. 11. ve 12. sınıf) kısmını meydana getirmektedir (Türk & Katırcı, 2010).

Yapılan yasal düzenlemelere bir bütün olarak bakıldığında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ilgi, yetenek, fiziksel ve ekonomik durumu ne olursa olsun, tüm yurttaşlara eşit imkan ve fırsat eşitliği sunmak için sağlam bir yasal dayanağa sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de eğitim hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetimi ve denetimi altında yapılmaktadır. Bireyin eğitim hakkı Türkiye Cumhuriyeti tarafından güvence altına alınmıştır.

Eğitim Programları: Türk Milli Eğitimi, ırk, dil, din ayrımı yapmadan herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kimseye öncelik tanınmaz ve her Türk vatandaşına açıktır. Herkesin birbiriyle eşit olduğu bir yapıya sahiptir. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim süreçleri, ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere açıktır. Okullardaki eğitim karma bir yapıdadır (Akyel, 2007).

Tablo 2.
İlköğretim Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul).

DERSLER	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF	5.SINIF	6.SINIF	7.SINIF	8.SINIF	Toplam Ders Saati	% Dağılım
TÜRKÇE	10	10	8	8	6	6	5	5	58	25.8
MATEMATİK	5	5	5	5	5	5	5	5	40	17,8
HAYAT BİLGİSİ	4	4	3	-	-	-	-	-	11	4,9
FEN BİLİMLERİ	-	-	3	3	4	4	4	4	22	9,8

Tablo 2.
İlköğretim Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul). (Devamı)

DERSLER	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF	5.SINIF	6.SINIF	7.SINIF	8.SINIF	Toplam Ders Saati	% Dağılım
SOSYAL BİLGİLER	-	-	-	3	3	3	3	-	12	5.3
İNGİLİZCE	-	2	2	2	3	3	4	4	20	8.9
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	-	-	-	2	2	2	2	2	10	4.4
GÖRSEL SANATLAR	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3.6
MÜZİK	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3.6
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN	5	5	5	2	2	2	2	2	25	11.1
TRAFİK VE İLK YARDIM	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0.4
VATANDAŞLIK	-	-	-	2	-	-	-	-	2	0.9
SERBEST ETKİNLİK	4	2	2	-	-	-	-	-	8	3.6
Toplam Ders Saati	30	30	30	30	27	27	27	24	225	100

(www. eğitmhane.com)

Öğretmen Yetiştirme: Tanzimat Dönemi'nde batı türü ilkokulların açılması, bu okullarda öğrencileri eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu da gündeme getirmiştir. Soruna çözüm bulmak amacıyla 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallim'in adıyla ilk erkek öğretmen okulu açılır. Okulun ilk müdürü Ahmet Cevdet Efendi' dir (Akyüz, 2015). Öğretim süresi üç yıl olan okula sınavla öğrenci alınmaktadır.

1868'de kızlar için açılan ibdidai okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimat (kız öğretmen okulu) faaliyete geçmiştir. Okulun öğretim süresi üç yıl idi. 1870 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde kız öğretmen okulu müdürünün bir kadın olması öngörülüyordu (Akyüz, 2015). Daha sonraki yıllarda bu karar değiştirildi.

Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirme sisteminde temel değişikliklere gidildi. Öğretmen okulu, İdadi, İptidai, Rüştiye, Aliye şubeleri şeklinde yeniden düzenlendi. Her şubenin öğretim süresi iki yıl idi. İbdida-i Şubesine girebilmek için Nahiv, Kıratı Türki, Hat, İmla derslerinden bir sınava girmeleri gerekmektedir (Türk Milli Eğitim Sistemi, 2007).

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerine öğretmen yetiştiren kurumlar mevcuttu, ancak sayıları yetersizdi. O yıllarda yedi kız öğretmen okulu ve on üç erkek öğretmen okulu mevcuttu. Daha sonra bu okulların isimleri Mıntıka kız ve erkek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir. Köy eğitimi sorununa çözüm bulmak için 1936 yılında eğitmen kursları, 1937'de köy öğretmen okulları, 1942 yılında köy enstitüleri açılmıştır (Tonguç, 2008).

Bu girişim Anadolu'da ilköğretim sorununun çözümünde çok başarılı olmuştur. Her yıl yaklaşık 3000 öğretmen yetiştirildi. Bu girişimin yapıldığı 1935 yılı ile 1946 yılları arasında ilkokul sayısı 6.275'den 15.136'ya, ilkokullardaki öğrenci sayısı 688.102'den 1.313.983'e çıkmıştır (Tonguç, 2008).

1982'den beri bu görevi üstlenen üniversiteliler yeniden öğretmen yetiştirme sisteminde bazı değişikliklerin gerekli olduğuna karar vermiş ve 1996 yılında bu konuda değişikliklere gidilmiştir. Çalışmalar genişletilerek 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilerek okulların yapısı ilköğretim ve lise olarak düzenlendi. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Kurulu ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile çalışılarak 1998-1999 yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Özdemir, 2009). Türk eğitim sisteminde lisans düzeyinde öğrencilerin dört yıl içinde aldıkları toplam derslerin yüzde 30'u formasyon derslerini oluşturulmaktadır.

Türkiye de öğretmen olmak için öncelik üniversite sınavına girip Eğitim Fakültesini kazanmak gerekmektedir. Eğitim Fakültesini kazanan kişiler dört yıllık lisans eğitimini aldıktan sonra ilkokul ve ortaokul öğretmeni olarak mezun olurlar. En sonunda devletin yapmış olduğu KPSS adlı sınava girerek belirlenen puan alınır ve öğretmen olarak istediğin bölgeye ataman sağlanmaktadır (Kavak & Koçak, 2014).

Mezun olunmadan son sınıfta okul dersleriyle birlikte, haftanın iki günü öğrenciler okul tarafından belirlenen ilk ve ortaokullarda staj yapmaktadırlar. Türkiye'de öğretmenlikten mezun olunurken öğretmen yemini edilir (Kavak & Koçak, 2014).

Bulgular

Tarihsel Süreç ve Eğitime Etkisi: Çin ve Türkiye uzun tarihi bir geçmişe sahip iki ülkedir. Her iki ülke imparatorluk dönemlerinden cumhuriyet sistemine geçmiştir. Çin, sosyalizm-komünizm rejimini tercih ederken, Türkiye demokratik yönetim modeline yönelmiştir. İki ülkede çağdaş bir toplum yapısı oluşturabilmek için geçmişin tutucu değerleri ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Çin ve Türkiye'nin tarihsel gelişim içinde geçirdiği başlıca aşamalar ve bu süreçlerin eğitime etkisi aşağıdaki çizelgede özetlenmiştir.

Tablo 3.
Toplumsal Yapıyı Değiştirme Nedenleri.

Tarihsel Süreç	Çin	Türkiye
Tutucu değerlerin niteliği:	Konfüçyüs öğretileri	Köhne ve tutucu değerler
Mücadelede izlenen yöntem:	Tabandan tepeye doğru	Tepeden tabana doğru

Tablo 4.
Modern Eğitimin Gelişim Aşamaları.

	Çin	Türkiye
İlk İlkokulun Açılışı	1878	1847
İlk İlkokul Öğretmen Okulunun Açılışı (erkek)	1897	1848
İlk İlkokul Öğretmen Okulunun Açılışı (kadın)	1919	1868
Öğretim Araçlarının Sınıfa Girmesi		1847
Yeni Öğretim Yöntemlerinin uygulanması		Mutlakiyet Dönemi
İlkokul Öğretmenliği İçin Sertifika Gerekliliği	1916	1892
İlkokulun Parasız Olması	1986	1913
Sekiz Yıllık İlköğretimin Kabul Edilmesi	1986	1973

Tablo 5.
Tarihsel Gelişimin Eğitime Etkisi.

	Çin	Türkiye
Süreçte işbirliği yapılan ülkeler:	Japonya ve Rusya	Fransa
Çağdaşlaşmanın başında ilkokulun amacı:	Kişisel gelişim	Din temelli anlayış
Çağdaşlaşma sürecinde eğitimin amacı:	Yeni düşünceleri ve ideolojileri Pekiştirme ve yaygınlaştırma	Yeni düşünceleri ve ideolojileri Pekiştirme ve yaygınlaştırma

Türkiye'de eğitimde çağdaşlaşma girişimlerinin Çin'e nazaran daha önce başlandığı gözlemlenmektedir. Çağdaşlaşma süreçlerinin başlarında Çin ilköğretim sistemi Konfüçyüs öğretilerini esas alırken, Türk ilköğretim sisteminin dini ve geleneksel değerleri verdiği görülmektedir. Zamanla her iki ülkede de eğitimin amacı, devrimlerle gelen yeni düşünceleri, ideolojileri ve rejimleri pekiştirme ve yaygınlaştırma olarak saptandı. Özgür insanı yetiştirme düşüncesi arka planda kaldı.

Çin ve Türk Eğitimde Örgütlenme Modellerinin Karşılaştırılması: Her iki ülkede eğitim sistemleri; dil, din, renk ve ırk ayırımı yapmaksızın kendi yurttaşlarına açıktır. Her bireyin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Zorunlu eğitim devlet okullarında ücretsizdir. Eğitim sistemleri, devlet okulları yanında, özel eğitim kurumlarının faaliyet göstermesine açıktır. Engelli bireylere eğitim hizmeti sunulması yasalarla desteklenmektedir. Ekonomik ihtiyacı olan bireylere destek sağlanmaktadır. Çin ve Türkiye'de eğitim sistemlerini düzenleyen mevzuat hükümleri aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Tablo 6.
Merkez ve Taşra İlişkileri.

	Çin	Türkiye
Karar alma yetkisi: taşrada	Temel politikalar merkezde, ayrıntılar	Tüm kararlar merkezde
Mevzuatın hazırlanması:	Yasalar merkezde, yönetmelikler taşrada	Tüm mevzuat Merkezde
Eğitimin finansmanı (Birinci derece sorumu):	Taşra teşkilatı	Merkez Teşkilatı

Tablo 7.
Öğrenci Akışının Sağlanması.

Mevzuata Hükümleri	Çin	Türkiye
İlkokula Başlama Yaşı:	6-7	6-7
Kayıt Olacağı Okul:	Adrese Dayalı Okul	Adrese Dayalı Okul
Okul Süresi:	6 yıl (ilkokul) 3yıl (ortaokul)	4 yıl (ilkokul) 4 yıl (ortaokul)
Zorunlu Eğitim Süresi:	9 yıl (ilk ve ortaokul)	12 yıl (ilk-orta-lise)
Haftalık Okula Devam Süresi:	33 saat (ilkokul) 36 saat(ortaokul)	30 saat (ilkokul) 30 saat (ortaokul)
Yıllık Okula Devam Süresi:	190 gün-38 hafta (ilkokul) 195 gün-39 hafta (ortaokul)	180 gün-36 hafta (ilkokul) 180 gün-36 hafta (ortaokul)

Çin ilköğretim sisteminde öğrenciler gerek haftalık ve gerekse yıllık olarak daha uzun süre okula devam etmektedir.

Çin eğitim sisteminde temel politikalar, stratejiler, genel planlama etkinlikleri, eğitim programlarının ana çerçevesi, eğitim standartları merkezde, müfredatın ayrıntıları, yönetmelikler eyalet, bölge ve şehirler tarafından hazırlanmaktadır.

Çin'de okullar taşra teşkilatına bağlıdır ve personele ilişkin tüm işlemler taşrada yapılmaktadır.

Eğitim Programları: Her iki ülkede de eğitim programları dönem esasına göre planlanmaktadır. Bir yıl iki dönemden oluşmaktadır. Çin ilkokul programı sekiz ders, üç faaliyet içermektedir. Bu faaliyetlerden biri yerel düzeyde planlanmaktadır. Türkiye'deki ilkokul programı ise on üç dersi kapsamaktadır. Ortaokul düzeyinde ise Türkiye'de on üç, Çin'de ise on üç ders ve üç faaliyet yer almaktadır.

İlköğretimin amaçları dikkate alınırken Türk ilköğretim sisteminde demokratik değerler, bireyin gelişimi, bireysel sorumluluk alması, yaratıcı olması, ulusal kültürün yanında uluslar arası değerlerin de dikkate alınması vurgulanmaktadır. Çin'de ise siyasal ideolojiye bağlılık, sosyalizmin değerleri, toplumsal sorumluluk hedefleri ön planda yer almaktadır. Vatanı, insanları, emeği, bilimi, sosyalizmi sevme ve bu davranışları hem bilişsel, hem duyuşsal düzeyde özümseme özellikle vurgulanan hedefler arasındadır. Çin ve Türk ilköğretim programlarında derslere verilen ağırlıklar, programlarındaki benzerlikler ve farklılıklar aşağıda görülmektedir.

Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde derslere ayrılan süreler saat olarak aşağıda verilmiştir. Çin'de ilköğretim dokuz, Türkiye'de ise sekiz yıl sürmektedir. Karşılaştırmalarda daha gerçekçi bir sonuca ulaşabilmek için Çin ilköğretim sisteminde hesaplamalar hem dokuz yıl hem sekiz yıl esas alınarak yapılmıştır. Parantez içindeki rakamlar sekiz yıllık sonuçları vermektedir.

Tablo 8.
Eğitim Programlarında Derslere Ayrılan **Süreler**.

Dersler ve Faaliyetler	**Çin**		**Türkiye**	
	Saat			Saat
Çince	2601 (2069)		Türkçe	2226
Matematik	1345(1307)		Matematik	1540
Y. Dil	468	(312)	Y. Dil	774
Beden eğitimi	959	(731)	Beden eğitimi	958
Müzik	549	(497)	Müzik	308
Boyama	549	(497)	Görsel sanatlar	308
Bilim teknoloji ve kültür	1234	(1082)	Bilişim teknoloji	156
İş Becerisi	234	(234)	Tasarım ve teknoloji	156
Çalışma	152	(152)	Serbest Çalışma	304
Birlikte Çalışma	351	(312)		
Okul dersi	495	(343)		

Çin ve Türk ilköğretim sistemlerinde derslere ayrılan süreler saat olarak verilmiştir. Çin'de ilköğretim dokuz, Türkiye'de ise sekiz yıl sürmektedir. Karşılaştırmalarda daha gerçekçi bir sonuca ulaşabilmek için Çin ilköğretim sisteminde hesaplamalar hem dokuz yıl hem sekiz yıl esas alınarak yapılmıştır. Parantez içindeki rakamlar sekiz yıllık sonuçları vermektedir.

Eğitim programlarında en çok süre öz dile(Çin-Türkçe) ve matematik derslerine ayrıldığı görülmektedir. Çin'de öğrenciler 1098 (994) saat sanat etkinliklerine katılırken bu rakam Türkiye için 616 saattir. Yalnız ilkokul dikkate alındığında fark daha büyüktür.

Çin ilköğretim sisteminde yer alan iş becerileri, birlikte çalışma, bilim-teknoloji-kültür, okul tarafından planlanan ve okutulan dersler, kuram ile yaşam arasında köprü kuran etkinliklerdir. Belirtilen etkinlikler evrensel ile yereli bütünleştirme çabaları olarak değerlendirilebilir. Bu tür faaliyetlerin Türk ilköğretim sisteminde yeteri kadar yer aldığı söylenemez.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Gelişmeleri: Çin ve Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve hizmet içinde gelişmelerine yönelik benzerlikler ve farklılıklar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.

Karşılaştırma Öğeleri	Çin	Türkiye
Öğretim süresi:	Öğretim kademelerine göre farklılaşıyor	Lisans
Formasyon dersleri(oran):	Yüzde 12	Yüzde 33
Atama süreci:	Giriş sınavı, mülakat, oryantasyon eğitimi	KPSS, stajyerlik

Tablo 10.
Hizmet İçinde Gelişme.

	Çin	Türkiye
Öğretmenlik sertifikasının süresi:	Beş yıl için geçerli.	Meslek yaşamı boyunca geçerli.
Hizmet-içi eğitim:	Her beş yıllık dönemde en az 360 saat.	İsteğe bağlı (birey veya kurum isteyebilir).
Hizmet-içi eğitimin etkisi:	Değerlendirmede dikkate alınır.	Değerlendirmede yan unsur olabilir.

Tablo 11.
Ödüllendirme.

Dikkate alınan etkinlikler:
öğretim ve araştırma etkinlikleri, yeni öğretim yetenekler keşfetme, sistemi reforme etme ve sosyal etkinlikler

Tablo 12.
Başarılı Öğretmenlere Verilen Ödüller.

	Çin	Türkiye
Ödülün niteliği:	Maddi destek, altı aylık maaşlı izin, onursal belge	Onursal belge ve sosyal etkinlik

Tablo 13.
Yaşam Koşullarına Göre Maddi Gelirde Farklılık.

	Çin	Türkiye
Maaş uyarlaması:	Bölge ve şehirlerin koşullarına göre farklı maaş	Her yerde aynı maaş

Türkiye'de öğretmen okulları Çin'e nazaran daha önce kurulmuştur. Türkiye'de öğretmen olabilmek için en az lisans derecesi aranmaktadır. Çin'de öğretim kademelerine lisansın yanında üç ya da dört yıllık öğretmen okulu (kolejler) mezun olanlarda öğretmen olabilmektedir.

Çin'de meslek içinde gelişme etkinliklerinin daha iyi organize olduğu söylenebilir. Akademik çalışma teşvik edilmektedir: Sertifikanın beş yıl için geçerli olması, sertifikayı yenileyebilmek için en az 360 saat eğitime katılması, ödüllendirme sisteminin öğretim, araştırma, yeni yetenekleri keşfetme, sistemi reforme etme ve toplumsal etkinliklere katılma gibi unsurlarla ilişkilendirilme önemli görülmektedir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2000).Türkiye'de ilköğretimin dünü, bugünü, yarını. İstanbul: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2015). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem Akademi, 28. Baskı.

Alyel, G. (2007). Türk eğitim sistemi eğitim bilimine giriş. Ankara: Dergi Park, 8.Baskı.

Altın, R. (2018). Brıcs ülkelerinde eğitim sistemi. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı.

Atanur, B. G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). "Türkiye'deki **Öğ**retmen yetiştirme sistemine karş**ılaş**tırmalı bir bakış**"**. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, .15(1),[s35-42]*.

Balcı, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı.

Chen, J. P. (1979). A history of contemporary education in china. Beijing: People's EducationPress,.

Chen, X. (2001). ''Teacher education and teacher training in china''. *Perspectives İn Learning*.

China Ministry of Education, 2015. http://www.moe.gov.cn.

China Ministry of Education, 2013. http://www.moe.gov.cn.

Chen, Y. M., Zhu, Y. M., Hu, Z. P., Guo, C. H., & Sun, Z. X. (2003). Teacher education studies. *East China Normal University Press,* Shanghai.

Cultural Revolution. https://baike.baidu.com/item/□□□□□ .

Cicioğlu, H. (1982). Türkiye cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim: tarih gelişimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.

Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2000-2019. http://www.moe.gov.cn.

Çin kültür devrimi, ekşi sözlük, https://eksisozluk.com/cin-kultur-devrimi--4270836.

Education Compilation Committee, 1948. https://ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/Listofcontents.aspx.

Education Law of the People's Republic of China, 1995. www.npc.gov.cn.

GU, S. S. (1981). A chronicle of china'seducationsystem. *Nanjing Jiangsu People's Press*.

İlköğretim Programında Derslere Ayrılan Süreler (ilkokul ve ortaokul).www. eğitmhane.com.

Kandel, I. L. (1955). ''Thestudy of comparative education, the educational forum''. *DOI: 10.1080/00131725509340223.*

Kalayıcı, N. (1988). Cumhuriyet döneminde ilköğretim hükümet politikaları ve uygulamaları. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Yazar Dizisi 36.

Koçak, S & KAVAK, Y. (2014). Milli eğitim bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(4), [s157-170].

Komşu, U, C. (2011). ''Konfüçyüs ve sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması''. Kırşehi*r: Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, [s4]*.

Lan, H. Z. &Liu, C. M. (2016). "History of chinese education". Xinan: *South Western University of Finance And Economic Press*.

Liu, W. X. (1984). A briefhistory of china's teacher education. Beijing: People's Education Press.

Lv, S. M. (2013). General history of china, *China Social Sciences Press*.

OECD Observer articles on Education 1996 – 2006. www. oecd.org.

OCED, 2016. www. oecd.org.

Okçabol, R. (2005). Öğretmen yetiştirme sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Özoğlu, E. (2010) ''Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi''. Ankara: *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi.*

Özdemir, S. (2009). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Nobel yayınevi, 4. Baskı.

Sezgin, M. F. (2018). *Türk ve çin eğitim ve öğretim sistemleri üzerine bir karşılaştırma.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Ankara.

Schleicher, A. (2018). World class: how tobuild a 21st-century school system. Paris: Strong Perfomers and Successful Redormers in Education, OECD Publishing Paris.

Tanrısevdi, F & Kıral, B. (2016). "Çin ve türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması". ANKARA: *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, Sayı 3, Cilt 5.*

T.C. anayasası, 1982. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf.

Tonguç, İ. H. (2008). Köyde eğitim köy enstitüleri ve çağdaş eğitim vakfı. Ankara: Güner Matbaacılık.

Türk milli eğitim istatistikler, 2000-2019. http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64.

Türk Çin Dostluk Vakfı. http://www.turkcindostlukvakfi.org.tr/sayfa.php?id=31.

Türk, E. & Katırcı, M. (2010). Cumhuriyet döneminde türk milli eğitim sistemindeki gelişmeler. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.

Yaman, B. (2018). Türkiye, almanya, fransa, çin ve japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017). Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Malatya.

Yang, D. P. (2008). 30 years of education reform and development in china. *China Central University of Finance and Economies.*

Ye, L. Q. (1994). Elementary education. Fujian: Fujian Education Press.

Türk milli eğitim sistemi, 2007. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_seta-turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf.

Yu, T. (2013). Teacher education in china curret situation relatedissyes. *Zhejiang Normal University* ,Zhejiang.

ZHOU, Y. T. (2007).Chinese modern education history information. Fujian: Fujian Education Press.

DAMGALAMA YAŞAYAN ÖĞRETMENLERİN İMAJLARI

Mustafa KEMER, Türkiye
mstfkmr@gmail.com
Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD, Türkiye
spolat2002@yahoo.com

Öz

Damgalama en genel anlamıyla, toplum için normal sayılan sınırların dışına çıkılması ya da utanılacak bir durumun olması sebebiyle bireyin ya da grubun yaftalanması, etiketlenmesi, kara leke sürülmesidir. Damgalamanın toplumdaki kontrol mekanizmalarının insanlara dayatılmasından veya kabul görmeyen farklılıkların sosyal hayat içerisinde kısıtlamalara neden olmasından dolayı kişilerin kendilerini geliştirmelerine ve üst düzey performans sergilemelerine engel olduğu söylenebilir. Bu çalışma, damgalama yaşayan öğretmenlerin imajlarını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır. Örneklem seçimi, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile seçilmiş 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, toplanan veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda damgalama yaşayan öğretmenlerin imajları damgalanma nedenleri bağlamında; giyim tarzı, davranış biçimleri, ekonomik sebepler, mesleki açıdan durumu, toplumum sosyo – kültürel yapısı, iletişim sorunları, bazı kişilik özellikleri ve psikolojik durumlar olmak üzere belirlenen 8 temaya ek olarak damgalananların davranışsal özellikleri, damgalananların fiziksel görünümü ve damgalanan öğretmenlerin mesleki özellikleri olmak üzere damgalanan öğretmenlerin imajları 11 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları fiziksel özellikleri, mesleki yeterlikleri, psikolojik sorunlarının olması, iletişim biçimleri ve davranış şekilleri gibi etkenlerin damgalama yaşanmasında etken olduğu araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Damgalama, öğretmen, imaj.

Abstract

Stigma, in its most general sense, is the labeling, black marking of the individual or group due to going beyond the limits that are considered normal for the society or because there is a shameful situation. As the control mechanisms in the society are imposed on people or unacceptable differences cause restrictions in social life, it can be said that stigmatization prevents individuals from improving themselves and performing advanced level of performance. This study has been conducted in order to determine the images of the teachers who are stigmatized. The research has been designed according to the design of phenomenology, one of qualitative research methods. The selection of sample has been carried out with 30 teachers chosen by the method of of maximum variation, which is one of the purposeful sampling methods. At the end of this very research, the images of teachers who experienced stigmatization in the context of the reasons for stigmatization have been collected according to the behavioral characteristics of the stigmatized teachers, the physical appearance and the professional characteristics of them in addition to 8 themes, namely dressing style, behavioral styles, economic reasons, occupational status, socio-cultural structure of the society, communication problems, some personality traits and psychological conditions. Among the results achieved in the study are factors such as the physical characteristics of teachers, professional competencies, psychological problems, communication styles and behavior patterns are well effective in experiencing stigmatization.

Keywords: Stigmatization, teacher, image.

Giriş

Damgalama konusunda yaptığı çalışmalarla adından söz ettiren Goffman (1963), damgalamayı kişinin itibarını zedeleyen bir durum olarak tanımlamıştır. Başka görüşe göre ise damgalama, utanılacak bir durumun olması ya da bu durumun toplumun normal algısı ile bağdaşmaması, sahip olduğu bir özelliği ile diğerleri gibi olmamasından dolayı bireyin ya da grubun diğer insanlar tarafından dışlayıcı, suçlayıcı, değersiz görülmesi gibi davranış ve tutumlara maruz kalmalarıdır (Giddens & Sutton' dan aktaran Esgin, 2016; Avcil, Bulut, & Hızlı Sayar, 2016).

Soygür ve Özalp' e (2005) göre damgalama, toplum için normal sayılan sınırların dışına çıkılması ya da utanılacak bir durumun olması sebebiyle bireyin ya da grubun yaftalanması, etiketlenmesi, kara leke sürülmesidir. Toplum farklılıkları etiketler ve güçlü olan kültür, etiketlenen kişileri toplumda kabul görmeyen özelliklerle bağdaştırır. Böylelikle damgalamaya uğrayan kişi artık "biz"den değil, "onlar" dan olarak görülür ve ayrımcılıkla birlikte statü kaybı yaşar. Bu süreçler de damgalamanın sosyal, ekonomik ve politik güç kullanımına bağlı olduğunu gösterir (Link & Phelan, 2001).

Farklılık kavramı toplumlar arasında değişiklik gösterebilir. Bir toplum içerisinde kabul edilen, onaylanan bir durum başka bir toplumda istenmeyen duruma dönüşebilir ve bu toplumda damgalama kendisini göstermeye başlar. Burada toplum içerisindeki baskın grupların etkisi büyüktür. Toplumdaki baskın gruplar neyin kabul edilebilir neyin ise onaylanamaz olduğunu belirlemektedir. Bu yüzden damgalama için güçlü olan sosyal grupların değer yargısıdır da denilebilir (Coleman, 1986).

İlgili alanyazın incelendiğinde damgalamanın çeşitli nedenlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Kişi çevresi ile ilgili gruplandırmalar ve sınıflandırmalar yapar, bu sınıflandırmalar beraberinde genellemeleri getirerek önyargıların oluşmasına zemin hazırlar (St. Clements University, 2014). Stereotipler (olumsuz inançlar) ve önyargılar da damgalamanın temelini oluşturmaktadır (Bilge & Çam, 2010). Thornicroft (2014) damgalamanın nedeni olarak bilgi sorunları (cehalet), tutum sorunları (önyargılar), davranış sorunları (ayrımcılık) olmak üzere üç temel kavram belirlemiştir. Bu kavramlar sosyal psikolojide bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak ifade edilmektedir. Bireyler ya da gruplar herhangi bir kişi ya da olay üzerindeki düşüncelerini ilk olarak daha önceden sahip oldukları malumatlara göre değerlendirirler. Gerçek bir bilgiye dönüşmemiş olan bu malumatlar bireyde ya da grupta önyargı oluşmasına sebep olabilir. Oluşan önyargı sonrasında tutum geliştirilir, kişi ya da olayla ilk iletişime geçildiğinde geliştirilen tutumdan hareketle ayrımcılık ve dışlama davranışı gösterilir. Teknolojide meydana gelen gelişmelerin de damgalamanın artmasına sebep olduğu söylenebilir. Haghighat (2001), Kadıoğlu & Hotun Şahin' e (2015) göre iletişim kanallarının fazla olması, sinemada, reklam filmlerinde, sosyal medya paylaşımlarında yeni imajların oluşmasına sebep olabilecek damgalayıcı unsurların bulunması damgalamayı tetiklemektedir. Örneğin psikolojik rahatsızlığı olan bir kişinin birini öldürmesi veya yaralamasının radyoda, televizyonda ya da sosyal medyada psikolojik rahatsızlığı olan kişilere yönelik imaj oluşmasına sebep olabilecek tarzda haberinin yapılması toplumda bu tarz rahatsızlığı olan kişilerin tehlikeli olduklarına dair önyargıların ve damgalamaların oluşmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Damgalamanın sonuçları kişinin damgalamayı yönetim becerilerine göre değişebilmektedir (Dwyer, Snyder, & Omoto, 2013). Fakat Koçak & Taylan' a (2018) göre damgalama genellikle bireylerin ve yakınlarının sosyal yaşamlarını olumsuz etkilemekte, yaşam kalitelerinin düşmesine sebep olmaktadır. Damgalanan bireylerin fiziksel ve sosyal çevrenin dışına itilmesi, ayrımcılığa maruz kalmaları nedeniyle sağlıkları da olumsuz etkilenmektedir (Link & Phelan, 2001). Utanma, sevilmediğini düşünme, bunalıma girme gibi kişinin kendisine olan saygısını da etkileyebilecek olan olumsuz yargılar nedeniyle kişi psikolojik olarak da zarar görebilir (Arboleda Florez, 2002).

Sosyal yaşamda karşılaşılan damgalama kişilerin iş hayatlarında da ya var olan durumlardan ya da kişinin arkasından konuşmak, zan altında bırakabilecek suçlamalarda bulunmak gibi davranışlarla kendini gösterebilir. Bunun yansıması olarak da kişi psikoşiddete maruz kalabilir, dışlanabilir, yalnız kalabilir, kişiye daha fazla iş yüklenebilir, mesleki kariyeri zarar görebilir (Yaman & Güngör, 2013).

İmaj kavramının 1955 yılında Sidney Levy tarafından ortaya atıldığı düşünülmektedir. Sidney Levy' ye göre imaj, bir kişi ya da grubun herhangi bir şey hakkında sahip oldukları algıların tamamı olarak tanımlanmıştır (Kurtuldu & Keskin, 2002). Peltekoğlu' na (2016) göre ise kişinin bir konu karşısında zihninde ilk olarak canlanan duygu ve düşüncelerin tamamıdır. İnsanların sahip oldukları duygu, düşünce ve bilgi birikiminin de etkisiyle, etraflarındaki nesne, durum, olay ya da kişilere yönelik oluşturdukları anlam yüklemeler ve algılamalar imajı oluşturmaktadır (Erkmen & Çerik, 2007). Williamson (2001), imajı bir insanın herhangi bir obje, nesne ile ilgili deneyimlerinin tümü olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımlamada imaj, kişi ya da örgütlerin sahip oldukları

bilgi, tecrübe ya da verilerin bilerek ya da bilmeyerek topluma yansımaları sonucunda toplum zihninde oluşan düşünce, izlenim ve algıların toplamıdır (Bolat, 2006; Gümüş, 1997).

Polat ve Arslan (2015) alanyazındaki farklı imaj tanımlamalarından yola çıkarak imajla ilgili şöyle bir tanımlama yapmışlardır; bireyin imaj oluşturduğu kaynakla planlı ya da plansız gerçekleştirdiği etkileşim sonucunda bilinçli ya da bilinçsiz intibalara bağlı olarak oluşan, zaman içinde farklılık gösterebilen düşünce, algı, inanç ve tutumların zihinde oluşturdukları resimdir.

İmaj, bireylerin imajla ilgili konuya yönelik bilgi sahibi olmalarıyla başlamaktadır. Bu bilgiler insan zihninde nesnel ya da öznel bir şekilde işlenebilir. Bu işleme sürecinin sonunda da imaja yönelik genel yargıya ulaşılır (Tolungüç, 1992). İmajın insan beynindeki oluşum sürecinde bilgi kaynağı olarak değerlendirilen bilişsel, duyuşsal ve devinimsel nitelikler neticesinde varılan sonuç imaj kavramına dair genel durumu anlatmaktadır (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). Çeşitli kitle iletişim araçları, yaşantılar, anlatılanlar, öğrenilenler gibi farklı kaynaklardan edinilen verilerle bireyin bilgi edinme süreci başlamaktadır. Edinilen bu bilgiler kişinin zihinsel süzgecinden geçerek bireyi belli bir tutuma yönlendirmektedir. Birey tüm bunlar gerçekleşirken psikolojik yaşantılarından da etkilenir. Bundan dolayı imajın içsel ve dışsal etkenlerin etkisiyle oluştuğu söylenebilir (Gemlik ve Sığrı, 2007).

İmajın oluşum biçimleri kazara olması, ün yoluyla olması, şekil yoluyla olması ve deneyim yoluyla olması gibi farklılıklar gösterebilir. Bilinçli bir yönlendirme olmadan kendiliğinden oluşan imaj için kazara olduğu söylenebilir. Herhangi bir konu, olay, kişi ya da kurumun sosyal statüsü ya da ünü nedeniyle insanların zihinlerinde değerli olarak addedilmesiyle oluşan imaj için ün yoluyla gerçekleştiği ifade edilebilir. Kişilerin tutum ve davranışları, giyim tarzları, hayata bakış açıları gibi etkenlerle oluşan imaj için şekil yoluyla oluştuğu denilebilir. Diğer taraftan da insanların hayat tecrübeleri ve bu tecrübeler neticesinde zihinlerinde oluşturdukları izlenimler de deneyim yoluyla imaj oluşmasına sebep olabilmektedir (Fidan, 2013).

İnsanların bir kurum, kişi ya da mesleğe yönelik davranışlarını ve tutumlarını etkileyen imaj kavramı kişinin başka bir kişiye, kuruma ya da mesleğe dair olumlu veya olumsuz algılarını içerir (Yonca, 2011). Kişinin algıladığı durum ile var olan durum arasında bir bağ olduğu söylenebilir. Bundan dolayı da ortaya çıkan imaj algısı, insanların fikirlerine yön verir ve insanlar üzerinde etki bırakır (Çetin & Tekiner, 2015).

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okulların da zamanla oluşmuş imajları vardır denilebilir. Kaynağını çevreden alan ve ürününü çevreye veren, açık sistem olarak kabul edilen okulların imajı hakkında Balcı (2001) ve Aytaç' a (2013) göre okul çevresinin, okul kültürü ve ikliminin, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin etkisi büyüktür. Çünkü okul çalışanlarının verimliliği, olumlu okul kültürü ve iklimi, iç ve dış çevre ile olan iletişim-etkileşim, okul yöneticisinin liderlik rolleri, okulun mevcut durum göstergeleri okulun imajının belirlenmesinde ve geliştirilmesinde etkin role sahiptir. Yani bir okulun imajı, o okulla ilişkili olan herkes için önemlidir denilebilir. Çünkü bu durum çalışanların üretkenliğini, motivasyonlarını ve mesleki gelişimlerini etkileyebilmekte, okuldan beklentilere de yön vermektedir.

Bireylerin eğitim kurumlarına yönelik sahip oldukları imaj algıları, aslında onların yaşam süreçleri içerisinde davranış şekillerine yön verebilecek olan eğitim kurumlarına dair yorumlarını ve motivasyonlarını etkilemektedir (Polat, 2009).

Bir birey ya da örgüt hakkında ortaya çıkan imaj, konu meslekler olunca da toplumun zihninde düşünce ve izlenimler meydana getirmektedir. Bu yüzden mesleki imaj denilince toplumun zihninde o mesleğe yönelik oluşan izlenim, fikir ve inançlar akla gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğretmenlerin yaptıkları öz değerlendirme ve meslekleri ile ilgili algıları imajın bir boyutunu oluştururken, öğrenci, veli ve diğer eğitim paydaşlarının öğretmenliğe yönelik algılamaları diğer boyutu oluşturmaktadır denilebilir (Bağçeci, Çetin, & Ünsal, 2013).

Bir meslek olarak öğretmenlik, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla içinde bulunduğu toplum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Şahin, 2011). Bu yüzden öğretmenliğe dair toplumun bakış açısı öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsü açısından önemlidir. Dolayısıyla toplumun ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin

düşünceleri, algıları bu mesleğe yönelik oluşacak imaja da yön vermektedir (Sönmez & Cemaloğlu, 2017). Zihinlerde oluşan öğretmen imajının, mesleğin itibarını, mesleğe ve öğretmene olan inancı, eğitim – öğretimdeki başarıyı etkilediğinden bahsedilebilir (Ölçüm & Polat, 2016).

Ünsal (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin imajını birçok faktörün etkileyebileceğinden söz etmiş, bu faktörleri de şöyle sıralamıştır; "Mesleğin Statüsü", "Mesleğin Özelliği", "Kişisel İmaj", "Mesleğe Yönelik Tutum", "Okul İmajı" ve "Öğretmenin Niteliği" dir. Bu faktörler arasından kişisel imaj kavramını incelediğimizde ilgili alanyazında birçok tanımın yapıldığını söylemek mümkündür.

Dinçer'e (2001) göre kişisel imaj kavramı tıpkı imaj kavramı gibi olumlu ve olumsuz tanımlamaların yapılabileceği bir kavramdır. Bazılarına göre, giyim tarzınız, ses tonunuz, hal ve hareketleriniz, konuşma tarzınız, bazılarına göre de ilk karşılaşmada oluşan izlenimler kişisel imaj olarak tanımlanabilmektedir.

İnsanlar genellikle diğer insanların nasıl konuştuklarına, giyim şekillerine ve hareketlerine bakarak onlarla ilgili fikre sahip olurlar. Böylelikle onların nasıl biri olduklarına, o insanlara karşı davranış şeklinin nasıl olması gerektiğine, edindikleri bu izlenimlere göre karar verirler (Çakır, 2003). Bir kişiye yönelik ilk izlenimin genellikle 30 saniye ile 4 dakika arasında oluştuğu, konuyla ilgili yapılan araştırmaların vardığı sonuçlardandır. Bu ilk izlenimin %55'ini kişinin görünüşü ve hareketleri, %38' ini konuşma tarzı ile ses tonu, kalan %7' sini ise kişinin ne konuştuğu oluşturmaktadır denilebilir. Edinilen ilk intibah üzerine kurulacak olan daha sonraki izlenimler ister istemez kişinin karşı tarafa olan davranış ve yaklaşımını da etkileyecektir (Polat & Arslan, 2015).

Öğretmenlerle ilgili kişisel imaj kavramına bakılacak olursa, sosyal yaşam içerisinde nasıl göründükleri, çevreleri ile iletişim kurduklarında nasıl davrandıkları, kişisel imajları konusunda önemlidir. Yani öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaş ve sosyal hayatta etkileşimde olduğu diğer insanlarla ilk karşılaşmalarında diğerleri tarafından öğretmenlere yönelik oluşan izlenim kişisel imaj olarak ifade edilmektedir (Dinçer, 2001). Toplumsal yaşamdaki konumları ve rolleri itibariyle öğretmen ve okul yöneticilerin kişisel imajlarının toplumdaki "eğitimci imajı" nı da etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler tarafından ilk etapta öğrencilerde olumlu imaj oluşturmanın, yine ilk etapta oluşabilecek olan olumsuz imajı olumlu imaja dönüştürmekten daha az meşakkatli olacağını söylemek mümkündür (Polat & Arslan, 2015).

Bu bağlamda, yapılan çalışmada damgalama yaşayan öğretmenlerin imajlarını ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e (2018) göre olgubilim deseni, farkında olduğumuz, aslında bütünüyle yabancı olmadığımız fakat aynı zamanda da ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olguları ele almaktadır. Olgubilim deseninde araştırmacının katılımcıların bireysel deneyimleri ile ilgilendiği, onların durumları algılama şekilleri ve durumlara yükledikleri anlamları incelediği söylenebilir (Akturan ve Esen, 2008).

Katılımcılar

Saban ve Ersoy' a (2016) göre olgubilim desenine göre tasarlanan çalışmalarda amaçlı örneklem yöntemlerinden en uygun olan seçilir. Yapılan araştırmanın çalışma gurubunu 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin İzmit ilçesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile seçilmiş 30 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, araştırılan duruma yönelik olarak kişilerin maksimum çeşitlilikte yer aldığı küçük bir örneklem oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların hazırlanma aşamasında iç geçerliliği sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve görüşme soruları buna göre şekillendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara önceden belirlenmiş olan sorular sorulur. Eğer görüşme sırasında gerek görülürse yeni sorular ilave edilebilir ya da bazı soruların sorulması iptal edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmanın genel amacı damgalama yaşayan öğretmenlerin imajlarının çıkarılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya konu olan kavramların genel bir tanımı yapıldıktan sonra öğretmenlere şu sorular sorulmuştur;

1. Lütfen damgalanma ile ilgili tanıma göre zihninizde, damgalama yaşadığını düşündüğünüz bir ya da birden çok meslektaşınızı canlandırınız. Zihninizde canlandırdığınız öğretmen kadın mı, erkek mi?

2. Sizce bu öğretmen arkadaşınızın damgalanma nedeni / nedenleri nelerdir? (Lütfen ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)

3. Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin davranışları nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)

4. Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin davranışları nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)

5. Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin fiziksel özellikleri (görsel olarak) nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)

6. Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin mesleki özellikleri nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)

Görüşmelerin tamamlanmasıyla birlikte görüşmecilere "G-1, G-2,..., G-30" şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşmeler sonrasında edinilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden ilk olarak kodlar, daha sonra kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte ilgili literatürün dikkate alındığı söylenebilir. Veriler çözümlenirken öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, damgalama yaşayan öğretmenlerin imajlarına yönelik elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş, görüşmeye katılan öğretmenlerden durumu iyi ifade ettiği düşünülenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile seçilmiş 30 "Lütfen damgalanma ile ilgili tanıma göre zihninizde, damgalama yaşadığını düşündüğünüz bir ya da birden çok meslektaşınızı canlandırınız. Zihninizde canlandırdığınız öğretmen kadın mı, erkek mi?" sorusu yöneltilmiş ve karşılığında %53' ünün zihninde kadın, %47' sinin zihninde de erkek öğretmenin canlandığı görülmüştür.

Öğretmenlere *"Sizce bu öğretmen arkadaşınızın damgalanma nedeni / nedenleri nelerdir? (Lütfen ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)"* sorusu yöneltilmiş, elde edilen veriler ana tema, tema ve kod bağlamında aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.
Damgalanan Öğretmenlerin Damgalanma Nedenleri

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Giyim Tarzı	Dekolte Giyinmesi	Açık Kıyafetler Tercih Etmesi	G-1
	Sıradışı Giyinmesi	Farklı Kıyafetler Giymesi	G-27
Davranış Biçimleri	Olumsuz Davranışlar Göstermesi	Alaycı Tavırlarının Olması	G-5
		Aşağılayıcı Tavırlarının Olması	G-5
		Yalan Konuşması	G-5
		Takıntılı Davranması	G-5, G-30
		İspiyoncu Olması	G-16
		Aşağılayıcı Olması	G-18
	Sıradışı Davranışlar Göstermesi	Farklı Davranışlar Göstermesi	G-24
	Tepkisel Davranışlar Göstermesi	Haksızlık Karşısında Gösterilen Tepki	G-26
		Fazla Tepkisel Davranması	G-3
		Panik Davranışlar Göstermesi	G-8
Ekonomik Sebepler	Paraya Düşkünlük	Parayı Fazla Sevmesi	G-10
Mesleki Açıdan Durumu	Mesleğinde Yetersiz Olması	İşini İyi Yapmaması	G-2, G-15
		Öğretmenliğin Değerini Düşürmesi	G-10
		Mesleğin Gereklerini Yerine Getirmemesi	G-23
		Sınıf Yönetiminde Yetersiz Olması	G-21
	Öğrenciye Yaklaşımı	Öğrencilerine İlgisiz Olması	G-22
		Öğrencilere Yaklaşım Tarzı	G-18
	Yalakalık Yapması	Yönetime Yakın Davranması	G-16
	İşini Özenli Yapması	İşinde Fazla Titiz ve Özenli Davranması	G-20
Toplumun Sosyo–Kültürel Yapısı	Toplumsal Cinsiyet Rolü	Erkek Egemen Toplumsal Cinsiyet Rolü	G-24
	Siyasi Görüş Ayrılıkları	Farklı Siyasi Görüşte Olması	G-17
		Sahip Olunan Siyasi Görüş	G-13, G-19
	İnancı	Dini İnancı	G-17
	Yaşam Tarzı	Farklı Hayat Görüşüne Sahip Olma	G-14
		Özgür Olması	G-14
		Özel Hayatı	G-29
İletişim Sorunları	İletişim Kuramamak	Kendini İfade Edememesi	G-7
	Sağlıksız İletişim	Her Söylenene İnanması	G-8
		Çevresiyle Sağlıklı İletişim Kuramaması	G-23, G-29
		İletişim Bozukluğu Olması	G-7, G-15

Damgalanan öğretmenlerin damgalanma nedenlerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 1.' den görüldüğü gibi sekiz ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 1.
Damgalanan Öğretmenlerin Damgalanma Nedenleri

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Bazı Kişilik Özellikleri	Özgüvenli Olması	Kendine Güvenmesi	G-11, G-15
	Egoist Olması	Bencil Olması	G-2
		Çıkarcı Davranışlar Göstermesi	G-6
	Sıradışı Olması	Normalin Dışında Hareket Etmesi	G-4
		Diğerlerinden Farklı Olması	G-11
	Öz Bakım Eksikliği	Kişisel Bakımına Özen Göstermemesi	G-4
Psikolojik Durumlar	Sorunlu Psikolojik Yapı	Psikolojik Sorunlarının Olması	G-3, G-9, G-28
	Zayıf Psikolojik Yapı	Psikolojisinin Zayıf Olması	G-25

Öğretmenlerin damgalanma nedenlerine ilişkin belirlenen ana temalardan biri giyim tarzlarıdır. Bu tema öğretmenlerin dekolte giyinmesi ve sıradışı kıyafetler giymesi durumunda damgalama yaşayabileceklerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"Kıyafetleri bakımından sürekli eleştirilmesi, eteğinin kısa olması, daha çok dekolte kıyafetler tercih etmesi" (G-1).

"Giyim tarzının farklı olması, sıradışı sayılabilecek kıyafetler giymesi" (G-27).

Damgalanma nedenlerine ilişkin belirlenen temalardan bir diğeri de öğretmenlerin davranış biçimleridir. Bu tema öğretmenlerin olumsuz davranışlar, sıradışı davranışlar ve tepkisel davranışlar göstermeleri durumunda damgalama yaşayabileceklerini göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır;

"*Sürekli dikkat çekmeye çalışması, insanlara karşı alaycı ve aşağılayıcı tavırlarının olması, takıntılarının olması ve çok fazla yalan söylemesi onun damgalanmasının sebepleridir"* (G-5).

"*Çıkarlarından dolayı okul idaresi ile sürekli dirsek temasındadır. Olan biteni, konuşulan herşeyi hemen idareye yetiştirir. İspiyoncudur. Bu da onun damgalama yaşamasına sebep olmaktadır"* (G-16).

"Öğretmen arkadaşlarının yapmaya alışkın oldukları yalan ve yanlış işlere karşı dim dik durduğu için. Öğrencilerin haklarını korumaya çalıştığı için" (G-26).

Damgalanma nedeni olarak belirlenen temalarda bir diğeri de ekonomik sebeplerdir. Bazı öğretmenlerin paraya düşkün olması, parayı fazla sevmesi damgalama yaşamalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca öğretmenin mesleki açıdan durumu da bir başka etken olarak görülmektedir. Öğretmenin mesleğinde yetersiz olması, öğrencilerine ilgisiz olması ya da yaklaşım tarzı, işini özenli yapması gibi durumlarda damgalama yaşayabilecekleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Paraya tamah edip öğretmenlik mesleğinin değerlerini yok sayması damgalama yaşamasına sebep olmuştur" (G-10).

"İşini layıkıyla yapmaması, ama herşeyi mükemmel yaptığını düşünmesi…" (G-15).

"Damgalanma nedeni öğretmenlikte sınıf ortamında otoriteyi sağlayamamasıdır" (G-21).

"Mesleğin gereklerini (eğitim-öğretim, öğrenci, veli ve arkadaş ilişkilerindeki yetersizlik ve dengesizlikler) yeterince yerine getirememesi" (G-23).

Toplumun sosyo-kültürel yapısı da damgalama nedenleri olarak belirlenen temalardan bir diğeridir. Toplumsal cinsiyet rolü ile ilişkili erkek egemen toplumsal cinsiyet rolü, siyasi görüş ayrılıkları, dini inanç, yaşam

tarzı gibi durumlar damgalanma sebepleri olarak gösterilebilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Toplum içinde azınlık bir siyasi görüşe sahip olması sebebiyle kendisine komünist ve dinsiz denilerek diğer insanî özellikleri göz ardı edilmiş, bundan dolayı damgalamaya maruz kalmıştır" (G-19).

"Toplumun tüm erkeklere dayattığı bazı davranışların dışında ve aksinde davranması neden olarak gösterilebilir" (G-24).

"... özel hayatını çok göz önünde yaşaması ve sık sık partner değiştirmesi içinde yaşanılan çevrenin değerleri ile örtüşmemektedir. Toplum bu durumu yadırgamaktadır." (G-29).

Damgalama yaşama nedeni olarak belirlenen ana temalardan bir diğeri de iletişim sorunlarıdır. Öğretmenin iletişim kuramaması teması altında kendini ifade edememesi, sağlıksız iletişim teması altında da her söylenene inanması, çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması, iletişim bozukluğu olması gibi durumlar damgalama nedeni olarak belirtilmiştir. Bu durumu yansıttığı düşünülen öğretmen görüşleri de şu şekildedir;

"İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanması, kendini karşı tarafa ifade edememesi, kurduğu iletişimlerin de bozuk olması sebep olarak sunulabilir. İnsanlarla konuşurken kendi gibi olamıyor. Kendini farklı biriymiş gibi sunuyor" (G-7).

"Hemen hemen her söylenene inanır. Bundan dolayı da neyin gerçek neyin şaka olduğunu ayırt edemez. Bu da onun endişeli ve panik davranışlar sergilemesine sebep olur. Damgalanma sebebi budur" (G-8).

"Dengesiz tavırları, heran kavga başlatabilme ihtimali bulunmaktadır. Bu da onun çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasını engeller..." (G-29).

Öğretmenlerin damgalanma nedeni olarak belirlenen ana temalardan bir diğeri de bazı kişilik özellikleridir. Öğretmenin özgüvenli olması, egoist olması, sıradışı olması ve öz bakım eksikliği olması gibi durumlar damgalanma nedenleri olarak gösterilebilmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"... bencil olması. Kendi ihtiyaçları, rahatı ve konforu önemlidir. Bundan hiçbir şekilde ödün vermez. Onun için öncelik budur" (G-2).

"Çoğunluk ve sosyal normlar tarafından kabul gören doğruların, doğru davranışların kendi çıkarı doğrultusunda kullanılması, içinde bulunduğu grup veya toplumun dikkate alınmayışı bu kişi için damgalanma sebebidir" (G-6).

"... özgüvenli olması. Kendisine olan güveni hemen hemen her konuda farkedilmektedir. Bu fazla özgüven sahibi olma durumu onun damgalama yaşamasına sebep olmuştur" (G-11).

Damgalanma nedeni olarak belirlenen ana temalardan sonuncusu ise psikolojik durumlardır. Öğretmenin psikolojik sorunlarının olması ve psikolojisinin zayıf olması gibi durumlar damgalama yaşama sebebi olarak sunulabilir. Bu durumu yansıttığı düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Psikolojik sorunlarından dolayı bu durum öğretmenin analiz yeteneğini zayıflatmıştır. Bunun sonucunda da öğretmen arkadaş olaylara, verilen işlere fazla tepki vermektedir. Kişisel sorunlarını iş ortamına ve sosyal ilişkilerine fazlasıyla yansıtmaktadır" (G-3).

"Psikolojik bakımdan zayıf bir kişilik sahibi olmasından dolayı, daha önceki çalıştığı kurumlarda yaşanılan olumsuz durumların söylenti yoluyla yayılması sonucunda her yeni sosyal çevrede damgalanmayla karşılaşıyor" (G-25).

Öğretmenlere *"Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin davranışları nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)"* sorusu sorulmuş, verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler ana tema, tema ve kod bağlamında aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 2.
Damgalanan Öğretmenlerin Davranışsal Özellikleri

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Damgalananların Davranışsal Özellikleri	Egosantrik Davranışlar	Çıkarcı Davranışlar Göstermek	G-3, G-5, G-6, G-10, G-27
		Kişisel Sorunlarını Konuşmak	G-3
		Kendini Beğenmek	G-4, G-5, G-12, G-28
		Kibirli Davranmak	G-4
		Kompleksli Olmak	G-5
		Hatalarını Kabul Etmemek	G-2
		Şımarık Davranışlar Göstermek	G-12
		Kraldan Çok Kral Olmak	G-7
	Karakteristik Özelliklere Bağlı Davranışlar	Sıcakkanlı Davranmak	G-26
		Açık Sözlü Olmak	G-14
		Hoşgörülü Olmak	G-17
		Sosyal Olmak	G-19
		Pozitif Düşünceli Olmak	G-11
		Kendisi ile Barışık Olmak	G-11, G-14, G-27
		Kendinden Emin Davranışlar Göstermek	G-22, G-26
		Kendi Fikirlerini Savunmak	G-19
		Yalan Konuşmak	G-5
	Ruhsal Durumdan Kaynaklı Davranışlar	Alıngan Olmak	G-3
		Endişeli Davranmak	G-8
		Panik Davranmak	G-21
		Sinirli Olmak	G-28
		İnsanlara Güvensiz Olmak	G-8
		Tutarsız Davranışlar Göstermek	G-15, G-16, G-29
		İçe Kapanık Olmak	G-9, G-13, G-25
		Yalnız Kalmak	G-9, G-13, G-20, G-25
		Düşünceli Görünmek	G-9
		Psikolojik Sorunlar Yaşamak	G-13, G-30

Tablo 2.
Damgalanan Öğretmenlerin Davranışsal Özellikleri (Devamı)

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Damgalananların Davranışsal Özellikleri	Mesleki Donanım Kaynaklı Davranışlar	İletişim Kurmada Sorunlar Yaşamak	G-7, G-9, G-21, G-23
		Sürekli Eleştiri Yapmak	G-2
		Veliye Yönelik Olumsuz Davranışlar	G-2
		Okul Yönetimine Laf Taşımak	G-16
		Sorunlar Karşısında Çözüm Üretememek	G-23, G-25
		Öğrencilere Kötü Davranmak	G-18, G-28
		Öğrenciler Tarafından Sevilen Biri Olmak	G-11
		Mükemmeliyetçi Olmak	G-20, G-26
		Olaylara Bilimsel Açıdan Yaklaşmak	G-17
		Yenilikçi Olmak	G-22
		Araştırmacı Olmak	G-22
		Ekstra İşler Yapmak	G-10
		Sürekli İzin Almak	G-10
	Toplumun Sosyo – Kültürel Yapısında Farklı Karşılık Bulan Davranışlar	Özgür Ruhlu Olmak	G-27
		Alkol Kullanmak	G-17
		Toplumsal Cinsiyet Rolünün Dışında Davranmak	G-24
		Cinsiyet Ayrımına Karşı Olmak	G-14

Damgalama yaşadığı düşünülen öğretmenlerin davranışsal özelliklerine ilişkin elde edilen veriler egosantrik davranışlar, karakteristik özelliklere bağlı davranışlar, ruhsal durumdan kaynaklı davranışlar, mesleki donanım kaynaklı davranışlar ve toplumun sosyo – kültürel yapısında farklı karşılık bulan davranışlar olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Damgalama yaşayan öğretmenlerin davranışsal özelliklerine ilişkin belirlenen temalardan biri egosantrik davranışlardır. Bu tema damgalama yaşayan öğretmenlerin çıkarcı davranışlar göstermek, kişisel sorunları konuşmak, kendini beğenmek, kibirli davranmak, kompleksli olmak, hatalarını kabul etmemek, şımarık davranışlar göstermek, kraldan çok kral olmak gibi davranışsal özelliklerinin olduğunu yansıtmaktadır denilebilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"… Onları kullanır ve arkalarından konuşur. Komplekslere sahiptir. Örneğin yaşla ilgili, güzellikle ilgili vb. kompleksler. Her zaman övülmek ister. Etrafındaki herkesin sürekli onunla ilgili güzel şeyler söylemesini bekler. Bundan haz alır. Her konuda en iyi olduğunu iddia eder" (G-5).

"Herkese hitap eden bir kısım imkânların paylaşılmasında kendini en ön sıraya koyması, başkalarının hakkına, sınırlarına girmesi. Sonra da hiçbir şey yokmuş gibi davranması. Fark edildiğini fark etmek istememesi" (G-6).

"Kendini hep üstün ve akıl küpü olarak görür. Ona göre tek akıllı kendisidir. Kendinden başka kimseyi beğenmez" (G-4).

"Herkesin onu eleştirmesine rağmen o kendini çok güzel sanıyor. Şımarık davranışlar gösteriyor. Dikkat çekmek, ilgi görmek için zaman zaman aşırı kahkaha atıyor" (G-12).

"… görev tanımı dışındaki alanlarda sorumluluk sahibi gibi tavırlara bürünüp aşırı davranışlarda bulunma. Amirden çok amir gibi davranma" (G-7).

Damgalanıldığı düşünülen öğretmenlerin davranışsal özelliklerine ilişkin belirlenen bir diğer tema ise karakteristik özelliklere bağlı davranışlardır. Bu tema için damgalamaya maruz kaldığı düşünülen öğretmenlerin sıcakkanlı davranmak, açık sözlü olmak, hoşgörülü olmak, sosyal olmak, pozitif düşünceli olmak, kendisi ile barışık olmak, kendinden emin davranışlar göstermek, kendi fikirlerini savunmak ve yalan konuşmak gibi davranışsal özellikleri yansıttığı söylenebilir. Bu durumu ifade ettiği düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

"İçten samimi davranışlar gösterir. Doğru olduğunu düşündüğü şeyleri savunmaktan geri durmaz. Kendinden emindir. Görevini olabildiğince düzenli yapan, kaytarmayan, hakkı olmayan paranın peşine düşmeyen dürüst birisidir" (G-26).

"Rahat biridir. Din ile ilgili pek alakadar değildir. Günlük hayatında bunlarla ilgili pek konuşmaz. Fikir beyan etmez. Başkalarının düşüncelerine ve fikirlerine saygı duyar… Oruç tutmaz ama tutana çok saygı duyar. Her türlü mezhebe ve yaşam biçimine aynı mesafede durur…" (G-17).

"Kendi görüşünü en ayrıntısına kadar ve hararetle savunmaktan asla geri durmaz. Bu yüzden de fazla göze batar. Bunun yanında insanî ilişkileri ve iletişimi çok iyidir" (G-19).

"Pozitif düşünen kendisi ile barışık biridir. Sorunun bir parçası olmak yerine çözümün yanında yer almayı, katkı sağlamayı tercih eder…" (G-11).

"Çevresindeki insanlara sürekli yalan söyler…" (G-5).

Damgalanan öğretmenlerin davranışsal özelliklerine yönelik belirlenen temalardan biri de ruhsal durumdan kaynaklı davranışlardır. Bu tema damgalanan öğretmenlerin alıngan olma, endişeli davranma, panik olma, sinirli olma, insanlara güvensiz olma, tutarsız davranışlar gösterme, içe kapanık olma, yalnız kalma, düşünceli görünme ve psikolojik sorunlar yaşama gibi davranışsal özelliklerin varlığını yansıtmaktadır. Bu davranışlar arasında da yalnız kalmak, tutarsız davranışlar göstermek, içe kapanık olmak ve psikolojik sorunlar yaşamak en sık karşılaşılan davranışsal özelliklerdendir denilebilir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"Yapılan şakaların, esprilerin gerçek olduğunu zanneder. Kendine suçlama yöneltilince durumu sorgulamadan endişelenir. İlerleyen zamanlarda insanlara güvenmemeye başlamıştır" (G-8).

"Kendisinde sürekli bir panik hali hakim. Panik halinde söylenen her şeyi ciddiye alma durumunda. Şaka bile yapılsa bunu ciddiye alıp panikle yapmaya çalışıyor" (G-21).

"İşine zamanında gelmediği bir gün, bize işimizi doğru yapmamız konusunda öğütte bulunması mesela. Yaptıkları ve söyledikleri tamamen birbirinin zıttı ve tutarsız" (G-15).

"İçine kapanık, düşünceli gözüken, çevreyle pek ilgilenmeyen, dersine girip çıkan tenefüslerde çayını yalnız içen kişi" (G-9).

"Çeşitli cezalara maruz kalmıştır. Mesleki gelişimi engellenmiştir. Arkadaş çevresinde yanlızlaştırılmıştır. Bunun sonucunda topluma karşı kendini kapatmış, psikolojik sorunlar yaşamıştır" (G-13).

"İşini iyi ve zamanında yapan bir arkadaş. Dışlanma oldukça kendisini geri çekmekte, toplu çay içilen yerde bulunmayıp kendisine bölümde başka bir köşede çay yapıp içen, grup çalışmalarında tek kalıp yine de işini zamanında ve iyi yapan birisi. Kendisini bölüm içerisinde izole eden bir yapıya dönüştü" (G-20).

"Sosyal bakımdan yalnız kalmış, yeni çevre edinmekte zorlanan, psikolojik bakımdan zayıf karakter özellikleri taşıyan,…" (G-25).

Damgalanan öğretmenlerin davranışsal özellikleri bağlamında oluşturulan bir diğer tema da mesleki donanım kaynaklı davranışlardır. İletişim kurmada sorunlar yaşamak, sürekli eleştiri yapmak, veliye yönelik olumsuz davranışlar, okul yönetimine laf taşımak, sorunlar karşısında çözüm üretememek, öğrencilere kötü davranmak, öğrenciler tarafından sevilen biri olmak, mükemmeliyetçi olmak, olaylara bilimsel açıdan yaklaşmak, yenilikçi olmak, araştırmacı olmak, ekstra işler yapmak ve sürekli izin almak bu temanın yansıttığı davranışsal özelliklerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"… İçinde bulunduğu yalnızlık durumu onun çevresi ile olan iletişimine büyük engel teşkil etmektedir" (G-9).

"Genelde öğrenciler ile sınıf dışında (sınıfı içini bilemiyorum) fazla iletişim kurmaz, onları çoğunlukla kendi hallerine bırakır, sorunları için çözüm üretmez. Oluşan sorunlar ailelere yansıdığı zaman yine çözüm bulamaz ve durum artık okul müdürüne kadar yansır" (G-23).

"Kendindeki olumsuzlukları görmezden gelip, hep çevreyi eleştirir. Mesela velilerin ilgisizliğinden şikayet eder ama onun velilere ve öğrencilere olan ilgisizliğini görmez" (G-2).

"Samimi bir şekilde muhabbete katılır. İdareyle arası yokmuş gibi davranır. Öğretmenler odası veya başka bir yerde konuşulanları idareye aktarır. Fakat öğretmenler bu durumun farkındadır" (G-16).

"… sorunlarla baş etme yöntemleri geliştiremeyen, problemler karşısında pozitif bir üslup ile yanıt veremeyen davranışlara sahip" (G-25).

"Öğrencilerine küçük düşürücü tavırlar sergilemek, onları aşağılamak, hatta bazen şiddete yönelmek" (G-18).

"… Akıl ve bilim ile açıklanabilen herşeye daha çok itibar eder" (G-17).

Damgalanan öğretmenlerin davranışsal özellikleri için belirlenen temalardan sonuncu ise toplumun sosyo – kültürel yapısında farklı karşılık bulan davranışlardır. Bunlar özgürlü ruhlu olma, alkol kullanma, toplumsal cinsiyet rolünün dışında davranma, cinsiyet ayrımına karşı olmaktır. Bu durumu yansıttığı düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları ise şunlardır;

"… Kadın erkek ayrımına karşı gelir. Aynı işi yapabiliyorsak bu kapsamda herşeyiyle aynıyız der…" (G-14).

"Toplumca erkeklere doğduğundan beri dayatılan (kimi doğru kimi yanlış) davranış şekillerinden farklı davranıyor. Kılık kıyafet tercihleri, mimikleri, mutfakla arasının iyi olması gibi... Bu da bazı öğretmenler tarafından zaman zaman müstehzi bir tavırla karşılık buluyor" (G-24).

"Rahat davranışları olan biri. Kendine özgü konuşma ve yaşam biçimine sahip. Kendi merkezinde yaşayan, bu anlamda toplum normları ile ilgilenmeyen biri. Bu kişi için kendi düşünce ve istekleri önceliklidir denilebilir" (G-27).

Öğretmenlere *"Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin fiziksel özellikleri (görsel olarak) nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.)"* sorusu sorulmuş, verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler ana tema, tema ve kod bağlamında aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 3.
Damgalanan Öğretmenlerin Fiziksel Görünümleri

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Damgalananların Fiziksel Görünümü	Kilosu	Hafif Kilolu	G-21
		Kilolu	G-2, G-12, G-15, G-18
		Normal Kiloda	G-23
		Zayıf	G-6, G-17
	Boyu	Kısa Boylu	G-15, G-16, G-17
		Orta Boylu	G-1, G-5, G-6, G-8, G-12, G-14, G-21, G-25, G-26
		Uzun Boylu	G-4, G-18, G-23
	Yaşı	Orta Yaş	G-25
		Yaşlı	G-15
	Göz Rengi	Kahverengi Gözlü	G-5
		Renkli Gözlü	G-1, G-12, G-21
	Ten Rengi	Esmer	G-4, G-19, G-26
		Kumral	G-5, G-14
		Sarışın	G-1, G-12, G-22, G-23
	Kıyafet Tercihleri	Giyimine Özen Göstermeme	G-9, G-15
		Kıyafet Tarzı	G-3, G-6, G-9, G-10, G-19, G-23, G-27,
		Giyimine Özen Gösterme	G-3, G-8, G-11, G-20, G-24, G-25, G-29, G-30
	Yansıttığı İzlenim	Yansıttığı Olumlu Görüntü	G-11, G-14, G-22, G-24, G-27
		Yansıttığı Olumsuz Görüntü	G-5, G-7, G-9, G-10, G-17, G-18, G-23, G-28

Damgalama yaşayan öğretmenlerin fiziksel görünümüne ilişkin elde edilen veriler kilosu, boyu, yaşı, göz rengi, ten rengi, kıyafet tercihleri ve yansıttığı izlenim olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır.

Damgalama yaşayan öğretmenlerin fiziksel görünümlerine yönelik belirlenen temalardan ilki kilosudur. Elde edilen veriler ışığında damgalama yaşayan öğretmenlerin fiziksel özelliklerine kilo bağlamında baktığımızda kilolu ya da zayıf olanların bu anlamda daha dikkat çektiği söylenebilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"Tombul, hep midesini düşünen bir tip" (G-2).

"… Kilolu bir kadın" (G-12).

"Dış görüntüsü olarak sıradan bir tiptir. … Zayıf. …" (G-17).

"… Kilolu. …" (G-18).

Damgalama yaşayan öğretmenlerin fiziksel görünümlerine yönelik oluşturulan temalardan bir diğeri de bu öğretmenlerin boylarıdır. Veriler, kısa boylu, orta boylu ve uzun boylu olarak kategorize edilmiş ve burada da orta boylu öğretmenlerin daha sık damgalamaya maruz kaldıkları belirtilmiştir denilebilir. Bu duruma yönelik

öğretmen görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir;

"…. Kısa boylu. …" (G-15).

"… Biraz kısa boylu. ... Ama kendisi ile çok barışık." (G-17).

"Orta boylu. …" (G-5).

"Orta boylu bir kadın." (G-12).

"… Yaklaşık 1,65 boyunda." (G-21).

"Uzun boylu. …" (G-23).

Damgalananların fiziksel görünümüne ilişkin oluşturulan temalardan biri de göz rengidir. Kahverengi ve renkli gözlü olanların damgalama yaşadıkları, verilerden elde edilen bilgiye dayanarak da renkli gözlü olanların çoğunlukta oldukları söylenebilir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"… renkli gözlü, …" (G-1, G-12, G-21).

"… kahverengi gözlü, …" (G-5).

Damgalama yaşayanların fiziksel görünümüne ilişkin belirlenen bir diğer tema ise ten rengidir. Damgalama yaşayanların ten rengi tanımlamalarında esmer, kumral ve sarışın olma durumlarından bahsedilmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden bir kısmı şunlardır;

"… esmer, …" (G-4, G-26).

"Esmer, kıvırcık saçlı,…" (G-19).

"…, kumral biridir" (G-5, G-14).

"Sarışın, …" (G-1, G-12, G-22, G-23).

Damgalama yaşayan öğretmenlerin fiziksel görünümüne yönelik belirlenen temalardan bir diğeri de kıyafet tercihleri olmuştur. Bunlar giyimine özen göstermeme, kıyafet tarzı ve giyimine özen gösterme durumlarıdır. Bu durumları yansıttığı düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları ise şunlardır;

"Dış görünüşüne çok önem vermiyor. Uyumsuz ve sade giyiniyor. Genellikle makyajsız ve kendine özen göstermeyen biri" (G-9).

"… demode giyimli …" (G-15).

"Görsel olarak abartılı giyimden kaçınan, çok süslenmeyen, ama giyimine dikkat eden biridir" (G-3).

"Salaş giyinmeyi sever ve özensizdir" (G-10).

"Spor kıyafetler giymeyi sever. Resmi bir ortamda olsa bile resmi kıyafetlerden hiç hoşlanmaz" (G-19).

"… Kıyafetlerine dikkat etmez. Dağınık gibi görünür. Mesela pantolonu belinden düşecek gibi durur. Hava çok soğuk olmamasına ragmen gereksiz derecede sıkı giyinir. Uzun palto, bere ve atkı gibi" (G-23).

"Farklı görünen bir giyim tarzı var. Bu anlamda kimseyle ilgilenmeyen, kendi içinde hayatı yaşayan kimsenin söylemlerini de kafasına takmayan biri" (G-27).

"… kıyafetleri düzenlidir, ancak gerek stil gerekse marka açısından iddialı olmayan bir kişidir" (G-8).

"Kendi tarzına göre giyinmeyi seven, hoş, bakımlı ve sade bir kadın" (G-11).

"Dış görünüşüne özen gösterir ve dikkat çekmeyi sever" (G-29).

Damgalananların fiziksel görünümüne ilişkin oluşturulan temalardan sonuncusu da yansıttıkları izlenimdir. Damgalanan kişinin yansıttığı olumlu görüntü ve olumsuz görüntü bu temanın içinde yer alan iki durum olmuştur. Bu duruma ilişkin olduğu düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

"… Yüzünde sebebinin ne olduğu bilinmeyen bazı izler var" (G-5).

"Sıradan, aslında silik bir tip. Bu sebeple kendisini çok fazla sıfat kullanarak anlatamıyorum" (G-7).

"…Çoğunlukla elbise giymeyi tercih eden alımlı bir kadın. Oldukça bakımlı" (G-22).

"… Konuşurken genelde gözlerinin birini kırparak konuşur" (G-23).

"… Psikolojik sorunlarını çok fazla dışa yansıtmıyor ama zaman zaman kendi kendine konuşarak yürüyor" (G-28).

Son olarak görüşme yapılan öğretmenlere "Zihinde canlandırdığınız ve damgalandığını düşündüğünüz bu öğretmenin mesleki özellikleri nasıldır? Tasvir ediniz. (Lütfen örnekler vererek ayrıntılı bir şekilde anlatınız.) sorusu sorulmuş, verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler ana tema, tema ve kod bağlamında aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 4.
Damgalanan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Ana Tema	Tema	Kod	Betimlemeler
Damgalanan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri	Olumlu Mesleki Özellikleri	Mesleğinde Yeterli	G-11, G-13, G-14, G-17, G-19, G-20, G-24, G-26, G-27
		İşini İyi Yapan	G-13, G-14, G-17, G-19, G-20, G-22
		Araştırmayı Seven	G-13, G-22
		Öğrencilerine Karşı İlgili	G-14, G-17, G-21, G-24
		Örnek Öğretmen	G-14, G-20
		Sevilen Öğretmen	G-14, G-24
		Yeniliğe Açık	G-11, G-13, G-22
		İletişimi Güçlü	G-11, G-19
		Fedakâr Öğretmen	G-17
		İdealist Öğretmen	G-17, G-22, G-26
		Sorumluluklarını Zamanında Yerine Getiren	G-20, G-21, G-24, G-26, G-30
	Olumsuz Mesleki Özellikleri	Mesleğinde Yetersiz	G-7, G-8, G-9, G-10, G-12, G-15, G-16, G-18, G-21, G-23, G-28, G-29
		Öğrencilerine Yaklaşım Tarzı	G-5, G-12, G-18, G-23, G-27, G-30
		Rol Model Olamayan	G-2, G-21, G-28
		Sınıf Yönetiminde Sorunlar Yaşayan	G-8, G-21
		Sorumluluklarını Yerine Getirmeyen	G-5, G-10, G-18, G-28, G-29
		Mesleki Olarak Kendini Üstün Gören	G-3, G-4, G-6, G-7, G-18, G-25
		Meslek Dışı İşlerle Uğraşan	G-10
		Sadece Derse Girip Çıkan	G-1, G-2
		Her Şeyi Eleştiren	G-3, G-25
		Gelişime Kapalı Olan	G-3, G-4, G-18
		Sürekli Telefonla İlgilenen	G-12, G-23
		İletişim Sorunları Olan	G-2

Damgalama yaşayan öğretmenlerin mesleki özelliklerine ilişkin elde edilen veriler ışığında olumlu mesleki özellikler ve olumsuz mesleki özellikler olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

Damgalanan öğretmenlerin mesleki özellikleri ile ilgili belirlenen temalardan biri olumlu mesleki özelliklerdir. Bu tema öğretmenlerin mesleğinde yeterli, işini yapan, araştırmayı seven, öğrencilerine karşı ilgili, örnek öğretmen, sevilen öğretmen, yeniliğe açık, iletişimi güçlü, fedakar öğretmen, idealist öğretmen, sorumluluklarını zamanında yerine getiren öğretmen gibi olumlu mesleki özelliklere sahip olduklarında da damgalama yaşayabildiğini göstermektedir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"İletişim becerileri yüksek bir öğretmen. Yeniliklere açık, doğal bir yapısı var" (G-11).

"İşini severek yapar. İstekli çalışır. Öğrencilerini çok sever, onlarla ilgilenir. Araştırmaya ve kendini geliştirmeye isteklidir" (G-13).

"Tamamem örnek bir öğretmendir. Çocuklarla arkadaş gibidir. Öğrenciler onu hem sever hem de sayar. O, ne derse yaparlar. Hatta çoğunlukla sıkıntılı sınıflarda ondan yardım isteriz" (G-14).

"İdealisttir. Çocuklar için mücadele eder. Maddi ve manevi her şeyleri ile ilgilenir. Önce kişilik gelişimlerini, ahlaki yönlerini güçlendirmeye çalışır. Toplumda saygın bir yer edinmeleri ve bilimin ışığından ayrılmamayı sürekli salık verir" (G-17).

"İşini yaptığı zaman iyi yapar. Ancak okul dışı mesguliyetleri bazen okul islerinin önüne geçebiliyor. Pratik ve iş bitirici bir özelliğe sahiptir. Öğrencilerin ve öğretmen arkadaşlarının haklarını sonuna kadar savunur" (G-19).

"Mesleğini sever. Sorumluluklarını zamanında yerine getirir. Zaman planlaması olan biridir. Davranışları ile örnek, tertipli ve düzenli bir öğretmendir" (G-20).

"Gelişime açık, araştırmayı seven, yenilikleri takip eden bir öğretmen. Kararlı bir yapısı da var" (G-22).

"Kendini geliştirmeye yatkın. Mesleğinde orta üstü başarıda sayılabilecek bir öğretmen. Okula zamanında gelip gider. Geç kaldığı zamanları telafi etmeye çalışır" (G-26).

Damgalama yaşayan öğretmenlerin mesleki özelliklerine yönelik belirlenen temalardan diğeri de olumsuz mesleki özelliklerdir. Bu tema öğretmenlerin mesleğinde yetersiz, öğrencilerine yaklaşım tarzı, rol model olamama, sınıf yönetiminde sorunlar yaşama, sorumluluklarını yerine getirmeme, mesleki olarak kendini üstün görme, meslek dışı işlerle uğraşma, sadece derse girip çıkma, herşeyi eleştirme, gelişime kapalı olma, sürekli telefonla ilgilenme, iletişim sorunları yaşama gibi olumsuz mesleki özelliklere sahip olduklarında damgalama yaşayabileceklerini göstermektedir. Bu durumu yansıttığı düşünülen öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Sadece dersine giren çıkan bir öğretmendir. Okul dışı ilişkisi pek yoktur. Üşendiğinden ve konforu bozulacağından beden eğitimi derslerine bile çıkarmaz öğrencileri. Öğrencileri de bu gibi durumlardan dolayı pasiftirler" (G-2).

"Her şekildeki yaşayabileceği sorunu kişisel olarak algılamaktadır. Veli, öğretmen ilişkilerinde eleştirel yaklaşım alır, hata kabul etmemesinden dolayı da gelişime kapalı olup, meslek hayatında hatalarını göremeyen biridir" (G-3).

"Çok fazla rapor alır. Derslere zamanında girmez. Öğrencileri arasında ayrım yapar ve onlara karşı sert tavırları vardır. Öğrencileri ondan korkar" (G-5).

"Sorumluluklarını çoğunlukla yerine getirmeyen ama yeni bir metod geliştirmiş havasıyla hareket eden biri. İş yapmayan ama ortalarda dolanan bir tip" (G-7).

"İşini yaparken de tedirgindir. Öğretmenlerle yaşadığı diyalog eksikliği, öğrencilerle olan iletişimde de kendini göstermektedir. Öğrencilerle aşırı yüz göz olmaktadır. Gerek bu sebeple gerekse tedirgin hallerinden dolayı derslerinde otorite kurmakta zorlanmaktadır" (G-8).

"Okul dışında başka işlerle de uğraşmaktadır. Örneğin dışarıda inşaatıyla ilgili bir işi olunca bir şekilde okuldan ayrılmanın yollarını arar. Sorumluluk almaktan kaçınır. Psikolojik tedavi alır. Çıkar üzerine kurulu ilişkileri vardır" (G-10).

"Sürekli elinde telefonla selfie çeken bir öğretmen. Öğrencilerle ilgilendiği söylenemez. Onlara faydalı olduğunu düşünmüyorum" (G-12).

"Mesleğinde iyi olduğunu düşünen, ama kendini geliştirme ve öğrencilerine nasıl daha faydalı olurum hakkında araştırma yapmayan, idarecisi tarafından verilen ekstra görevleri her zaman bir şekilde bahane bulup yapmayan, sırtını devlete dayadığı için başına birşey gelmeyeceğini düşünen birisi" (G-18).

"Kendisi zekidir. Bilgi konusunda bir sıkıntısının olduğunu düşünmüyorum. Fakat bunları öğrenciye aktarma, kontrol etme, örnek olma, istendik davranış değişikliği yapma gibi alanlarda sıkıntı yaşamaktadır. Verimli olmaya çalıştığını düşünüyorum ama elinden telefonunu bırakması gerekir öncelikle. Sürekli teknolojik konularla ilgileniyor" (G-23).

"İşini iyi yaptığını iddia eden, kabul görme arzusunda, kabul görmeyince işinin değerini düşüren, sürekli eleştirel yolla eğitim sistemini analiz eden bir öğretmen" (G-25).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Damgalama yaşayan öğretmenlerin imajlarını çıkarmak üzere 30 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin damgalanma nedenleri araştırılmış, damgalanan öğretmenlerin daha çok ne gibi davranışlar sergiledikleri, fiziki özelliklerinin nasıl olduğu, ne gibi mesleki özelliklere sahip oldukları incelenmiş ve bu verilerden yola çıkarak damgalanan öğretmenlerin imajları çıkarılmaya çalışılmıştır.

Ölçüm & Polat (2016), "*Öğretmen İmajının Kuşaklar Bazında Değerlendirilmesi"* isimli çalışmalarında öğretmen imajının "görsel", "davranışsal" ve "mesleki" boyutlarının olabileceğini, daha önce ilgili alan yazında meslek grupları ile ilgili yapılan imaj çalışmalarından yola çıkarak öne sürmüşlerdir (Polat & Tülübaş, 2015; Çınar & Demir, 2009).

Araştırma verileri ve yapılan analizler neticesinde damgalanan öğretmenlerin damgalanma nedenlerine baktığımızda giyim tarzları farklı olan, sıradışı kıyafetler giyen, dekolte kıyafetler tercih eden, takıntılı ve tepkisel davranışlar sergileyen, mesleğinin gereklerini yerine getirmeyen, farklı siyasi görülere sahip olan, çevresi ile sağlıklı iletişim kuramayan, fazla özgüven sahibi olan ve psikolojik sorunlar yaşayan öğretmenlerin daha çok damgalamaya maruz kaldıkları söylenebilir.

Yapılan görüşmeler sonucunda verilerin analiz edilmesiyle damgalanan öğretmenlerin davranışsal özellikleri ile ilgili daha çok çıkarcı davranışlar sergilediklerini, kendilerini diğerlerinden üstün gördüklerini, bazılarının kendi ile barışık ve kendinden emin davranışlar sergilediğini, içe kapanık olduklarını, tutarsız davranışlar sergilediklerini, yalnız kaldıklarını, iletişim kurmada sorunlar yaşadıklarını, problemler karşısında çözüm üretmekte zorlandıklarını, öğrencilerine kötü davrandıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra ise mükemmeliyetçi olanların, durumlara bilimsel açıdan yaklaşanların, özgür ruhlu, araştırmacı ve yenilikçi olanların da zaman zaman damgalama yaşadıklarından bahsedilebilir.

Bulduklu (2015), bir kişiye yönelik oluşan ilk izlenimin o kişinin dış görünüşü olduğunu belirtir. Yani sunulan görsel imajdır. Kişinin fiziksel görünümü, giyim tarzı, kıyafetlerindeki renk seçimi, öz bakımı kişi hakkında ilk izlenim oluşmasında etkilidir denilebilir. Kestere ve Kalke (2014), öğretmenlerin görsel imajına yönelik yaptıkları çalışmada örneğin öğretmenlerle ilgili düzenli, bakımlı ve temiz saçlara sahip olduklarına dair bir algının olduğu sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucu elde edilen verilerin analizi neticesinde damgalanan öğretmenlerin fiziksel özellikleri yani görsel imajları ile ilgili demode, uyumsuz, salaş giyinen, bakımsız olan, dış görünüşüne özen göstermeyen öğretmenin yanı sıra güzel giyinen, dış görünüşüne

özen gösteren, bakımlı olan öğretmenin de damgalamaya maruz kaldığından söz edileblir. Bunun yanı sıra damgalanan öğretmenlerin görsel imajı ile ilgili fiziksel bir engel ya da yüzünde yara, iz gibi durumların olması da sayılabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler ve bu verilerin analiz edilmesiyle varılan sonuç neticesinde damgalanan öğretmenlerin mesleki imajları ile ilgili, sahip olunan olumlu ve olumsuz mesleki özelliklerden bahsedilebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan verilerde damgalama yaşayan öğretmenlerin mesleki imajlarına bakıldığında bazılarının olumlu mesleki özelliklere, bazılarınınsa olumsuz mesleki özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Mesleğinde yetersiz, öğrencilerine kötü yaklaşım tarzı olan, rol model olamayan, sorumluluklarını yerine getiremeyen, mesleki olarak kendini diğerlerinden üstün gören, gelişime kapalı olan, sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşayan, sürekli eleştiren gibi olumsuz mesleki özelliklerin yanı sıra mesleğinde yeterli, işini iyi yapan, öğrencilerine karşı ilgili, sorumluluklarını zamanında yerine getiren, idealist olan, yeniliğe açık, iletişimi güçlü, araştırmayı seven gibi olumlu mesleki özelliklerin de damgalanan öğretmenlerin mesleki imajlarında yer aldığından bahsedilebilir.

Yapılan bu çalışmada damgalanan öğretmenlerin davranışsal, görsel ve mesleki imajları çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 30 öğretmenle görüşme yapılmış ve onların deneyimleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı deneyimler sınırlı bir çerçevede aktarılmıştır. Bu anlamda genellenebilirliği sınırlı olan bu çalışma nicel ya da karma yöntemlerle daha fazla katılımcıların yer aldığı haliyle de yapılabilir.

Kaynakça

Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel araştırma yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji çev. Okhan Gündüz.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Arboleda Florez, J. (2002). What causes stigma? *World Psychiatry*, 25-26.

Avcil, C., Bulut, H., & Hızlı Sayar, G. (2016). Psikiyatrik hastalıklar ve damgalama. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 175-202.

Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar: Okul merkezli yönetim [New paradigms in educational administration: School-based management].* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme [effective school and school development].* Ankara: Pegem Yayınları.

Bağçeci, B., Çetin, B., & Ünsal, S. (2013). Occupational image scale of teachers. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 34-48.

Bilge, A., & Çam, O. (2010). Ruhsal Hastalığa Yönelik Damgalama ile Mücadele. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 71-78.

Bolat, O. İ. (2006). *Konaklama işletmelerinde işgörenlerden yansıyan kurumsal imajın analizi ve bir uygulama. Doktora Tezi.* Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulduklu, Y. (2015). *İmaj Yönetimi.* Konya: Literatürk Academia Yayınları.

Coleman, L. M. (1986). Stigma: An Anigma Demystified. S. C. Ainlay, G. Becker, & L. M. Coleman içinde, *The Dilemma of Difference* (s. 211-232). New York: Plenum Press.

Çakır, Ö. (2003). *Profesyonel yaşamda kişisel imaj ve sosyal yaşam etiketi.* İstanbul: Yapı Kredi.

Çetin, S., & Tekiner, M. A. (2015). Kurumsal İmajın Temel Belirleyicileri: Emniyet Teşkilatı Örneklemi İç Paydaş Anketi. . *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 418-440.

Çınar, Ş., & Demir, Y. (2009). Toplumdaki hemşirelik imajı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*,12(2), 24-33.

Dinçer, M. K. (2001). *Kişisel İmaj.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Dwyer, P. C., Snyder, M., & Omoto, A. M. (2013). When Stigma-by-Association Threatens, Self-Esteem Helps: Self-Esteem Protects Volunteers in Stigmatizing Contexts. *Basic and Applied Social Psychology*, 88-97.

Erkmen, T., & Çerik, Ş. (2007). Kurum İmajını Oluşturan Kurum kimliği Boyutları Bağlamında Örgüte Bağlılığın İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Öneri Dergisi*, 107-119.

Esgin, A. (2016). *Sosyolojide Temek Kavramlar.* İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Fidan, A. (2013). Kişisel ve kurumsal açıdan imaj oluşturma, imaj yaratma ve imaj yenileme süreçlerine ilişkin tespitler ve bireysel/kurumsal imaj oluşturma ve imaj koruma modeli önerisi. *Kent Akademisi*, 63-73.

Gemlik, N., & Sığrı, Ü. (2007). Kurum imajı analizi ve bir belediye üzerindeki uygulamanın değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-282.

Goffman, E. (1963). *Notes On The Management of Spoiled Identity.* ABD: Prentice Hall, Inc.

Gümüş, M. (1997). *Yönetimde başarı için altın kurallar.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Haghighat, R. (2001). A Unitary Theory of Stigmatisation: Pursuit of Self-Interest and Routes to Destigmatisation. *The British Journal of Psychiatry*, 207-215.

Kadıoğlu, M., & Hotun Şahin, N. (2015). Stigmatizasyon (Damgalama) ve Kadın. *Sağlık ve Toplum*, 3-9.

Kestere, I. ve Kalke, B. (2014). The Visual image of teachers: A ten-country perspective. *Revista Colombiana de Educación,* (68), 19-40.

Koçak, Z., & Taylan, H. H. (2018). Şizofreni Hastalarında İçselleştirilmiş Damgalanmanın Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 621-640.

Kurtuldu, H., & Keskin, D. H. (2002). Değişen sosyo-kültürel faktörlerin kurum imajına etkileri. *7. Ulusal Pazarlama Kongresi Bildirileri*, (s. 333 - 343).

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 363-385.

Ölçüm, D., & Polat, S. (2016). Öğretmen İmajının Kuşaklar Bazında Değerlendirilmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 361-397.

Peltekoğlu, F. (2016). *Halkla İlişkiler Nedir?* İstanbul: Beta Yayınları.

Polat, S. (2009). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi: Örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. *In The First International Congress of Educational Research.* (s. 1-17). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Polat, S., & Arslan, Y. (2015). *Örgütsel Yaşamda İmaj: İmaj Geliştirme ve Yönetimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Polat, S. & Tülübaş, T. (2015). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin okutman imajına ilişkin algı ve önem düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(9), 17-28.

Saban, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri,(1. Baskı) Ankara: Anı Yayınları.

Soygür, H., & Özalp, E. (2005). Şizofreni ve Damgalanma Sorunu. *Turkiye Klinikleri Journal of Internal Medical Sciences*, 74-80.

Sönmez, E., & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2117-2141.

St. Clements University. (2014). *Sosyal Psikoloji ve Modeller.* Ankara: St.Clements University Türkiye Yayınları.

Şahin, A. (2011). Ogretmen algilarina gore etkili ogretmen davranislari [Effective teacher's attitudes according to teacher's perceptions]. *Ahi Evran University Journal of Kırsehir Faculty of Education*, 240-259.

Thornicroft, G. (2014). *Toplumun Reddettiği: Ruhsal Hastalığı Olan İnsanlara Karşı Ayrımcılık (Çev. H. Soygür).* Ankara: İmaj Yayınevi.

Tolungüç, A. (1992). Tanıtım ve İmaj. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11-19.

Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. (Doktora Tezi).* Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Williamson, J. (2001). *Reklamların dili.* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Yaman, E., & Güngör, H. (2013). Relationship Between Stigma Tendencies of School Administrators' and Teachers' and Organizational Culture. *nternafional Online Journal of Educafional Sciences*, 783-797.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yonca, O. (2011). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde polis imajı ve bu imaja etki eden faktörler: Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALGILANAN İÇSEL STATÜ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Gül KURUM, Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye
gulkurum@trakya.edu.tr
Özge ERDEMLİ, Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye
ozge.erdemli8787@gmail.com
Tuğba GÜNER DEMİR, Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye
tugbaguner87@gmail.com

Gül KURUM
ORCID No: 0000-0002-8686-7339

Özge ERDEMLİ
ORCID No: 0000-0002-8004-020X

Tuğba GÜNER DEMİR
ORCID No: 0000-0003-2653-2673

Öz

Bu çalışmada Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin (Perceived Insider Status) öğretmenler için Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı cinsiyet, eğitim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre öğretmenlerin içsel statü algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu çalışma öncelikle nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bir uyarlama çalışmasıdır. İkinci amaç doğrultusunda nicel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma toplamda 440 öğretmenden oluşan üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Ölçek uyarlama sürecinde öncelikle dil geçerliği için sekiz uzmana İngilizce ve Türkçe formlar gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek için korelasyon analizi (rho=.934, p<.01) yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek, orijinalindeki tek boyutlu yapının aksine iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Ölçek bu iki boyutlu yapıyla toplam varyansın %89'unu açıklamaktadır ve Cronbach's Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu yapının DFA model uyum indekslerinin iyi düzeyde (χ^2/sd =2.31, RMSEA=.08; NFI-CFI-GFI-AGFI>.90) olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları bu aracın güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir. Böylece Türkiye'de öğretmenlerin içsel statü algılarını incelemeyi sağlayan bir ölçek ulusal alanyazına kazandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin algılanan içsel statülerinin cinsiyet, eğitim durumu ve okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan içsel statü, örgütsel üyelik, ölçek uyarlama, öğretmen.

Abstract

This study aims to adapt Perceived Insider Status Scale developed by Stamper and Masterson (2002) to Turkish for teachers. Another aim of the study is to determine whether teachers' perceptions of insider status differ significantly according to the variables of gender, educational status and school level. .This study is primarily an adaptation study carried out with quantitative research method. Descriptive research design was used for the second purpose. This research was conducted with three different study groups consisting of 440 teachers in total. During the scale adaptation process, for language validity, both English and Turkish forms were sent to eight experts. Correlation analysis (rho = .934, p <.01) was done to test the linguistic equivalence of the scale. The construct validity of the scale was examined with exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). According to EFA results, the scale is constructed under a two-dimensional structure, unlike the one-dimensional structure in the original form. In this way, the scale explains 89% of the total variance and Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .91. It is determined that the CFA model fit indexes of this two-dimensional structure are at a good level ($\chi2$ / sd = 2.31, RMSEA=.08; NFI-CFI-GFI-AGFI> .90). Analysis results show that this scale is a reliable and valid data collection tool. Thus, a scale that enables researchers to examine the perceived insider status of teachers in Turkey, has contributed to the national literature. In addition, in this study, it is determined that the teachers' opinions about their perceived insider status did not differ significantly in terms of gender, educational status and school level variables.

Keywords: Perceived insider status, organizational membership, scale adaptation, teacher.

Giriş

Örgüt ve çalışan ilişkisinin yeni bir boyutunu temsil eden algılanan içsel statü kavramı son zamanlarda alanyazında ilgi duyulan kavramlardan birisidir. Psikolojik sahiplenme, örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık, örgütsel kimlik gibi kavramlarla benzerlikleri olmasına karşın, içsel statünün çalışanın doğrudan örgütte kendini nasıl konumlandırdığı ile ilgilenmesi açısından diğer kavramlardan farklılaştığını söylemek mümkündür. Bu kavramın öncüllerinin ve sonuçlarının ortaya çıkarılması için ise algılanan içsel statünün ölçülmesi bir gerekliliktir. Dolayısıyla çalışanların algılanan içsel statülerini tespit edecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu açıktır. Türkiye'de çalışanların algılanan içsel statülerini ölçebilecek bir ölçme aracına rastlanmamıştır.

Bu sebeple bu çalışmada uluslararası çalışmalarda sıklıkla kullanılan Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

Algılanan içsel statü çalışanın kendisini örgütün bir parçası (içeriden biri) olarak algılama durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Stamper ve Masterson, 2002). Diğer bir tanımla algılanan içsel statü aidiyet duygusunu ve çalışanın kendisini örgütte konumlandırma ve kuruma ait olma duygusunu temsil etmektedir (Dai ve Chen, 2015). Dolayısıyla bu kavram çalışanların örgüt içinde "kişisel alana" sahip olduklarını ve örgüt tarafından kabul gördüklerini göstermektedir (Pan, 2016). Ancak içsel statü algısı nesnel örgütsel katılımdan (organizational inclusive) ayrı bir olgudur. Çünkü örgütte uzun süredir çalışan ya da önemli unvan ve pozisyonlara sahip çalışanlar bile gerçekte kendilerini örgüt dışından biriymiş gibi hissedebilmektedir (Knapp, Smith ve Sprinkle, 2014).

İçsel statü algısı kişinin ırk, sınıf, cinsiyet, kültür gibi çeşitli özelliklerine göre değişebilen bir durumdur. Kişinin kendini örgütte konumlandırması üzerinde etkili bütün değişkenleri belirlemek pek mümkün olmadığı için içsel statü kavramını tanımlamak karmaşık görünmektedir (Merriam, Johnson-Bailey, Lee, Kee, Ntseane, ve Muhamad, 2001). Çünkü içsel statü algısı hem neden hem de bir sonuç olabilir. Bu bağlamda içsel statü, örgüt üyelerinin performansından uyumuna kadar pek çok farklı durumu etkilemektedir. İçeriden biri olma duygusu özellikle yeni başlayan çalışanların örgüte katkıda bulunma eğilimini arttırmaktadır. Ayrıca kolektivist toplumlarda örgütün içinde kişisel alan ve üyelik kazanmak çalışanların kendilerini örgüte adamasının bir ön koşuludur (Wang ve Kim, 2012). Bu doğrultuda yönetsel destek ve katılım gibi örgütsel teşvikler çalışanların algılanan içsel statülerini yükseltmektedir. Bu durumda içsel statü yükseldikçe çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları artmaktadır (Hui, Lee ve Wang, 2015).

Bir motivasyon teorisi olan teşvik-katkı teorisi (inducements-contributions theory) ve örgütsel sosyalleşme teorisi, algılanan içsel statünün nasıl geliştiğini iki farklı perspektiften açıklamaktadır. Teşvik-katkı teorisi, teşviklerin çalışanlarda örgüt için çok önemli olduklarına dair bir his yaratacağını ve bu duygunun onlarda içeriden biri olma algısını artırabileceğini öne sürmektedir. Örgütsel sosyalleşme teorisi ise işe yeni başlayanların örgütsel sosyalleşme sürecine dikkati çekmektedir. Bu süreçte çalışanın sadece örgüte katılımı artmakla kalmaz, aynı zamanda benlik kavramı hakkında bazı bilgiler elde edilmesi sağlanmaktadır (Dai ve Chen, 2015). Algılanan içsel statü bir benlik kavramı olarak ele alınmışsa, araştırmacılar sonuçlarını açıklamak için genellikle sosyal değişim teorisini veya teşvik-katkı teorisini kullanmaktadır. Algılanan içsel statüyü çalışan-örgüt ilişkisi açısından yorumlayan araştırmacılar ise sosyal değişim teorisinden veya benlik sınıflandırma teorisinden (self-categorization theory) faydalanmaktadır (Chen, Liao, Wu ve Zhang, 2017). Ancak algılanan içsel statünün bağımlı değişkenini bu teorilerle açıklamaya çalışan araştırmacılar kavramın oluşum mekanizmasını daha derinlemesine analiz etmek için onu sadece bireysel açıdan değil, aynı zamanda mümkün olan tüm perspektiflerden ele almalıdır (Dai ve Chen, 2015).

Algılanan içsel statünün potansiyel öncüllerini ve davranışsal sonuçlarını tespit etmeye çalışan Stamper ve Masterson (2002), yaptıkları analiz ile algılanan örgütsel desteğin algılanan içsel statüyü etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca söz edilen çalışmada gerçek katılım (kıdem ve haftalık ortalama çalışma saatinin) ile algılanan içsel statü arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmacılar algılanan içsel statünün davranışsal sonuçlarıyla ilgili olarak ise isteğe bağlı iki davranış türünü ele almıştır. Buna göre analiz sonuçları algılanan içsel statü ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, üretim karşıtı iş davranışları ile arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Algılanan içsel statünün potansiyel öncüllerini anlamanın yanında, böyle bir algının çalışanların iş davranışı üzerindeki etkisini belirlemek de önemlidir. Nitekim içsel statünün örgütte iş tutumları ve davranışları üzerinde etkileri bulunmaktadır (Stamper ve Masterson, 2002). Çünkü birey ve örgüt arasındaki etkileşim, iki yönlü bir etki sürecidir; örgütün çalışana nasıl davrandığı, onların algı ve davranışlarını da etkilemektedir (Dai ve Chen, 2015). Algılanan içsel statünün yeni çalışanların katılımına etkisini araştıran Pan (2016) yaptığı çalışmada, (1) algılanan içsel statünün ve (2) psikolojik sermayenin yeni çalışanların katılımını etkileyebileceğini; (3) algılanan içsel statünün yeni çalışanların psikolojik sermayesini etkileyebileceğini ve (4) psikolojik sermayenin,

algılanan içsel statü ile yeni çalışanların katılımı arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, araştırmacı yeni çalışanların katılımını iyileştirmek için örgütlerin hem algılanan içsel statüyü hem de psikolojik sermayeyi artırmasını önermektedir. Dolayısıyla yöneticiler, yeni çalışanlara daha fazla dikkat etmeli ve yeni çalışanların kendilerini örgüt içinde olduklarını hissedeceği bir atmosfer yaratmalıdır. Çünkü çalışanlar kendilerini örgütün içerisinden biri olarak algıladıklarında, örgüte yaptıkları katkıların değerli olduğuna, örgüt ve meslektaşları tarafından takdir edildiklerine ve örgütsel grubun bir parçası olduklarına, kısaca örgüte ait olduklarına inanmaktadırlar (Raub, 2018).

Örgütün kendi çalışanlarının dışında şube çalışanlarında (agency workers) bile içsel statü algısının duygusal bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Lapalme, Stamper, Simard ve Tremblay, 2009). Bunun bir sonucu olarak da yüksek içsel statüye sahip çalışanların örgütsel vatandaş olarak sorumluluk alma eğilimleri daha fazladır (Stamper ve Masterson, 2002). Nitekim araştırmalar algılanan içsel statünün çalışanların iş performansı ve örgütsel vatandaşlık gibi davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Dai ve Chen, 2015).

Yukarıdaki bilgilerden görüldüğü üzere öğretmenlerin de eğitim örgütlerinde algıladıkları içsel statünün performanslarını etkileyeceği açıktır. Öğretmenlik mesleğinin yapısı sebebiyle örgütsel vatandaşlık gibi davranışları da gerektirmesi algılanan içsel statünün bu meslek grubu için önemini göstermektedir. Ancak ulusal alanyazında okullarda öğretmenlerin algılanan içsel statüsünü geçerli ve güvenilir şekilde ortaya koyacak ölçme aracının eksikliği dikkat çekmektedir. Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Çünkü Hambleton ve Patsula'nın (1998) da belirttiği üzere ölçek uyarlamak yeni bir ölçme aracı geliştirmekten daha hızlı ve ucuzdur. Ayrıca uyarlanan ölçekler uluslararası ve kültürlerarası karşılaştırmalara da imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Algılanan İçsel Statü Ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin içsel statü algılarının tespit edilerek bu konudaki görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgiler ilgili alt başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Hambleton (2005) uyarlama çalışmalarının, ölçeğin hedef kültürde kullanılıp kullanılmayacağına karar verme, ölçeği hedef dile çevirecekleri belirleme, çevirisi yapılan ölçeğin geçerli uyuma sahip olma durumunu tespit etme, ölçeği uyarlama ve eşdeğerliği hesaplama gibi tüm süreçleri içerdiğini belirtmektedir. Çalışmada farklı dil ve kültürden uyarlama yapıldığı için Hambleton ve Patsula'nın (1999) kültürlerarası ölçek uyarlama yapılırken izlenmesi tavsiye edilen aşamaları dikkate alınmıştır. Buna göre öncelikle ölçeğin uyarlanması için ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla gerekli izin alınmıştır. İzin süreci tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından algılanan içsel statünün ve ölçek maddelerinin Türk kültüründe nasıl daha iyi algılanacağı tartışılarak çeviri işlemi tamamlanmıştır. Çeviri çalışmasından sonraki aşamada Türkçe formun öncelikle dilsel eşdeğerliği incelenmiş, daha sonra formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci amacı ise nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırma toplamda 440 öğretmenden oluşan üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmanın birinci çalışma grubu dilsel eşdeğerlik çalışması için kullanılmıştır ve kamu okullarında görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Dilsel eşdeğerlikte hem İngilizce hem de Türkçe form uygulandığı için öğretmenlerin

İngilizce yeterliklerine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda yabancı dil (İngilizce) öğretmenleri bulunmaktadır. Okul kademesi bakımından öğretmenlerin biri ortaokulda, biri rehberlik araştırma merkezinde, sekizi lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin altısı kadın, dördü erkektir. Eğitim durumu açısından da öğretmenlerin yedisi lisans, üçü yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemiyle Türkiye'nin çeşitli illerinde (Ankara-Antalya-İstanbul-Edirne gibi) bulunan ve kamu okullarında görev yapan 200 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubu ise ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini ve fark analizlerini yapabilmek için kullanılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemiyle Türkiye'de kamu okullarında görev yapan 230 katılımcıya anket uygulanmıştır. İkinci ve üçüncü çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
İkinci ve Üçüncü Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.

Değişken		**İkinci Çalışma Grubu**		**Üçüncü Çalışma Grubu**	
		f	**%**	***f***	**%**
Cinsiyet	Kadın	123	61.5	155	67.4
	Erkek	77	38.5	75	32.6
	Toplam	200	100	230	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	147	73.5	179	77.8
	Lisansüstü	53	26.5	51	22.2
	Toplam	200	100	230	100
Okul Kademesi	İlkokul	61	30.5	54	23.5
	Ortaokul	58	29.0	50	21.7
	Lise	81	40.5	126	54.8
	Toplam	200	100	230	100

Tablo 1'den görüldüğü üzere ikinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların %61.5'i kadın, %38.5'i erkektir. Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans (%70.9) mezunudur ve %26.5'i lisansüstü mezunudur. Okul kademesi açısından ise öğretmenlerin %30.5'i ilkokulda, %29'u ortaokulda, %40.5'i lisede görev yapmaktadır.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunda yer alan katılımcıların %67.4'ü kadın, %32.6'sı erkektir. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin %77.8'i ön lisans veya lisans mezunu iken, %22.2'si lisansüstü mezuniyete sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %23.5'i ilkokulda, %21.7'si ortaokulda ve %54.8'si lisede görev yapmaktadır.

Algılanan İçsel Statü Ölçeği

Algılanan İçsel Statü Ölçeği Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen ve çalışanların örgütlerde kendilerini nasıl konumlandırdıklarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan bir veri toplama aracıdır. Yazarlar ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazına dayalı olarak 10 maddelik ilk taslak formu hazırlamışlardır. Bu formun ön uygulaması Amerika'nın batısında büyük bir üniversiteden 173 lisans öğrencisiyle yapılmıştır. Ancak bütün öğrenciler tam ya da yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu ölçeği cevaplarken öğrencilerin referans örgüt olarak mevcut işverenlerini düşünmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu veri ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için kullanılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken temel bileşen analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. İlk analiz sonucunda ölçek özdeğeri 1'den büyük iki faktör altında yapılanmıştır. İlk faktör, algılanan içsel statünün amaçlanan tanımına (örn; örgütteki içsel statü) karşılık gelen yedi maddeyi kapsamaktadır. İkinci faktörde ise merkezilik boyutunu tanımlayan üç (ör. iş yerimde kendimi işlerin ortasında görüyorum; bu örgütte kendimi kapının eşiğinde/dışarıda

görüyorum (R)) ifade yer almaktadır. İkinci faktördeki maddeler, madde toplam korelasyonları, iyileştirilmiş alpha katsayıları yanı sıra kavramsal çerçevedeki yapıya dayalı olarak atılmıştır. İlaveten yapısal açıklığı sağlamak için kavramsal çerçeve kapsamında binişmeye sebep olan bir madde daha çıkarılmıştır.

Uyarlaması yapılan Algılanan İçsel Statü Ölçeği altı madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin özdeğeri 3.78'dir. Faktör yük değerleri .845 ile .713, madde toplam korelasyon katsayıları ise .598 ile .757 arasında değişmektedir. Bu yapı ile ölçek toplam varyansın %63'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .88'dir. Ölçekte yer alan maddelerden üçü (m3-m4-m6) ters maddedir. Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir ve bu dereceler (1) Hiç Katılmıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir.

Çeviri İşlemi

Ölçeğin Türkçeye çevirisi üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra sunulan öneriler araştırmacılarca tartışılarak maddeler üzerinde uzlaşı sağlanmıştır. Ölçek maddelerinde yer alan sözcük, kavram ve deyimlerin her iki kültürde de aynı anlamda ya da uygun bağlamda kullanılıp kullanılmadığı ve öğretmenler açısından maddelerin gerektirdiği deneyimlerin anlamlılığı konusunda dil ve alan uzmanlarından (sekiz uzman) görüş alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda bazı maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmış ve taslak forma son şekli verilmiştir. Sonrasında ölçeğin Türkçe dilbilgisi kuralları açısından uygunluğunu değerlendirmek için bu form bir Türk Dili uzmanına sunulmuştur ve uzmandan gelen dönütler doğrultusunda ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için Türkçe uyarlanan form ile İngilizce form iki hafta arayla 10 öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 10 öğretmene hem İngilizce hem de Türkçe form iki hafta arayla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. İkinci aşamada açımlayıcı faktör analizi (AFA) için seçkisiz olarak seçilen 200 öğretmen Türkçe formu çevrimiçi olarak cevaplamıştır. Son aşamada ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve fark analizleri için Türkçe form seçkisiz olarak belirlenen 230 öğretmen tarafından çevrimiçi olarak doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini tespit edebilmek için Sperman-Brown sıra farkları korelasyon sayısı hesaplanmıştır. Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında ise öncelikle AFA, daha sonra DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini tespit edebilmek için Cronbach's Alpha katsayısı ile madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin algılanan içsel statüye ilişkin görüşlerini saptamak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler her değişken açısından normal dağılım göstermediğinden fark analizleri için hem parametrik hem de non-parametrik testler kullanılmıştır. Algılanan içsel statüye ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından fark analizleri için bağımsız gruplar için t-testi, eğitim durumu için Mann Whitney U testi ve okul kademesi değişkeni için ise Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ölçek uyarlama aşamaları kapsamında yapılan işlemler doğrultusunda alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği kapsamında Türkçe form ile orijinal form arasında ilişki olup olmadığı korelasyon katsayısı ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple iki form aynı katılımcı grubuna iki hafta arayla uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce form arasındaki tutarlılık Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Hem maddeler bazında hem de ölçekten alınan toplam puan açısından hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Türkçe ve Orijinal Form İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları.

Maddeler	Spearman's rho	p
m1_ENG m1_TR	.787	.00
m2_ENG m2_TR	.965	.00
m3_ENG m3_TR	.760	.00
m4_ENG m4_TR	.667	.00
m5_ENG m5_TR	.578	.00
m6_ENG m6_TR	.764	.00
Toplam_ENG Toplam_TR	.934	.00

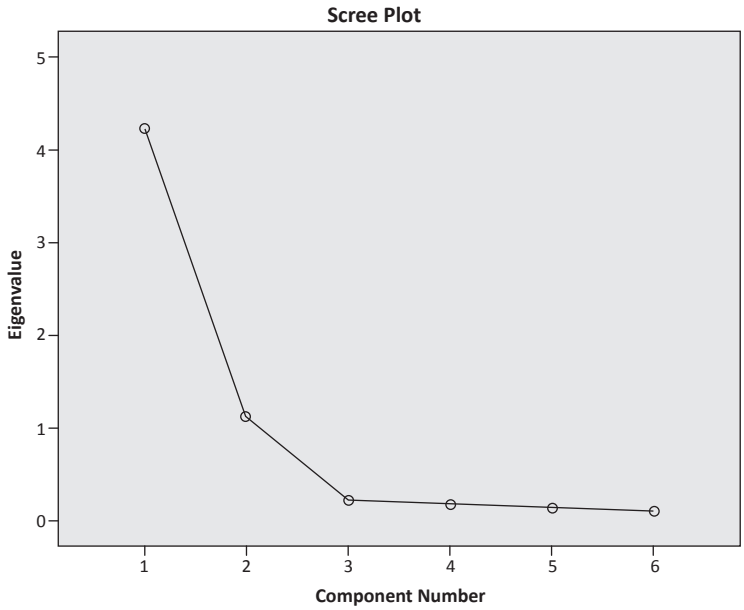
Tablo 2'de görüldüğü üzere Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin orijinal ve uyarlanmış maddelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında pozitif yönde yüksek ve orta (.965 - .578) düzey bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılan hesaplamada da pozitif yönde çok yüksek ve anlamlı bir ilişki (rho=.934, p<.01) saptanmıştır. Bu doğrultuda uyarlanan ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel olarak eşdeğer olduğu ve çevirisi yapılan ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı (Seçer, 2018, s. 72) görülmektedir.

Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle veri seti incelenmiştir. Bu doğrultuda kayıp veri ve uç değer analizi yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri oranının %5'ten az olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014, s. 97). Değişkenlerin olası sınırlar (1-5) içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler standartlaştırılmış z puanları ile incelenmiştir. Buna göre z puanı aralığı +/-3 dışında bulunan sekiz değer veri setinden çıkarılmıştır. Sonrasında çok değişkenli uç değer analizi için verilerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır ve uç değer olduğu tespit edilen 12 değer veri setinden çıkarılmıştır. Bu kapsamda 180 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Veri seti incelemesi tamamlandıktan sonra ölçeğin orijinal yapısının ve maddelerinin korunup korunmadığını test etmek için AFA yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Algılanan İçsel Statü Ölçeği orijinal olarak altı maddeden oluşmaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi faktör analizi için örneklem yeterliğini göstermektedir. Analiz sonucu KMO değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl (2014, s. 50) örneklemden elde edilen verilerin yeterliliği için bu değerin (.85 >.80) çok iyi olduğunu belirtmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Bu test sonucu da anlamlı ($x^2(15)=1042.805$; $p<0.01$) bulunmuştur. Sonrasında her bir maddenin faktör analizi içinde kalıp kalmamasına karar verilmesinde önemli bir ölçüt sunan Anti image korelasyon matrisi incelenmiştir. Bu matristeki çapraz (diyagonal) ilişki katsayıları (.884-.814 arasında) .50'nin üzerindedir. Ayrıca determinant katsayısının .003 (>.00001'den büyüktür) olması çoklu bağlantı ya da tekillik sorununun olmadığını göstermektedir (Can, 2013, s. 277-278). Bu test sonuçlarına göre veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda orijinalinde tek boyutlu olan ölçeğin yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. *Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği.*

Şekil 1'de görüldüğü üzere yamaç-birikinti grafiğinde altı maddelik ölçeğin öncelikle özdeğeri 1'den büyük iki faktör altında yapılandığı görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin diğer AFA sonuçları yakından incelenmiştir. Döndürme yöntemi olarak Varimax seçilmiştir. İki boyutlu yapının açıkladığı toplam varyans %89,37 olarak hesaplanmıştır. Algılanan İçsel Statü ölçek maddelerinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile madde toplam korelasyon değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Faktör 1: Olumlu İçsel Statü		
m1. Çalıştığım kurumun bir parçası olduğumu fazlasıyla hissederim.	.932	.775
m2. Çalıştığım kurum, beni bu kuruma dâhil olduğuma inandırır.	.880	.831

Tablo 3.
Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
m5. Çalıştığım kurumda kendimi "içeriden biri" gibi hissederim.	.915	.813
Özdeğer: 4.23 Açıklanan varyans: 70.52		
Faktör 2: Olumsuz İçsel Statü		
m3. Çalıştığım kurumda kendimi dışarıdan biri gibi hissederim(R).	.882	.727
m4. Kendimi çalıştığım kuruma dâhil hissetmem(R).	.901	.740
m6. Çalıştığım kurum bana kendimi çoğunlukla dışlanmış hissettirir(R).	.888	.694
Özdeğer: 1.13 Açıklanan varyans: 18.85		
KMO:.85; Barlett testi [$x^2(15)=1042.805$; $p<0.01$]		
Açıklanan Toplam Varyans: %89.37		
Cronbach's Alpha:.914		
Determinant katsayısı .003 (>.00001); Diyagonal ilişki katsayıları (.884-.814 arasında)>.50		

Tablo 3'te görüldüğü gibi Algılanan İçsel Statü Ölçeğinde yer alan maddeler iki faktör altında toplanmaktadır. Altında toplanan maddelere göre faktörler, "*olumlu içsel statü*" ve "*olumsuz içsel statü*" olarak isimlendirilmiştir. Buna göre birinci faktör olan olumlu içsel statüde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .880 ile .932 arasında yer almaktadır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %70.52 olarak hesaplanmıştır. Olumsuz içsel statü olan ikinci faktörde bulunan maddelerin ise faktör yükleri .882 ile .901 arasında değişmektedir. Olumsuz içsel statüde yer alan tüm maddeler ters maddedir ve bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %18.85'tir. Bu iki faktörlü yapıyla ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %89.865 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .914 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelendiğinde olumlu içsel statüde yer alan maddelerin toplam korelasyonları .775 ile .831 arasında, olumsuz içsel statüde yer alan maddelerin toplam korelasyonları ise .694 ile .740 arasında değişmektedir. Böylece tüm madde toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin bu yapısı ile geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

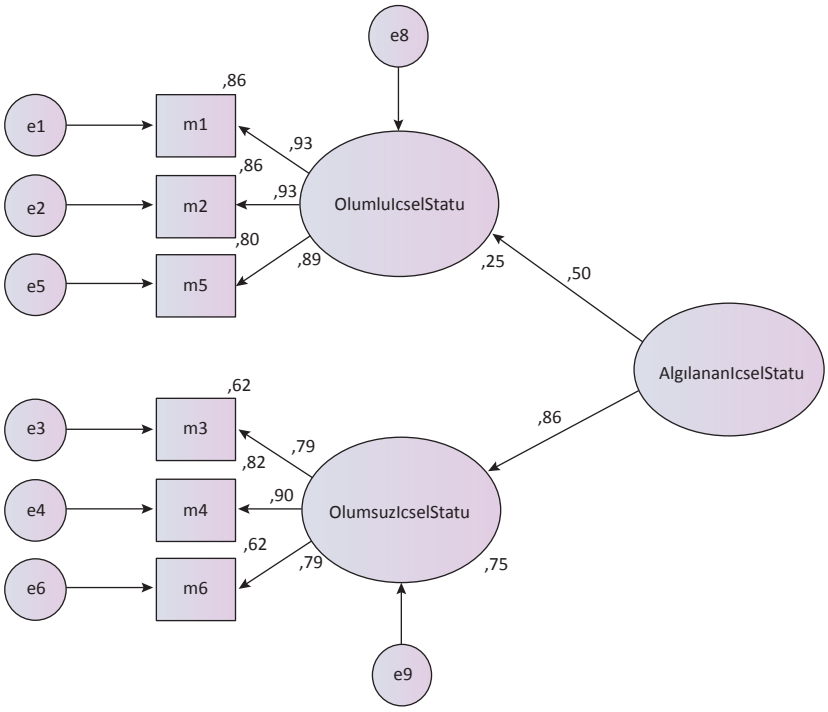
Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla farklı bir çalışma grubundan toplanan verilerle birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA'ya başlamadan önce veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Buna göre kayıp veri ve uç değer bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Daha sonra ise tek değişkenli (13 gözlem veri setinden çıkarılmıştır) ve çok değişkenli (dokuz gözlem veri setinden çıkarılmıştır) uç değerler ayıklanarak veriler analize hazır hale getirilmiştir. Buna göre geriye kalan 208 veri ile DFA yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey DFA sonrasında hesaplanan uyum iyiliği katsayıları ile ölçüt alınan uyum değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Ölçüt Alınan ve Ölçek İçin Hesaplanan Model Uyum İyiliği İndeksleri.

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İkinci Düzey DFA İçin Hesaplanan Değerler
χ 2 /sd	0.00 ≤ χ^2 /sd ≤ 3.00	3.00 ≤ χ^2 /sd ≤ 5.00	2.31
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .08	.08
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.80 ≤ NFI < .95	.98
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.85 ≤ CFI < .95	.99
GFI	.90 ≤ GFI ≤ 1.00	.80 ≤ GFI < .90	.97
AGFI	.95 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI < .95	.92

Kaynak: Simon vd., 2010, s. 239

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin AFA ile belirlenen yapısı için hesaplanan uyum iyiliği katsayıları mükemmel veya kabul edilebilir değerler arasında yer almaktadır. Bu nedenle modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin ikinci düzey DFA modeli ise Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Ölçeğin ikinci düzey DFA modeli.

Şekil 2'de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış yol yüklerinin hepsi pozitif ve yüksek korelasyona sahiptir. Ölçeğin birinci boyutu olan *olumlu içsel statüde* yer alan maddelerin standartlaştırılmış yol yükleri .89 ve .93 arasında değer alırken, *olumsuz içsel statü* boyutundaki maddelerin standartlaştırılmış yol yükleri .79 ile .90 arasında değer almıştır. Ayrıca birinci (.50) ve ikinci faktörün (.86) algılanan içsel statü ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu da görülmektedir.

Bazı Değişkenler Açısından Algılanan İçsel Statü Ölçeği Bulguları

Kamu okulunda görev yapan öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre fark analiz sonuçları izleyen başlıklarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşleri

Kamu okulunda görev yapan öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Algılanan İçsel Statüye İlişkin Görüşleri.

	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
Olumlu İçsel Statü	M1. Çalıştığım kurumun bir parçası olduğumu fazlasıyla hissederim.	3.99	.93
	M2. Çalıştığım kurum, beni bu kuruma dâhil olduğuma inandırır.	3.91	.94
	M3. Çalıştığım kurumda kendimi "içeriden biri" gibi hissederim.	3.98	.92
	Faktör Toplam	3.96	.88
Olumsuz İçsel Statü	M4. Çalıştığım kurumda kendimi dışarıdan biri gibi hissederim.	1.47	.76
	M5. Kendimi çalıştığım kuruma dâhil hissetmem.	1.30	60
	M6. Çalıştığım kurum bana kendimi çoğunlukla dışlanmış hissettirir.	1.28	.60
	Faktör Toplam	1.35	.58
Ölçek Toplam		4.30	.62

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin olumlu içsel statülerine yönelik görüşlerinin ortalaması (=3.96; ss=.88) olumsuz içsel statülerine yönelik görüşlerine (=1.35; ss=.58) göre daha yüksektir. Öğretmenler en fazla "Çalıştığım kurumun bir parçası olduğumu fazlasıyla hissederim" (=3.99 ss=.93) ifadesine katılım göstermiştir. En az katılım gösterdikleri ifade ise "Çalıştığım kurum bana kendimi çoğunlukla dışlanmış hissettirir" ((=1.28; ss=.60) olmuştur. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamasına (=4.30) bakıldığında da algılanan içsel statülerinin iyi olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin fark analizi

Öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Algılanan İçsel Statüye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analiz Sonuçları.

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	*p*
Algılanan İçsel Statü	Kadın	141	4.33	.60	206	.684	.495
	Erkek	67	4.26	.66			
Olumlu İçsel Statü	Kadın	141	3.99	.86	206	.577	.564
	Erkek	67	3.91	.93			
Olumsuz İçsel Statü	Kadın	141	1.33	.58	206	.580	.563
	Erkek	67	1.38	.58			

Tablo 6'ya göre algılanan içsel statülerine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gözlenmemiştir [$t_{(206)}$=.684; *p*>.05]. Ayrıca hem olumlu içsel statü boyutunda [$t_{(206)}$=.577; *p*>.05] hem de olumsuz içsel statü boyutunda [$t_{(206)}$=.580; *p*>.05] öğretmenlerin görüşleri benzer şekilde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin algılanan içsel statü düzeyleri erkek veya kadın öğretmenler arasında farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmamasına rağmen kadın öğretmenler erkeklere göre algıladıkları içsel statü bakımından az da olsa daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin fark analizi

Öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Algılanan İçsel Statüye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Fark Analiz Sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ort	ss	U	*p*
Algılanan İçsel Statü	Ön lisans ve lisans	162	107.43	.62	3252.00	.184
	Lisansüstü	46	94.20	.59		
Olumlu İçsel Statü	Ön lisans ve lisans	162	106.07	.93	3471.50	.473
	Lisansüstü	46	98.97	.68		
Olumsuz İçsel Statü	Ön lisans ve lisans	162	101.45	.55	4219.50	.109
	Lisansüstü	46	115.23	.66		

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin algılanan içsel statüye ilişkin görüşleri eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [U=3252.00; *p*>.05]. Öğretmenlerin algılanan içsel statünün boyutları olan olumlu içsel statüye [U=3471.50; *p*>.05] ve olumsuz içsel statüye [U=4219.50; *p*>.05] ilişkin görüşleri de anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları açısından bakıldığında ön lisans ve lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlere göre algılanan içsel statülerinin görece daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul kademesi değişkenine ilişkin fark analizi

Öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi açısından farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.
Algılanan İçsel Statüye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Fark Analiz Sonuçları.

	Gruplar	N	Sıra Ort.	ss	sd	x^2	*p*
Algılanan İçsel Statü	İlkokul	48	4.39	.52	2	1.104	.576
	Ortaokul	51	4.36	.55			
	Lise	109	4.24	.68			
Olumlu İçsel Statü	İlkokul	48	4.03	.76	2	1.075	.584
	Ortaokul	51	4.05	.81			
	Lise	109	3.89	.96			
Olumsuz İçsel Statü	İlkokul	48	1.24	.47	2	1.460	.482
	Ortaokul	51	1.34	.53			
	Lise	109	1.40	.64			

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşleri [$x^2(2)=1.104$, $p>.05$] ile olumlu içsel statülerine [$x^2(2)=1.075$, $p>.05$] ve olumsuz içsel statülerine [$x^2(2)=1.460$, $p>.05$] yönelik görüşlerinde okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin içsel statülerinin görece en yüksek, lise öğretmenlerinin ise görece en düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlayan bu çalışmada kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Sonrasında ölçeğin çevirisi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçek maddelerinin her iki kültürde de aynı anlamda ya da uygun bağlamda kullanılıp kullanılmadığını tespit edebilmek için dil ve alan uzmanlarından (sekiz uzman) görüş alınarak taslak forma son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkçe dilbilgisi kuralları açısından uygunluğunu değerlendirmek için bir Türk Dili uzmanından görüş alınmış ve uzmandan gelen dönütler doğrultusunda ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin hem maddeler bazında hem de toplam puanı üzerinden yapılan hesaplamada Türkçe ve orijinal form arasında pozitif yönde yüksek ilişki saptandığından formun dilsel olarak eşdeğer olduğu kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapısını ortaya koyabilmek için temel bileşenler analizine dayalı AFA yapılmıştır. AFA'ya göre uyarlanan ölçek iki faktörlü bir yapıya sahiptir ve açıkladığı toplam varyans %89.37'dir. Güvenirlik çalışması için Cronbach's Alpha katsayısı ve maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin .91 katsayısı ile güvenilir olduğu tespit edilmiştir. AFA ile belirlenen ölçek yapısının doğruluğunu sınamak için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu modelin iyi uyum gösterdiği (χ^2/sd=2.31, RMSEA=.08; NFI-CFI-GFI-AGFI>.90) tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda uyarlanan Algılanan İçsel Statü Ölçeği altı madde ve iki faktör altında yapılanmıştır. Orijinal ölçek ise tek boyut altı maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek toplam varyansın %63'ünü açıklarken uyarlanan ölçek bu haliyle toplam varyansın %89'unu açıklamaktadır. Güvenirlik açısından da orijinal ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .88 iken uyarlanan formda .91 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçekte yer alan ters maddeler (m3-m4-m6) uyarlanan formda *olumsuz içsel statü* boyutunda toplanmıştır. Alanyazındaki ölçek uyarlama çalışmalarında da benzer durumlara rastlanmaktadır. Töremen, Demir ve Korkut (2015) tarafından uyarlanan Levine Kenneth'in (2007) Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğinin orijinali 15 madde dört boyut olmasına rağmen, uyarlanan ölçeğin Türk kültüründe 13 madde iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İlaveten Yıldız (2015) da Yuen, Norman, Raymond, Patrick, ve Peter (2010) tarafından geliştirilen Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz Yeterlik Ölçeğini uyarlarken benzer durumla karşılaşmıştır. Orijinalinde 18 madde üç boyut olan ölçek, uyarlama sonucunda 14 madde iki boyut olarak yapılanmıştır. Altınova ve Duyan (2013) tarafından bireylerin toplumsal cinsiyete yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu 25 madde tek boyut olmasına rağmen Esen, Öztürk ve Siyez (2018) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçek 20 madde iki boyut olarak çıkmıştır. Kısacası uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarında hedef grup ya da kültürden dolayı ölçeğin yapısında değişiklikler olabilmektedir.

Yukarıdaki bilgiler Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin Türk kültüründe kullanılabileceğini göstermektedir. Böylece öğretmenlerin içsel statülerini incelemeyi sağlayan bir ölçek alana kazandırılmıştır. Ulusal alanda bu ölçekle yapılacak çalışmaların sonuçlarının uluslararası karşılaştırmalara imkân tanıması mümkün olacaktır. Diğer taraftan bu çalışmada öğretmenlerin algılanan içsel statülerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin genel olarak algılanan içsel statülerinin yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini örgütün bir parçası olarak algıladıkları ve kurumlarına ait olma duygusu besledikleri söylenebilir. Dahası bu durum öğretmenlerin okul tarafından kabul gördüklerini de göstermektedir. Nitekim yapılan farklı çalışmalarda da (Akman, 2017; Erdoğdu ve Aydındağ, 2018; Erel-Yetim, 2010; Şahin, 2014) öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmelerinde olumlu tutuma sahip oldukları ve okullarını benimsedikleri söylenebilir. Bu nedenle kendilerini de bu okulun bir parçası olarak algılamaları ve algılanan içsel statülerinin iyi çıkması beklenen bir durumdur.

Öğretmen görüşlerinin bazı değişkenler açısından fark analiz sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmamasına rağmen kadınların algılanan içsel statü düzeyleri erkeklere göre biraz daha fazladır. Cinsiyet değişkeni ile benzer şekilde öğretmenlerin eğitim düzeyi de algılanan içsel statülerinde fark yaratan bir değişken değildir. Eğitim durumu değişkeni açısından algılanan içsel statü düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmasa da ön lisans veya lisans mezunu öğretmenlerin algılanan içsel statüleri biraz daha yüksektir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre de algılanan içsel statülerinin gruplar arasında farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenler hangi okul kademesinde görev yaparsa yapsın birbirine yakın düzeyde algılanan içsel statüye sahiptir. Ancak anlamlı farklılık olmamasına rağmen okul kademesine göre ilkokul öğretmenlerinin algılanan içsel statü ortalamalarının görece en yüksek, lise öğretmenlerinin ise görece en düşük olduğu görülmektedir. Bu durum ilkokulların daha az kalabalık ve samimi bir atmosfere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Böylece ilkokuldaki öğretmenlerin kendilerini daha fazla örgüt içerisinden biri gibi algılıyor olmaları mümkündür.

Sonuç olarak, Stamper ve Masterson (2002) tarafından geliştirilen Algılanan İçsel Statü Ölçeğinin öğretmenler için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Türk kültürüne uyarlaması yapılan Algılanan İçsel Statü Ölçeği, öğretmenlerin kendilerini okulda içerden biri gibi algılayıp algılamadıklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Ölçeğin altı maddeden oluştuğu göz önüne alındığında, cevaplama açısından kısa bir süre gerektirmesi de ölçeğin uygulanabilirliği açısından olumlu bir durumdur. Ayrıca içsel statü performans, bağlılık, örgütsel vatandaşlık, işten kaytarma ve geri çekilme gibi çalışanların örgüt içindeki çeşitli davranışlarını etkileyebilir. Bu doğrultuda araştırmacılar içsel statünün çeşitli değişkenler açısından arabuluculuk durumunu inceleyen nicel ve karma araştırmalar tasarlayarak bu ölçekten yararlanabilir. Ölçeğin Türk kültüründe farklı meslek gruplarında da uyarlama çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of Society & Social Work, 24* (2),9-22.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Chen, X., Liao, J., Wu, W. & Zhang, W. (2017). Perceived insider status and feedback reactions: a dual path of feedback motivation attribution. *Front. Psychology, 8,* 668. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00668

Dai, L. & Chen, Y. (2015). A systematic review of perceived insider status. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies,* 66-72.

Erdoğdu, M. Y. & Aydındağ, Z. (2018). Öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve bağlılıklarının algılanan yönetici davranışları açısından incelenmesi. İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 158-172.

Erel-Yetim, A. E. (2010). *Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Esen, E., Öztürk, B. & Siyez, D. M. (2018). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, *6* (12), 144-173.

Geisinger, K.F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, *6* (4), 304-312.

Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for ımproving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1,* 1-12.

Hui, C., Lee, C. & Wang, H. (2015). Organizational inducements and employee citizenship behavior: The mediating role of perceived insider status and the moderating role of collectivism. *Human Resource Management*, *54* (3), 439-456.

Kenneth L. (2007). *Communicating charisma: developing the charismatic leadership communication scale.* Conference Paper. International Communication Association.

Knapp, J. R., Smith, B. R. & Sprinkle, T. A. (2014). Clarifying the relational ties of organizational belonging: Understanding the roles of perceived insider status, psychological ownership, and organizational identification. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *21* (3), 273-285.

Lapalme, M., Stamper, C.L., Simard, G. & Tremblay, M. (2009). Bringing the outside in: Can ''external'' workers experience insider status? *Journal of Organizational Behavior, 30*, 919–940.

Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M. Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, *20* (5), 405-416.

Pan, P. (2016). The Influence of perceived insider status on new employee engagement. *Journal of Research in Business, Economics and Management (JRBEM), 7* (2), 1069-1079.

Raub, S.P. (2018). Perceived insider status and job design predict job attitudes and work performance of restaurant employees. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 42* (6), 880–903.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayımcılık.

Simon D., Kriston L., Loh A., Spies C., Scheibler F., Wills C. & Harter M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations, 13*, 234–243.

Stamper, C.L. & Masterson, S.S. (2002). Insider or outsider? How employee perceptions of insider status affect their work behaviory. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 875–894.

Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. New York, USA: Harper Collins College Publishers.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Töremen, F., Demir, H. & Korkut, A. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 3* (2), 27-40.

Yıldız, M. (2015). The validity and reliability study of the Turkish version of career and talent development self-efficacy scale. *USA Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, *5* (2), 164-180.

Yuen, M., Norman, C. G., Raymond, M.C., Patrick, S.Y. & Peter, M.K. (2010).Talent development, work habits, and career exploration of Chinese middle-school adolescents: Development of the Career and Talent Development Self-Efficacy Scale. *High Ability Studies, 21* (1), 47–62.

Wang, J. & Kim, T. Y. (2013). Proactive socialization behavior in China: The mediating role of perceived insider status and the moderating role of supervisors' traditionality. *Journal of Organizational Behavior*, *34* (3), 389-406.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL GELİŞİMİNİN BAKIM VEREN KİŞİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şerife Nur KARAÇELİK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
karaceliknur@gmail.com
Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
ozkaanim@gmail.com

Şerife Nur KARAÇELİK
ORCID No: 0000-0002-7235-0582

Öz

Erken çocukluk dönemi; bilişsel, dil, fiziksel, motor, sosyal-duygusal, cinsel ve ahlaki gelişim alanlarında önemli değişikliklerin görüldüğü kritik bir süreçtir. Gelişim, kalıtımsal özellikler, bireysel farklılıklar, sosyoekonomik durum, sağlık ve bakım veren kişiler gibi pek çok farklı faktörden etkilenmektedir. Bu araştırmanın amacı erken çocukluk dönemi çocuklarının dil gelişimlerinin bakım veren kişiler açısından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 36-42 aylık 11 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından çocukların doğal sınıf ortamlarında 30 dakikalık gözlemler yapılarak toplanmıştır. Araştırmacı gözleme dâhil olmadan çocukları gözlemleyerek çocukların her söylediği kelimeyi not almıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynleri ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların temel dil bileşenlerindeki yeterliliklerinin büyük ebeveynleri ile büyüyen çocuklara göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Dil gelişimi, Bakım veren kişiler.

Abstract

Early childhood is a critical period in which significant changes are observed in cognitive, language, motor, social-emotional, gender, and moral development. Development is affected by many different factors such as genetics, individual differences, socioeconomic status, health, and caregivers. The aim of this study is to examine children's language development in early childhood in terms of caregivers. The qualitative research method was used in the research. The research was carried out in the case study design, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 11 children of 36-42 months studying in private and public preschool education institutions in Istanbul in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The research data were collected by the researcher by making 30-minute observations in the natural classroom environments of the children. The researcher observed the children without participating and noted every word the children said. The descriptive analysis method was used in analyzing the data. As a result of the research, it has been found that the children who grow up with their parents and paid caregivers have more advanced competence in the basic language components than the children who grow up with their grandparents.

Keywords: Early childhood, Language development, Caregivers.

Giriş

Bireyler yaşamları boyunca çeşitli gelişim dönemlerinden geçer. Bu dönemlerden sıfır ile sekiz yaş arasındaki dönem erken çocukluk olarak tanımlanmaktadır (Bredekamp, 2014). Bu dönemde çocuklar hızla gelişir ve bu dönemde meydana gelen değişikliklere erken çocukluk gelişimi denir. Çocukların bu dönemdeki deneyimleri, gelişimlerinde hem olumlu hem de olumsuz yönde önemli bir etkiye sahiptir (McDevitt & Ormrod, 2010). Günümüzde yaygın olarak kabul edilen görüş, bu dönemin bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel vb. gelişim alanları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişimi sağlık, genetik özellikler, bireysel farklılıklar, sosyoekonomik durum, uyaran varlığı veya yoksunluğu, bakım veren kişilerin niteliği gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Berk, 2012).

Erken çocukluk dönemi, bilişsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Erken çocukluk yılları olarak nitelendirilen bu dönemde beyin ve dil gelişiminin büyük kısmı tamamlanmaktadır (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Dil edinimi ve beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminin dil gelişimi ve bilişsel gelişim için önemli olduğunu göstermektedir. Bu

dönem, çocukların dil ve akademik becerilerinin gelişimi için kritik bir dönem olarak görülmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001).

Bloom ve Lahey (1978) dili üç ana bileşen altında inceler. Bu ana bileşenler biçim, içerik ve kullanım bileşenleridir. Biçim bileşeni dilin morfoloji (biçim bilgisi), fonoloji (ses bilgisi) ve sentaks (söz dizimi) bilgilerini içerir. İçerik bileşeni dilin semantik (anlam bilgisi), kullanım bileşeni de dilin pragmatik (kullanım bilgisi) bilgilerini içerir. Dil; sesler, kelimeler, sözcük grupları ve cümlelerden oluşur. Tüm seviyelerde dil kurallara dayalıdır. Ses düzeyinde fonoloji, ses sisteminin kurallarına ve ses birleşimi kuralları ile ilgilidir. Kelime düzeyinde morfoloji, kelimelerin yapısını ve yapımını ifade eder. Morfolojik beceriler; bir kelimenin kelime kökleri, ön ekleri ve son ekleri (morfemler) gibi uygun yapısının anlaşılmasını ve kullanılmasını gerektirir. Çoğul bir formu belirtmek için –lAr kullanımı, fiil çekimlerinin zamana göre doğru kullanımı gelişmiş bir morfoloji becerisine sahip olduğunun göstergesidir. Fonoloji, dilin temel ses yapılarını araştırır. Her dilde aynı olan seslerin yanı sıra farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, dilinin gelişiminde ilk olarak seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanır. Bu seslere fonem adı verilmektedir.

Sentaks, kelime öbekleri ve cümleler oluşturmak için kelime sırası ve kelime kombinasyonları kurallarını ifade eder. Gelişmiş sentaks becerileri, kelime öbeklerinde ve cümlelerde doğru kelime sırası ve organizasyonunun anlaşılmasını ve kullanılmasını ve ayrıca dil geliştikçe giderek daha karmaşık cümleler kullanma yeteneğini gerektirir. Koşul cümlesi kullanımı, pasif cümle kullanımı, bağlaç kullanımı, zamir kullanımı da gelişmiş sentaks becerilerine örnek olarak verilebilir. Semantik, genel olarak cümlelerin anlamı ile ilgilidir. Cümlelerin ve kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır. İlgili kelimeleri bir arada kullanma, kavramın farkında olma, eylemi açıklama ve betimleme, sembolik düşünme, ilgili kelimelerin aynı kavram içerisinde kullanma semantik becerilere örnek olarak verilebilir. (Gleason & Ratner, 2017). Pragmatik bir cümle bağlamının anlama nasıl katkıda bulunduğunu inceleyen daha geniş bir alandır. Pragmatik, genellikle biçimsel kullanım bilgisi kurallarını, sosyal çıkarımı ve sosyal etkileşimi kapsayan "sosyal iletişim" kavramıyla ilişkilendirilir. Sosyal iletişim, etkili iletişim için önemli olan başka birinin bakış açısından düşünme, çıkarımda bulunma, yüz ifadelerini anlama gibi bir dizi beceriyle desteklenir (Adams, 2005; Paul, 2013).

Çocuklara bakım veren kişilerin çocukların üst düzey dil becerilerinin gelişimine etkisi büyüktür. Ayrıca, bakım veren kişiler dil ve okuma yazma becerilerini çocuklara aktarmada önemli bir rol oynar. (Constantine, 2004). Yapılan bir araştırmada, annenin çalışmasının çocuğun duygusal uyumu ve zihinsel gelişimi açısından olumsuz etki oluşturmadığını ve çocuk ile anne arasında yakın ilişki kurulmasında engelleyici bir faktör olmadığı ortaya konmuştur. Ancak annenin çalıştığı durumlarda annenin yerine geçen ve çocuğa bakım veren kişilerin niteliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Murray, 1975). Bir başka araştırmada hassas ve duyarlı bakım veren kişilerin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve çocuğun erken yaşlardaki dil uyarımının sonraki yıllarda dil işlevi için önemli olduğunu göstermektedir (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Erken yaşlarda çocukların çıkardığı seslere daha duyarlı olan annelerin çocukları, anneleri daha az duyarlı olan çocuklara göre ilk kelimelerini daha erken üretir ve elli kelimelik bir kelime dağarcığına daha erken ulaşırlar (Tamis-Lemonda, Bornstein, Kahana-Kalman, Baumwell & Cyphers 1998).

İlgili literatür incelendiğinde bakım veren kişilerin çocukların dil gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada erken çocukluk döneminde dil gelişiminin bakım veren kişiler açısından incelenmesi amaçlamaktadır. Araştırmada "Erken çocukluk döneminde dil gelişimi; çocukların ebeveynleri ile büyümelerine, büyük ebeveynleri ile büyümelerine veya ücretli bakıcı ile büyümelerine göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Erken çocukluk döneminde bakım veren kişilerin çocukların dilin temel bileşenleri olan fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks, pragmatik yeterlilikleri üzerinde etkisi var mıdır?" alt problemlere yanıt aranmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması deseni seçilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2009).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu, İstanbul'da bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 36-42 aylık 11 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygunluk ve gönüllülük durumları esas alınmıştır. Çocukları gözlemlemek için her birinin velisinden izin alınmıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir yöntem tercih edilmiştir. Çalışma grubunu ebeveyni ile büyüyen beş çocuk, büyük ebeveyni ile büyüyen iki çocuk ve ücretli bakıcı ile büyüyen dört çocuk oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması

Araştırmada veriler, nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak bilinen gözlem tekniği ile toplanmıştır. Öncelikle çocukların ailelerinden izin almak için "Veli Onay Formu" oluşturulmuştur. Belirlenen okullara bu formlar dağıtılmıştır. Ardından çocuklarının araştırmaya katılmasına onay veren ailelerin çocukları doğal sınıf ortamlarında gözlemlenmiştir. Çocuklar gözlemlenirken dil gelişimleri, dilin temel bileşenleri olan "Fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatik" açısından incelenmiştir. Araştırmacı gözleme dâhil olmadan çocukları gözlemleyerek çocukların her söylediği kelimeyi not almıştır. Her çocuk 30 dakika gözlemlenmiştir. Gerektiği durumlarda bu süre uzatılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocuklardan ücretli bakıcı ile büyüyenler Ç1, Ç2, Ç3 ve Ç4, ebeveynleri ile büyüyenler Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, büyük ebeveynleri ile büyüyenler ise Ç10, Ç11, şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden oluşturulan temalara göre sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada temalar morfoloji, fonoloji, semantik, sentaks ve pragmatik yeterlilik alanları olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde erken çocukluk döneminde dil gelişiminin üzerine bakım veren kişiler açısından incelenmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda çocukların dil gelişimi dilin temel bileşenleri olan "Morfoloji, Fonoloji, Semantik, Sentaks ve Pragmatik" olarak beş alan altında incelenmiştir.

Morfoloji (Biçim Bilgisi)

Çocukların morfolojik yeterlilikleri ve bu alanla ilgili kullandıkları kelimler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çocukların Morfolojik Yeterlilikleri

	Bağımlı Morfem Kullanımı	Bağımsız Morfem Kullanımı	Yapım Eki Kullanımı	Çekim Eki Kullanımı	Aşırı Kurallaştırma	Eksik Kurallaştırma
Ç1	çubuk-la	büyük	-	su-yu		yemek-i
Ç2	kalem-ler	paylaş	eğlence-li	arkadaş-ım	-	-
Ç3	anne-m-le	fare	sevim-li	aslan-ı	-	-
Ç4	baba-m	okul	-	iş-e	-	-
Ç5	ağaç-lar-ın	alerji	yangın-cı	araba-sı	yangın-cı	-
Ç6	yavru-su	bebek	bebek-lik	bura-da	-	-
Ç7	sandalye-ni	renk	-	kalem-i	-	-
Ç8	baba-m-ı	kalem	yay-gın	masa-ya	-	-
Ç9	makarna-yı	süt	-	boya-yo	-	-
Ç10	anahtar-ı	kuş	-	uzak-lar-a	-	-
Ç11	kalem-im	resim	-	su-yu	-	-

Tablo 1 incelendiğinde, her çocuğun bağımlı morfem, bağımsız morfem ve çekim eki kullandığı görülmektedir. Ücretli bakıcı ile büyüyen Ç2 ve Ç4, ebeveynleri ile büyüyen Ç5, Ç6 ve Ç7 yapım eki kullanmıştır. Büyük ebeveynleri ile büyüyen çocukların yapım eki kullandığı gözlemlenmemiştir. Ücretli bakıcı ile büyüyen Ç1 "yemek-i" dediği için eksik kurallaştırma gözlemlenmiştir. Ebeveyni ile büyüyen Ç5 ise yangın-cı diyerek aşırı kurallaştırma yapmıştır.

Fonoloji (Ses Bilgisi)

Çocukların fonolojik yeterlilikleri ve bu alanla ilgili olarak çıkarabildikleri sesler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Çocukların Fonolojik Yeterlilikleri

	R sesini çıkarabilme	Z sesini çıkarabilme	Ç sesini çıkarabilme	Ş sesini çıkarabilme	G sesini çıkarabilme	K sesini çıkarabilme
Ç1			X	X		X
Ç2	X	X	X	X	X	X
Ç3		X	X	X	X	X
Ç4		X	X		X	X
Ç5			X	X	X	X
Ç6	X	X		X	X	X
Ç7						
Ç8	X	X		X	X	X
Ç9					X	X
Ç10					X	
Ç11	X				X	X

Tablo 2 incelendiğinde, ücretli bakıcı ve ebeveynleri ile büyüyen çocukların çoğu sesi çıkarabildiği gözlemlenirken, büyük ebeveynleri ile büyüyen çocukların "Z, Ç, R, K ve Ş" seslerini çıkaramadıkları gözlemlenmiştir. Çocukların çıkarmakta zorlandıkları seslere örnek olarak söyledikleri cümleler aşağıda yer almaktadır.

Ç1: Hemstıla yemeki *yer sonra da* ***dezerler*** *büyüyünce büyük okula* ***diderler****.*

Ç3: *''Küçük bi* ***faye*** *çok sevimli oluyo.''*

Ç5: *Ben* ***göydüm*** *ama ben* ***yüyüyken göymüştüm****. Çünkü sesten* ***kovkala****.*

Ç6: *Ona* ***surdan*** *su* ***isirmeliyis****.*

Ç8: *Böyle* ***sok*** *güzel olur yaygın yaygın.*

Ç9: Makavna vevelim*, süt* ***vevelim****.*

Ç10: ''Suyda *bi* ***örüncek gösüküyo****.* ***Sok usaklara*** *gitti.* ***Anahtayı neyden*** *buldun?* ***Tus*** *yemiyle besleyelim.*

Semantik (Anlam Bilgisi)

Çocukların semantik yeterlilikleri ve bu alanla ilgili becerileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Çocukların Semantik Yeterlilikleri

	İlgili kelimeleri bir arada kullanma	Kavramın farkında olma	Eylemi açıklama ve betimleme	Sembolik düşünme	İlgili kelimelerin aynı kavram içerisinde kullanma	Semantik Yetkinlik
Ç1	X	X	X			X
Ç2	X	X	X	X	X	X
Ç3		X	X		X	X
Ç4	X	X		X	X	X
Ç5		X	X	X	X	
Ç6	X	X	X		X	X
Ç7		X			X	
Ç8	X	X	X	X		
Ç9						
Ç10		X			X	X
Ç11					X	

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynleri ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların sembolik düşünme, eylemi açıklama ve betimleme, ilgili kelimeleri bir arada kullanma gibi becerilerinin büyük ebeveyn ile büyüyen çocuklara göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Sentaks (Söz Dizimi)

Çocukların sentaks yeterlilikleri ve bu alanla ilgili becerileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Çocukların Semantik Yeterlilikleri

	Sözcük dizimi	Devrik cümle kullanımı	Koşul cümlesi kullanımı	Pasif cümle kullanımı	Bağlaç kullanımı	Zamir kullanımı
Ç1	X		X			X
Ç2	X	X	X	X	X	X
Ç3	X		X	X		X
Ç4		X				X
Ç5	X		X		X	X
Ç6	X	X		X		X
Ç7	X					
Ç8	X		X	X	X	X
Ç9	X		X		X	X
Ç10	X	X				X
Ç11	X	X				

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynleri ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların büyük ebeveynleri ile büyüyen çocuklara göre bağlaç kullanımının, pasif cümle kullanımının ve koşul cümlesi kullanımının daha çok olduğu görülmektedir.

Bağlaç kullanımına örnek olarak çocukların söyledikleri cümleler aşağıda yer almaktadır.

Ç1: *Öretmenim ben de çubukla yapcam.* ***Ama*** *bana kalmadı*

Ç2: *Paylaşmak çok güzel bir şey* ***bu yüzden*** *arkadaşlarımla kalemlerimi paylaşıyorum.*

Ç5: *…****ama*** *alerji yapmışlar dokunduğum için* ***o yüsden*** *artık salyangoz alerjim var.*

Zamir kullanımına örnek olarak çocukların söyledikleri cümleler aşağıda yer almaktadır.

Ç3: *Belki bebeğinin yanına gitmek istiyo* ***onu*** *çok seviyomuş.*

Ç4: ***Bunu*** *da dolabın içine koyalım.*

Ç6: *Hemstır bi yaprakla beslenir.* ***Ona*** *su vermeliyiz*

Ç10: *Anahtayı neyden buldun?*

Koşul cümlesi kullanımına örnek olarak söylenen cümle aşağıda yer almaktadır.

Ç5: *Bütün yangıncılayın boyle arabası olması geyekiyo ki gelebilesin.*

Pragmatik (Kullanım Bilgisi)

Çocukların pragmatik yeterlilikleri ve bu alanla ilgili becerileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Çocukların Pragmatik Yeterlilikleri

	Sırayla konuşma	Göz kontağı	Soru sorma	Konuyu devam ettirme	Jest ve mimiklerini kullanma	Kendiliğinde konuşma başlatma ve sürdürme
Ç1	X	X	X	X	X	X
Ç2	X	X	X	X	X	X
Ç3						
Ç4		X	X	X		X
Ç5		X		X	X	X
Ç6	X	X	X	X	X	
Ç7		X	X		X	
Ç8	X	X		X		X
Ç9	X					
Ç10			X			
Ç11			X		X	

Tablo 5 incelendiğinde pragmatik yeterlilik açısından ebeveynleri ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların büyük ebeveynleri ile büyüyen çocuklara göre daha gelişmiş özellikler sergiledikleri görülmektedir. Soru sorma, konuyu devam ettirme, kendiliğinde konuşma başlatma ve sürdürme ile ilgili örnek olarak çocukların söyledikleri cümleler aşağıda yer almaktadır.

Ç2: *Öğretmenim bir şey söyleyebilir miyim? Paylaşmak çok güzel bir şey. Yanılmışım, aslında okul çok eğlenceli bir yermiş.*

Ç6: *Gördün mü Öykü? Sok yüksek ve büyük izler yapıyor bu bebek salyangos.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm, erken çocukluk döneminde dil gelişiminin bakım veren kişiler açısından incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular üzerine odaklanılarak oluşturulmuştur. Sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi doğrultusunda "Erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi; ebeveynleri, büyük ebeveynleri veya ücretli bakıcı ile büyümelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, ebeveynleri ile büyüyen Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9 ve ücretli bakıcı ile büyüyen Ç1, Ç2, Ç3 ve Ç4 çocukların dil gelişim alanlarında büyük ebeveynleri ile büyüyen Ç10, Ç11 çocuklara göre daha gelişmiş oldukları gözlemlenmiştir. Sylva ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ulaşılan bu sonuç ile kısmen benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmaya göre büyük ebeveyn ve ücretli bakıcı tarafından bakılan çocukların dil gelişim puanları ebeveynleri tarafından bakımı sağlanan çocukların dil gelişim puanından daha düşüktür. Benzer bir şekilde Burchinal ve Clarke-Stewart (2007) tarafından yapılan araştırmada anneleri ile büyüyen çocukların, anneleri tam zamanlı çalışan çocuklara göre dil puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Loeb, Fuller, Kagan ve Carrol (2004) tarafından yapılan araştırmada ise büyük ebeveynler tarafından sağlanan evde bakımın, 15 ile 24 aylık çocuklar için merkez tabanlı programlara göre daha kaliteli olduğu belirlenmiştir. Ancak iki yaşından büyük çocuklar için merkez tabanlı programlar evde sağlanan bakımdan daha kaliteli bulunmuştur.

Çalışmanın ikinci alt problemi doğrultusunda "Erken çocukluk döneminde bakım veren kişilerin çocukların dilin temel bileşenleri olan fonolojik, morfolojik, semantik, sentaks ve pragmatik yeterlilikleri üzerinde etkisi var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem doğrultusunda ilk olarak morfolojik yeterliliğe göre çocuklar gözlemlendiğinde çekim eki, bağımlı morfem ve bağımsız morfem kullanımında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Yapım eki kullanımında ise ücretli bakıcı ve ebeveynleri ile büyüyen çocukların bu alanda daha gelişmiş oldukları gözlemlenmiştir. Eksik ve aşırı kurallaştırmada ise iki örneğe rastlanmıştır. Bu da çocukların kısıtlı bir zamanda gözlemlenmiş olmasından dolayı kaynaklandığı düşünülmüştür. Narea, Toppelberg, Irarrázaval ve Xu (2020) tarafından yapılan araştırmada genel olarak, doğumdan 6 ile 12 aya kadar anne dışında başka biri ile büyüyen çocuklar, aynı dönemde anne ile büyüyen çocuklara göre bilişsel, dil ve motor gelişim alanlarında daha düşük bir gelişme göstermiştir.

Çocukların fonolojik yeterlilikleri ile ilgili literatür incelendiğinde (**Özcan** & Özcan, 2014; Topbaş, 2006) ise çocukların erken yaşlarda "R, Z, Ç, Ş, G ve K" seslerini çıkarmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki çocuklarda ise bu sesleri çıkarmakta en çok büyük ebeveyn ile büyüyen çocukların zorlandığı gözlemlenmiştir. Semantik yeterlilik olarak bakıldığında, ebeveyn ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların büyük ebeveynleri ile büyüyen çocuklara göre kavramın farkında olma, eylemi açıklama ve betimleme, sembolik düşünme, ilgili kelimelerin aynı kavram içerisinde kullanma ve semantik yetkinliklerinin daha gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Narea, ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynleri ile büyüyen çocukların kelime dağarcığı büyük ebeveyni ile büyüyen çocukların kelime dağarcığına göre daha gelişmiş bulunmuştur. NICHD Early Child Care Research Network'e göre (2001) bakım veren kişilerin kelime dağarcığı ve ev ortamının kalitesi, erken yaşlarda bilişsel ve dil gelişiminin önemli yordayıcılarıdır.

Sentaks açısından çocukların dil gelişimi incelendiğinde, sözcük dizimi, devrik cümle kullanımı ve zamir kullanımında araştırmaya katılan tüm çocukların bu alanda gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Ancak büyük ebeveyn ile büyüyen çocukların bağlaç, pasif cümle ve koşul cümlesi kullanımı gözlemlenmemiştir. Geoffroy ve arkadaşları (2007), düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocuklar için anne dışında birinin bakımı çocuklar için koruyucu bir faktör olduğunu öne sürmektedir. Hansen and Hawkes (2009) yaptıkları araştırmada büyük ebeveynleri ile büyüyen çocukların okula hazır olma açısından merkez temelli bakımdaki çocuklara göre daha zayıf olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, büyük ebeveyn bakımının daha fazla davranış problemiyle sonuçlandığını da göstermişlerdir. Jaffee, Van Hulle ve Rodgers (2011) tarafından yapılan araştırmada ilk üç yıl içinde anne dışında başka biri tarafından bakımın başlama zamanlamasının çocukların gelişimi üzerinde ne olumlu ne de olumsuz etkileri olduğu ve ailelerin özelliklerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Pragmatik yeterlilik açısından çocuklar ilgili kelimeleri aynı kavram içerisinde kullanarak bağlama uygun konuşmaktadırlar. Ancak araştırmada genel olarak ulaşılan sonuçların dışında Ç7 ebeveyni ile büyümesine rağmen diğer çocuklara göre dil gelişimi olarak daha geriden takip ettiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak da Ç7'nin annesinin ana dilinin Türkçe olmamasından ve Ç7'nin çift dilli olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Örneğin, Ç7'nin silgiye "eraser" dediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, Ç7 de ilgili kelimelerin aynı kavram içerisinde kullanmadığını ve semantik yetkinlik açısından diğer çocuklara göre daha zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Ek olarak Türkçede kendini ifade edemediği konularda jest ve mimiklerini kullanarak ifade etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir, bu da pragmatik açıdan gelişmiş olduğunu göstermektedir. Ertaş (2012) çalışmasında, çocuğa ulaşması gereken uyarıcıların eksik kalması durumunu gecikmiş konuşmaya sebep olabilecek nedenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Gollan, Montoya, Cera ve Sandoval (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre iki dilli çocuklar, kelime testlerinde en az bir dilinde genellikle tek dilli akranlarına göre normun altında veya aynı puanı alırlar. Ayrıca, iki dilliler, tek dillilere göre belirli sözcüklere daha az maruz kalma ve daha çok maruz kaldıkları sözcükleri kullanma eğilimindedir. Bialystok (1988) ve Cummins (1978) klasik nominal gerçekçilik görevinin varyasyonlarındaki performansı ölçerken çocuğa iki nesnenin isimlerinin değiş tokuşu yapıp yapamayacağı sorulur. Örneğin, "Aya güneş diyebilir misin?" ve eğer öyleyse, isim değişikliğinden sonra ne gibi sonuçlar olacağı sorulur. Örneğin, "Gece gökyüzünde ne olur? " ve " Gökyüzü nasıl görünürdü? gibi sorular sorulur. Bu görevlerde, iki dilli çocuklar tek dilli çocuklardan daha üstün performans göstermektedir, bu da iki dilli çocuklarda daha fazla

dil esnekliği ve kelimelerin ve anlamlarının daha erken ayrıldığını göstermektedir. Bu esneklik, iki dilli çocukların bir nesnenin iki farklı dilde iki ada sahip olabileceğini erken yaşta kavradığını göstermektedir. Bialystok'e (2001) göre iki dilli çocukların dilin temel bileşenlerinde bazı becerilerde avantajlı olduğu saptanırken fonolojik farkındalık gibi bazı becerilerde performanslarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Özetle, elde edilen sonuçlara göre ebeveynleri ve ücretli bakıcı ile büyüyen çocukların temel dil bileşenlerindeki yeterliliklerinin büyük ebeveynleri ile büyüyenlere göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Demirkan Baytar (2014) araştırmasında ücretli bakıcının ifade edici dile etkisi dil gelişimi sorunlarında etkili olduğunu ve bakıcının kim olduğu (ebeveyn, büyük ebeveyn ve ücretli bakıcı) eğitim durumu, gelir seviyesinin ifade edici dil seviyesine etkisi olduğu belirtmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olan diğer çevresel faktörlerin araştırılması,
- Çocukların dil gelişimlerine etki eden ebeveyn özelliklerinin incelenmesi,
- Çocuklara bakım veren kişilerin, çocuklarda dil ve konuşma gelişimi hakkında desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Adams, C. (2005). Social communication intervention for school age children: Rationale and description. *Seminars in Speech and Language, 26*(3), 181–188.

Berk, L. E., (2012). *Child development* (9th Ed.). Boston. MA: Pearson.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology, 24*(4), 560-567.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.

Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building foundation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Burchinal, M. R., & Clarke-Stewart, K. A. (2007). Maternal employment and child cognitive outcomes: The importance of analytic approach. *Developmental Psychology, 43*(5), 1140–1155.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.

Constantine, J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language literacy environments at home and school*. Unpublished PhD thesis, University of South Florida Department of Childhood Education, USA.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9*(2), 131-149.

Demirkan Baytar, B. (2014). *Dil gelişimi sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertaş, İ. (2012). *Gecikmiş Konuşmanın Nedenleri Ve Tedavi Süreci.* 10.10.2020 tarihinde, http://www.gcn.org.tr/uploads/pdf/GeCeNe-Sayi4.pdf adresinden alınmıştır.

Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Borge, A. I., Larouche, F., Séguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 490-497.

Gleason, J. B., & Ratner, R. B. (2017). *The development of language* (9th ed.). U.S.A: Boston: Pearson.

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., & Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language, 58*(3), 787–814.

Hansen, C., & Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of Social Policy, 38*(2), 211–239.

Jaffee, S. R., Van Hulle, C., & Rodgers, J. L. (2011). Effects of nonmaternal care in the first 3 years on children's academic skills and behavioral functioning in childhood and early adolescence: A sibling comparison study. *Child development, 82*(4), 1076–1091.

Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: early learning effects of type, quality, and stability. *Child development, 75*(1), 47–65.

McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2010). *Child development and education*. Pearson Education.

Murray, A. D. (1975). Maternal employment reconsidered: Effects on infants. *American Journal of Orthopsychiatry, 45*(5), 773-790.

Narea, M., Toppelberg, C. O., Irarrázaval, M., & Xu, J. (2020). Maternal and non-maternal care in infancy and later child cognitive, language and motor development in Chile: Does type of care matter?. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2), 204-214.

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains: Working paper no:2. 10.10.2020 tarihinde,* www.developingchild.harvard.edu. adresinden alınmıştır.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science, 4*(3), 116-135.

NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD study of early child care. *Applied Developmental Psychology, 22*(5), 457–492.

Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 1*(2), 67-86.

Paul, D. R. (2013) Pragmatics. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 2331-2333*)*. New York, NY: Springer.

Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., & FCCC-team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(1), 18-45.

Tamis-Lemonda, C. S., Bornstein, M. H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L., & Cyphers, L. (1998). Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. *Journal of Child Language, 25*(3), 675–700.

Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlilik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi, 21*(58), 39-56.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK BAĞLILIĞI VE KAYGISININ BAŞARILARI İLE İLİŞKİSİ

Muharrem GEMCİOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
mgemci@gmail.com
Aziz İLHAN, Munzur Üniversitesi, Türkiye
ailhan@munzur.edu.tr
Serdal POÇAN, Bingöl Üniversitesi, Türkiye
spocan@bingol.edu.tr

Öz*

Günümüzde matematik dersine karşı duyulan kaygının öğrenci performanslarını olumsuz etkilediği, başarının yükselmesi için derse yönelik bağlılığın artırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik bağlılığı ve kaygısının matematik başarıları ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Matematik dersine yönelik bağlılık ve kaygının matematik başarısını hangi düzeyde yordadığı da araştırılan bir diğer konudur. Çalışma nicel yöntemli, tarama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin Akdeniz Bölgesinde bulunan orta büyüklükteki bir ildeki ortaokullar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 496 (261 kız ve 235 erkek) ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerine "Kişisel Bilgi Formu", "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve "Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Cohen's f ve Cohen's d etki büyüklüğü değerleri, korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin matematik başarılarıyla matematiğe yönelik bağlılıkları arasında pozitif, matematiğe yönelik kaygıları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, matematik dersine yönelik bağlılık ve kaygının matematik başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Dersine Bağlılık, Matematik Kaygısı, Matematik Başarısı, Ortaokul Öğrencileri, Matematik Eğitimi.

Abstract

Today, it is emphasized that the anxiety towards the mathematics lesson negatively affects the performance of the students, and the need to increase the engagement to the lesson in order to increase the success. This study aims to investigate the relationship between secondary school students' engagement and anxiety to mathematics course and their mathematics achievements. The extent to which engagement and anxiety for mathematics course predicts mathematics achievement is another subject that has been investigated. The study was designed with a quantitative method, survey method. Research, located on Turkey's Mediterranean Coast from secondary schools in the province chosen by simple random sampling medium-sized 2019-2020 academic year studying 496 (261 boys and 235 girls) were carried out by secondary school students. As data collection tools, "Personal Information Form", "Mathematics Lesson Engagement Scale" and "Mathematics Anxiety Scale" were applied to middle school students.Data were analyzed using t-test, ANOVA, Cohen's f and Cohen's d effect size values, correlation and multiple regression analysis methods. As a result of the analysis of the data, a positive correlation was found between mathematics achievement and their engagement to mathematics, and a negative relationship between their anxiety towards mathematics. In addition, it was found that engagement and anxiety towards mathematics course were significant predictors of mathematics achievement.

Keywords: Mathematics Engagement, Mathematics Anxiety, Mathematics Achievement, Secondary School Students, Mathematics Education.

Giriş

Kaygı kavramı öğretim ortamlarının önemli bir bileşeni olarak görülmüş, matematik öğrenme alanına ilişkin faaliyetlerin yürütüldüğü ortamlarda ise matematik kaygısı olarak karşımıza çıkmıştır. Matematik kaygısı, bir kişinin gündelik yaşamda karşılaşmış olduğu matematik problemlerini çözmede ve sayılar ile ilgili işlem yapmada karşılaşmış olduğu kaygı ve gerilim hissi olarak tanımlanmıştır (Richardson & Suinn, 1972). Matematik kaygısı, korku veya çekinme davranışlarını içermektedir. Kaygı düzeyinin artması durumunda bireyin kaygılandığı

*Bu çalışmanın bir kısmı IPCEDU 2020'de özet bildiri olarak sunulmuştur.

durumu başaramayacağına inanması durumu ortaya çıkar (Yenilmez & Özbey, 2006). Matematik başarısının azalması ve matematikten kaçınma gibi durumlar matematik kaygısının oluşmasına sebep olmaktadır (Hembree, 1990). Öğrencilerin matematik dersine ait kaygılarının öğretmenden, öğrencilerin kendilerinden, ailelerden ve akranlardan olmak üzere dört temel nedene bağlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, matematik dersindeki kaygının verilen bu sebeplerin sadece bir tanesine bağlı olmadığı, birbirleri ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Alkan, 2011).

Matematik dersine yönelik oluşan kaygı dünya genelinde oldukça yaygındır ve zayıf matematik performansı ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Chang & Beilock, 2016). Erken dönemde müdahalenin etkili olabilmesi için matematik kaygısının gelişimsel yönlerinin bilinmesi gerektiği ifade edilmiştir (Sorvo et al., 2019). Matematik kaygısına sahip olan bireyler, matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahiptir ve kendilerinin matematik becerileri hakkında negatif benlik algılarına sahiptir. Ayrıca matematik kaygısı ile matematik motivasyon ve matematiğe yönelik özgüven gibi değişkenler arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle matematikle ilgili kaygıya sahip olan bireyler ileriki dönemlerde matematik ile ilgili bir alana yönelmekten kaçınırlar (Ashcraft, 2002). Yüksek bilişsel kapasiteye sahip olan çocukların matematik kaygıları ileri düzeydeki problem çözme stratejilerini kullanmaktan kaçınmalarına sebep olur ve sonuç olarak, daha düşük çalışma belleği olan akranlarıyla karşılaştıklarında matematikte düşük performans gösterirler (Ramirez, Chang, Maloney, Levine & Beilock, 2016).

Okulda yaşanan deneyimlerin bireylerin sonraki yaşamlarında başarı ve okula bağlılıklarını etkilemesinden dolayı araştırmacılar öğrencilerin okula karşı tutumlarıyla ilgili birçok çalışma yapmışlardır. Tutum ve deneyimler kavramsallaştırılmış ve bu kavramları açıklamak için çeşitli terimler kullanılmıştır (Doğan, 2014). Bu kavramlardan biri de bağlılık kavramıdır. Öğrenci bağlılığı eğitimsel amaçlara ulaşmada önemli bir kavram olarak görülmektedir (Marks, 2000). Bağlılık terimi genellikle, bir öğrencinin aktif olarak bir öğrenme etkinliğinin içeriğiyle ne ölçüde ilgilendiğini ifade etmektedir. Burada geçen aktif katılım terimi, kişinin bilgisini arttırmak için gerekli olan bileşenlerle olan temasını korumak veya genişletmek için hareket ettiğini veya davranışta bulunduğunu gösterir. Bu bağlılığın seviyesinin genel olarak öğrenme çıktıları üzerinde derin bir etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır. Çünkü zihinsel olarak öğrenmeye odaklanan öğrencilerin, konuyla olan bağlılığı düşük olan öğrencilerden daha başarılı bir şekilde öğrenmeleri daha olası görülmektedir (Ainley, 2001; Helme & Clarke, 2001).

Bağlılık kavramı ile ilgili farklı araştırmacılar farklı alt boyutlarının olduğundan bahsetmişlerdir. Skinner ve Belmont (1993) bağlılık kavramının davranışsal ve duygusal olacak şekilde iki farklı bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Finn (1989) bağlılık kavramını sınıf veya okula bağlılık olarak davranışsal ve öğrenmeye değer verme olarak duygusal bağlılık olmak üzere iki bileşenden bahsetmiştir. Willms (2003) ise bağlılık kavramının psikolojik bağlılık ve davranışsal bağlılık olmak üzere iki boyutunun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca davranışsal bağlılık kavramının, öğrenme ortamlarıyla ilgili bütün etkinliklere katılım sağlama, psikolojik anlamda bağlılığın ise öğrencinin kendini ortamlara ait hissetme duygularını içerdiğini ifade etmiştir. Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006) bilişsel veya psikolojik bağlılığın öz-düzenleme, okul faaliyetlerine ilgi, öğrenme değeri, kişisel hedefler, aidiyet duygusu, öğretmen ve akranlarla iletişim gibi içsel göstergeler ile ilgili olduğunu ve daha az gözlemlenebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bağlılığı, davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duygusal bağlılık olarak üç boyutlu çok yönlü bir yapı olarak kabul eden çalışmalar da bulunmaktadır (Bouta, Retalis & Paraskeva, 2012; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Davranışsal bağlılık; akademik, sosyal ve ders dışındaki etkinliklerle ortaya çıkmaktadır. Bilişsel bağlılık; karışık fikirleri kavramak ve zor olan becerileri yapabilmek için gerekli olan çabayı sarf etme düşüncesini ve isteğini içerir. Duygusal bağlılık ise; öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere veya okula dönük pozitif ve negatif tepkileri kapsar. Ayrıca öğrencilerin ilgileri, can sıkıntıları, mutlulukları, üzüntüleri ve kaygıları gibi sınıftaki duygusal tepkilerini de ifade etmektedir (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Farb, 2012). Bilişsel bağlılık, öğrenme, düşünme ve problem çözme stratejilerini içermektedir. Aynı zamanda bilişsel bağlılık yapısı öğrenme yaklaşımları ile yakından ilişkilidir (Ainley, 1993; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Skinner & Belmont, 1993).

Trowler (2010) davranışsal bağlılığı, bilişsel bağlılık ve duygusal bağlılık olarak üç bileşeni olan bağlılık kavramını her bileşen için olumlu bağlılık, olumsuz bağlılık ve bunlardan ayrı ilgisizlik olmak üzere kendi içlerinde üçe ayırmıştır. Araştırmacı davranışsal olumlu bağlılıkta öğrencinin derse istekle katıldığını, davranışsal olumsuz bağlılıkta ise dersin huzurunu bozduğunu ve isteksiz davranışsal bağlılıkta ise mazeretsiz derse girmediğini belirtmiştir. Duygusal olumlu bağlılıkta öğrencinin derse ilgisinin olduğunu, duygusal olumsuz bağlılıkta dersi reddettiğini ve isteksiz duygusal bağlılıkta ise derse yönelik öğrencinin ilgi eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Bilişsel olumlu bağlılıkta öğrencinin üzerine düşen görevleri fazlası ile yaptığını, bilişsel olumsuz bağlılıkta üzerine düşen görevleri kendince tanımladığını ve isteksiz bilişsel bağlılıkta ise üzerine düşen görevleri geç yaptığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bağlılığın başarıya yol açtığı ve öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Finn, 1993; Marks, 2000). Öğrenci bağlılığı üç bileşeni içerir: öğrenme ile ilgili çalışma alışkanlıkları (aktif katılım, görevlerde kalıcılık, işi tamamlama), bilişsel davranışlar (dikkat, problem çözme) ve duygular (coşku, ilgi) (Bodovski & Farkas, 2007). Öğrencilerdeki bağlılık düzeyinin bilinmesi, öğretmenlere öğrencileri tanıma ve sınıf etkinliklerini tasarlama noktasında faydalı olabilir (Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005). Öğrencilerdeki bağlılık kavramı öğretmenlerin öğrencileri motive etmelerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bağlılık eksikliği düşük başarı, okuldan yabancılaşma ve davranış problemlerine yol açmaktadır (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann, 1981-1992; Steinberg, 1996). Matematik bağlılığındaki değişmelerde öğrencilerin matematik yeteneği önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda yetenek, bağlılık ve başarı arasında ilişki olduğu belirtilmiştir (Martin, Way, Bobis & Anderson, 2014). Matematik öğretiminde harcanan zaman miktarı öğrencilerin bilgi veya öğrenmeye yönelik bağlılıkları ile karşılaştırıldığında, nispeten kolay değiştirilebilir (Bodovski & Farkas, 2005-2007). Bu bilgiler dikkate alındığında matematik dersine yönelik bağlılık ve kaygının matematik başarısı ile ilişkisinin araştırılmasının matematik eğitimine katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik bağlılığı ve kaygısının matematik başarıları ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır;

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik bağlılık ve kaygılarıyla matematik başarıları;

1. Hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Arasındaki ilişki nasıldır?
4. Arasındaki yordama gücü nasıldır?

Yöntem

Araştırma, betimsel niteliklidir. Betimsel türdeki araştırmalar, verilmiş olan bir durumu mümkün oldukça bütünsel ve dikkatli bir biçimde açıklamaya çalışmaktadır. Eğitimde bilimsel araştırmalarda, yaygın bir şekilde betimsel yöntem tarama çalışmalarında kullanılmaktadır. Bunun sebebi araştırmacıların genel anlamda kişilerin, grupların veya fiziksel çevrelerin özelliklerini açıklamak için betimsel çalışmalar yapmayı tercih etmeleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Mevcut bu çalışmada matematik dersindeki bağlılık ve kaygının başarı ile arasındaki ilişkiyi inceleme noktasında tarama türlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında var olan ilişkinin beraber değişiminin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli şeklinde ifade edilmektedir. Bu tür bir modelde, değişkenler arasında bulunan ilişki analiz edilerek değişkenler sembolleştirilmektedir (Karasar, 2011). Bu sebeple çalışmada matematik bağlılığı, kaygısı ve başarısı arasındaki ilişki sembolleştirilerek analiz edilmiştir. Çalışma için, 92342550/108.01/sayı numarası ile Bingöl Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, Türkiye'nin Akdeniz Bölgesinde orta büyüklükteki bir ildeki ortaokullar arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada basit rastgele örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu örneklemede evreni oluşturan birimlerin her birisinin örnekleme girme olasılığının eşit olmasıdır (Can, 2013). Ayrıca çalışmaya dâhil edilen örneklem grubunun 261'i (%52,62) kız, 235'i (%47,38) erkektir. Bununla birlikte örneklemin 126'sı (%25,40) 5. sınıf, 122'si (%24,59) 6. sınıf, 121'i (%24,39) 7. sınıf ve 127'si (%25,62) 8. sınıf öğrencisidir. Çalışmada örneklem grubu oluşturulurken dağılımın etik olması açısından cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin sayıların birbirine yakın olması göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerine araştırmacılar tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu", Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve Özdemir ve Gür (2011) tarafından geliştirilmiş "Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği" uygulanmıştır. Bu formlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir;

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sınıf ve matematik başarı puanları (Bu bilgi alınırken araştırmacılar tarafından öğrencilerin e-okul bilgileri sınıf öğretmenleri aracılığıyla kontrol edilmiştir) demografik bilgilerini içeren dört adet sorudan oluşmaktadır. Form alanında uzman üç matematik eğitimcisi ve bir Türk dili uzmanı görüşüne sunulmuş ve elde edilen dönütler doğrultusunda nihai form oluşturulmuştur.

Matematik Dersine Bağlılık (MDB) Ölçeği

Rimm-Kauffman (2010) tarafından geliştirilmiş ve Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan matematik bağlılığı ölçeği beşli likert tipinde on üç maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "sosyal", "duyuşsal" ve "bilişsel" şeklinde üç adet alt boyutu mevcuttur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Rimm-Kauffman (2010) tarafından 0,872 olarak belirlenmiş, bu çalışma için güvenirlik katsayısı 0,864 olarak bulunmuştur.

Matematik Kaygısı-Endişesi (MKE) Ölçeği

Özdemir ve Gür (2011) tarafından geliştirilen matematik kaygısı-endişesi ölçeği beşli likert tipinde yirmi maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin, "pozitif tutum" ve "negatif tutum" şeklinde iki adet alt boyutu mevcuttur. Ölçeğe ait Cronbach alfa değeri Özdemir ve Gür (2011) tarafından 0,912 olarak belirlenmiş, bu çalışma için güvenirlik katsayısı 0,880 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik bağlılığı ve kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin hesaplanmasında çoklu regresyon analizi ve korelasyon analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken ile ilgili olan iki veya daha çok bağımsız değişkene bağlı olacak şekilde bağımlı değişkenin tahmin edilmesi ile ilgili olan bir analiz yöntemi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu doğrultuda veriler analiz edilirken öncelikle normallik testleri yapılmış, verilerin normal dağıldığı tespit edildikten sonra ikili gruplar arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla t-testi, çoklu gruplarda farklılığın anlamlılığını test etmek için ANOVA, bu gruplar arasındaki etki büyüklüğü değerlerini hesaplamak için *Cohen's f* ve *Cohen's d* etki büyüklüğü değerleri, matematik bağlılığı ve kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin hesaplanması için korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada veriler öncelikle Microsoft Office

Excel programıyla dijital otama geçirilmiş, daha sonra IBM SPSS 23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Ayrıca *Cohen's d* ve *Cohen's f* etki büyüklüğü değerleri de hesaplanarak yorumlanmıştır. Bir araştırmada ikili gruplar arasında hesaplanan etki büyüklüğü (*Cohen's d*) değeri şu şekilde yorumlanır: 0,20-0,49 aralığında ise düşük düzeyde etki büyüklüğü; 0,50-0,79 aralığında ise orta düzeyde etki büyüklüğü; 0,80 ve üzeri ise yüksek düzeyde etki büyüklüğü mevcuttur. Çoklu gruplarda varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplamak için *Cohen's f* kullanılmaktadır. *Cohen's f* değeri, örneklemin varyans oranını tahmin eder. *Cohen's f* yorumlanırken, 0,10-0,24 aralığında ise küçük düzeyde etki büyüklüğü, 0,25-0,39 aralığında ise orta düzeyde etki büyüklüğü ve 0,40'dan büyük ise geniş düzeyde etki büyüklüğü mevcuttur (Cohen, 1988).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan matematik dersine bağlılık ve kaygı-endişe puanlarına ait genel anlamda betimleyici istatistikler, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sınıf ve matematik başarısı değişkenlerine göre betimleyici istatistikler, cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları, anne-baba eğitim durumu, sınıf ve matematik başarısı değişkenlerine göre ANOVA testi sonuçları ve bu sonuçların etki büyüklüğü değerleriyle beraber yorumları verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye ait korelasyon matrisi oluşturulmuş, değişkenler arasındaki regresyon analizi katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmada ilk olarak hesaplanan değişkenlere ilişkin genel anlamda betimleyici istatistik bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışmada bulunan değişkenlere ait betimleyici istatistik değerleri.

Değişken	N	Madde Sayısı	$\bar{X}$	%	Ss
MDB	496	13	4.01	80.14	.66
MKE		20	2.32	46.44	.68

(MDB: Matematik Dersine Bağlılık, MKE: Matematik Kaygısı-Endişesi).

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin MDB puanlarının yaklaşık %80 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin MKE puanları yaklaşık %46'dır. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin MDB ve MKE puanlarına ilişkin cinsiyet değişkenine ait betimleyici istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Cinsiyete göre betimleyici istatistikler.

Cinsiyet	Gruplar	N	$\bar{X}$	%	Ss
MDB	Kız	261	4.07	81.32	.61
	Erkek	235	3.94	78.82	.71
MKE	Kız	261	2.36	47.12	.68
	Erkek	235	2.28	45.68	.68

Tablo 2'ye göre erkek öğrencilerin MDB ve MKE puanlarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre betimleyici istatistik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Anne-baba eğitim düzeyine göre betimleyici istatistikler.

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	%	Ss
MDB	İlkokul	129	3.96	79.14	.72
	Ortaokul	111	3.91	78.12	.66
	Lise	176	4.08	81.68	.61
	Üniversite	80	4.06	81.22	.69
MKE	İlkokul	129	2.37	47.40	.63
	Ortaokul	111	2.40	48.06	.64
	Lise	176	2.29	45.76	.61
	Üniversite	80	2.21	44.16	.69

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin anne-baba eğitimine göre MDB düzeylerinin en yüksek lise (%81,68) en düşük ortaokul (%78.12) düzeyinde olduğu görülmektedir. MKE %48.06 ile ortaokul düzeyinde en yüksek iken, en düşük %44.16 üniversite düzeyinde çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle velileri ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik dersine bağlılık puanı en düşük iken, velileri lise mezunu olan öğrencilerin bağlılık puanı en yüksektir. Benzer şekilde velileri üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik kaygıları düşük, velileri ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik kaygıları yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre betimleyici istatistik değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Sınıf düzeyine göre betimleyici istatistikler

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	%	Ss
MDB	5	126	4.00	79.92	.65
	6	122	4.21	84.26	.69
	7	121	4.11	82.14	.52
	8	127	3.73	74.52	.68
MKE	5	126	2.29	45.88	.67
	6	122	2.14	42.84	.59
	7	121	2.23	44.50	.67
	8	127	2.61	52.28	.69

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin MDB düzeylerinin en yüksek altıncı (%84.26) sınıflarda, en düşük sekizinci (%74.52) sınıflarda olduğu görülmektedir. MKE %52.28 ile sekizinci sınıflarda en yüksek iken, en düşük değer %64.220 ile altıncı sınıflarda çıkmıştır. Matematik başarı düzeyi değişkenine göre betimleyici istatistik değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Matematik başarı düzeyine göre betimleyici istatistikler.

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	%	Ss
MDB	0-44	30	3.51	70.16	.91
	45-54	56	3.45	69.06	.69
	55-69	211	3.91	78.22	.60
	70-84	151	4.25	85.00	.47
	85-100	48	4.63	92.54	.35

Tablo 5.
Matematik başarı düzeyine göre betimleyici istatistikler. (Devamı)

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	%	Ss
MKE	0-44	30	2.82	56.46	.65
	45-54	56	2.95	59.02	.62
	55-69	211	2.50	50.08	.53
	70-84	151	2.00	40.00	.52
	85-100	48	1.49	29.76	.41

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin MDB düzeylerinin en yüksek not ortalaması 85-100 aralığında olan (%92.54) grupta, en düşük not ortalaması 0-44 aralığında olan (%70.16) grupta olduğu görülmektedir. MKE ise %59.02 ile not ortalaması 45-54 aralığında olan grupta en yüksek iken, en düşük değer %29.76 ile not ortalaması 85-100 aralığında olan grupta çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle matematik not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin matematik dersine bağlılığı en yüksek iken matematik dersine yönelik kaygılarının ise en düşük olduğunu söylemek mümkündür. Betimsel istatistikler sonrasında bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış, anlamlı farklılık bulunan gruplarda etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi bulguları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	%	Ss	sd	t	p	*hss*	*Cohen's d*
MDB	Kız	261	4.07	81.32	.61	494	2.10	.04	.66	.19
	Erkek	235	3.94	78.82	.71					
MKE	Kız	261	2.36	47.12	.68		1.17	.24		
	Erkek	235	2.28	45.68	.68					

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin MDB [t(492)=2.10: p<.05] puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşırken MKE [t(492)=1.17: p>.05] puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamıştır. Ayrıca cinsiyetler arasında düşük düzeyde (Cohen's d: .19) bir etkinin olduğu söylenebilir. MDB'nin anne-baba eğitim düzeyine göre elde edilen bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Anne-baba eğitim düzeyine göre MDB'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p
MDB	Gruplar Arası	2.72	3	2.07	.10
	Grup İçi	215.28	492		
	Toplam	218.00	495		

Tablo 7 incelendiğinde MDB için anne-baba eğitim durumuna göre gruplar arası farklılığın anlamlı olmadığı [F(3-492)=2.07, p>.05] görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin MDB anne-baba eğitim durumu için benzer özelliktedir. MKE'nin anne-baba eğitim düzeyine göre elde edilen bulguları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Anne-baba eğitim düzeyine göre MKE'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p
MKE	Gruplar Arası	2.28	3	1.66	.18
	Grup İçi	226.09	492		
	Toplam	228.38	495		

Tablo 8 incelendiğinde MKE için gruplar arası farklılığın anlamlı olmadığı [F(3-492)=1.66, p>.05] görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin MKE düzeyleri anne-baba eğitim durumu için benzer özelliktedir. MDB'nin sınıf düzeyine göre elde edilen bulguları Tablo 9'da ifade edilmiştir.

Tablo 9.
Sınıf düzeyine göre MDB'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p	*Cohen's f*	Grup	p	*hss*	*Cohen's d*
MDB	Gruplar Arası	16.46	3	13.39	.00	.29	5<6	.04	.67	.32
							5>8	.01	.66	.41
	Grup İçi	201.54	492				6>7	.00	.61	.63
	Toplam	218.00	45				6>8	.00	.56	.71

Tablo 9 incelendiğinde MDB için sınıflar arası farklılığın anlamlı olduğu [F(3-492)=13.39, p<.05] görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri sınıflar arası farklılığın orta düzeyde (*Cohen's f*=.29) olduğunu göstermektedir. Bu farklılık sınıflar arasında ayrı ayrı araştırıldığında Tukey testi ile 5-6, 6-7, 6-8. sınıfları arasında altıncı sınıfların lehine ve 5-8. sınıfları arasında beşinci sınıfların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın anlamlı olduğu sınıflar arasındaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında 5-6 ve 5-8. sınıflar arasında düşük düzeyde (*Cohen's d*: 5-6.=.32, 5-8.=.41), 6-7 ve 6-8. sınıflar arasında ise orta düzeyde (*Cohen's d*: 6-7.=.63, 6-8.=.71) bir etkinin olduğu söylenebilir. MKE'nin sınıf düzeyine göre elde edilen bulguları Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10.
Sınıf düzeyine göre MKE'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p	*Cohen's f*	Grup	p	*hss*	*Cohen's d*
MKE	Gruplar Arası	16.02	3	12.37	.00	.27	5<8	.00	.68	.47
	Grup İçi	212.36	492				6<8	.00	.64	.73
	Toplam	228.38	495				7<8	.00	.68	.57

Tablo 10'da MKE için sınıflar arası farklılığın anlamlı olduğu [F(3-492)=12.37, p<.05] görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri sınıflar arası farklılığın orta düzeyde (*Cohen's f*=.27) olduğunu göstermektedir. Bu farklılık sınıflar arasında ayrı ayrı Tukey testi ile araştırıldığında 5-8, 6-8 ve 7-8 (p<0,05) sınıfları arasında sekizinci sınıfların lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın anlamlı olduğu sınıflar arasındaki etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında 5-8. sınıflar arasında düşük düzeyde (*Cohen's d*: .47), 6-8 ve 7-8. sınıfları arasında orta düzeyde (*Cohen's d*: 6-8=.73; 7-8=.57) bir etkinin olduğu söylenebilir. MDB'nin matematik başarısına göre elde edilen bulgular Tablo 11'de ifade edilmiştir.

Tablo 11.
Matematik başarısına göre MDB'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p	*Cohen's f*	Grup	p	*hss*	*Cohen's d*
MDB	Gruplar Arası	53.92	4	40.34	.00	.57	A<C	0,00	.64	.52
							A<D	0,00	.56	1.03
							A<E	0,00	.76	1.41
	Grup İçi	164.08	491				B<C	0,00	.46	.71
							B<D	0,00	.80	1.35
							B<E	0,00	.67	1.73
							C<D	0,00	.55	.63
	Toplam	218.00	495				C<E	0,00	.61	1.13
							D<E	0,00	.52	.66

(A: 0-44, B: 45-54, C: 55-69, D: 70-84, E: 85-100)

Tablo 11 incelendiğinde MDB için gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu [F(4-491)=40.34, p<.05] görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılığın geniş düzeyde (*Cohen's f*=.57) olduğunu göstermektedir. Bu farklılık gruplar arasında ayrı ayrı Tukey Testi ile araştırıldığında ortalaması yüksek olan grupların lehine anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Farklılığın anlamlı olduğu gruplar arasındaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında gruplar arasında orta ve yüksek etkinin olduğu belirlenmiştir. MKE'nin matematik başarısına göre elde edilen bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Matematik başarısına göre MKE'nin ANOVA bulguları ve etki büyüklüğü değerleri.

Değişken		X^2	df	F	p	*Cohen's f*	Grup	p	*hss*	*Cohen's d*
MKE	Gruplar Arası	85.80	4	73.86	.00	.78	A>C	.02	.55	.54
							A>D	.00	.54	1.39
							A>E	.00	.51	2.45
	Grup İçi	142.58	491				B>C	.00	.55	.77
							B>D	.00	.55	1.65
							B>E	.00	.53	2.77
							C>D	.00	.53	.95
	Toplam	228.38	495				C>E	.00	.51	2.13
							D>E	.00	.50	1.09

(A: 0-44, B: 45-54, C: 55-69, D: 70-84, E: 85-100)

Tablo 12 incelendiğinde MKE için gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu [F(4-491)=73.86; p<.05] görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri gruplar arası farklılıkların geniş düzeyde (*Cohen's f*=.78) olduğunu göstermektedir. Bu farklılık gruplar arasında ayrı ayrı Tukey Testi ile araştırıldığında ortalaması düşük olan grupların lehine anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Farklılığın anlamlı olduğu gruplar arasındaki etki büyüklüğü değerine bakıldığında gruplar arasında düşük ve yüksek etkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki korelasyon tablosu oluşturulmuş, elde edilen bulgular Tablo 13'te ifade edilmiştir.

Tablo 13.
Değişkenler arasındaki korelasyon matrisi.

Değişkenler	MDB	SB	DB	BB	MKE	MKEPT	MKENT	MB
MDB	-							
SB	.77**	-						
DB	.87**	.42**	-					
BB	.85**	.54**	.64**	-				
MKE	-.72**	-.48**	-.69**	-.59**	-			
MKEPT	.76**	.51**	.72**	.64**	-.92**	-		
MKENT	-.42**	-.28**	-.42**	-.32**	.80**	-.49**	-	
MB	.48**	.36**	.44**	.40**	-.58**	.51**	-.50**	-

(MDB: Matematik Dersine Bağlılık, SB: Sosyal Bağlılık, DB: Duyuşsal Bağlılık, BB: Bilişsel Bağlılık, MKE: Matematik Kaygısı-Endişesi, MKEPT: Matematik Kaygısı-Endişesi Pozitif Tutum, MKENT: Matematik Kaygısı-Endişesi Negatif Tutum, MB: Matematik Başarısı, **: p<.01)

Korelason katsayısı 1 ile -1 arasında değişkenlik göstermektedir. Bu değerin 1 olması mükemmel düzeyde pozitif ilişki, -1 olması mükemmel düzeyde negatif ilişki ve 0 olması ilişkinin yokluğunu ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer işlemine ilişkin sonucunun, .00-.30 aralığında bulunması düşük, .30-.70 aralığında bulunması orta ve .70-1.00 aralığında bulunması ise yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Öğrencilerin matematik başarıları, matematik bağlılığı ve matematik kaygıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon işlemi neticesinde, matematik başarısı ve matematik bağlılığı arasında pozitif ve anlamlı [r=.48, p<.01], matematik başarısı ve matematik kaygı-endişesi arasında negatif ve anlamlı [r=-.58, p<.01] ve matematik bağlılığı ile matematik kaygı-endişesi arasında negatif ve anlamlı [r=-.72, p<.01] düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Matematik bağlılığı ve kaygı-endişesinin alt boyutları ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; matematik başarısı ve sosyal bağlılık arasında pozitif ve anlamlı [r=.36, p<.01], matematik başarısı ve duyuşsal bağlılık arasında pozitif ve anlamlı [r=.44, p<.01], matematik başarısı ve bilişsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı [r=040, p<.01] bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte matematik başarısı ve kaygı pozitif tutum arasında pozitif ve anlamlı [r=0.51, p<.01], matematik başarısı ve kaygı negatif tutum arasında negatif ve anlamlı [r=-.50, p<.01] bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada korelasyon analizi yapıldıktan sonra MDB, MKE ve matematik başarısı arasındaki yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.
MDB, MKE ve matematik başarısı arasındaki yordama gücü

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	R	R^2
MDB-Başarı	Regresyon	113.16	1	113.16	150.59	.00	.48	.23
	Hata	371.24	494	.75				
	Toplam	484.40	495					
MKE-Başarı	Regresyon	164.91	1	164.91	254.99	.00	.58	.34
	Hata	319.49	494	.65				
	Toplam	484.40	495					
MDB-MKE	Regresyon	111.93	1	11.93	521.30	.00	.72	.51
	Hata	106.07	494	.22				
	Toplam	218.00	495					

Tablo 14 incelendiğinde, matematik bağlılığı ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş (R=.48, R^2=.23), matematiğe yönelik bağlılığın matematik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür (F(1-494)=150.59, p<.05). Matematiğe yönelik bağlılık matematik başarısındaki değişimin % 23'ünü açıklamaktadır. Benzer şekilde matematik dersine yönelik kaygı-endişe ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş (R=.58, R^2=.34), matematiğe yönelik kaygının matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F(1-494)=254.99, p<.05). Matematiğe yönelik kaygı matematik başarısındaki değişimin % 34'ünü açıklamaktadır. Ayrıca matematik dersine yönelik kaygısı-endişesiyle matematik dersine yönelik bağlılık arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş (R=.72, R^2=.51), matematiğe yönelik kaygının bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (F(1-494)=521.30, p<.05). Bir diğer ifadeyle matematiğe yönelik kaygı matematiğe yönelik bağlılıktaki değişimin % 51'in açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öncelikle matematik dersine yönelik bağlılığın cinsiyet yönünden farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, elde edilen bulgular neticesinde kız öğrencilerin matematik bağlılığının erkek öğrencilerden yüksek ve aradaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun sebepleri kız öğrencilerin matematik dersine daha duygusal bakması veya dersi daha fazla önemsemesi olabilir. Alanyazın taraması yapıldığında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen veya benzerlik gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Birgin, Mazman-Akar, Uzun, Göksu, Peker ve Gümüş'ün (2017) ortaokul öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin derse yönelik bağlılıklarının kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Arastaman (2009)'nın yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında araştırmanın bulgusuyla farklılık gösteren çalışmalara da rastlamak mümkündür. Yanık (2017) çalışmasında okula bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca matematik dersine yönelik kaygının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi araştırma kapsamına alınan öğrencilerin matematik kaygılarının cinsiyet yönünden benzerlik göstermesi olabilir. Bu sonucun bir başka sebebi öğrencilerin almış oldukları eğitimde kullanılan öğretim programlarının aynı olması ve kazanımların kız ve erkek öğrenciler için aynı zorlukta olması olabilir. Alanyazın incelendiğinde genellikle matematik kaygısının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığını ifade eden çalışmalara rastlanmıştır (Adal & Yavuz, 2017; Aydın & Keskin, 2017; Dede & Dursun, 2008; Dursun & Bindak, 2011; Şimşek, Şahinkaya & Aytekin, 2017; Yenilmez & Özbey,2006).

Araştırmada öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarının, öğrenciler üzerinde matematiğe yönelik bağlılık ve matematiğe yönelik kaygıları açısından etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumu matematiğe yönelik bağlılıkları veya kaygılarını etkilememiştir. Alanyazın taraması yapıldığında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen, benzerlik veya zıtlık gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Arastaman (2009) çalışmasında okula bağlılık ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, buna karşılık anne eğitim seviyesiyle arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yine Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin (2017) çalışmalarında matematik kaygısıyla anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aydın ve Keskin (2017) sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında anne-baba öğrenim düzeyine göre matematik kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Çalışmada matematik dersine yönelik bağlılık ile sınıf seviyeleri arasındaki ilişkiler incelenmiş en düşük bağlılığın ve en yüksek kaygının sekizinci sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi liselere hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşamış olduğu genel sınav kaygısı ve stres seviyelerinin matematik dersine de yansıması olabilir. Böylece bu öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıkları artmış olabilir. Ayrıca ilerleyen sınıflarda matematiğin daha soyut kavramlar içermesiyle kaygı düzeyi artmış, öğrencilerin soyut işlemler basamağına geçişiyle beraber matematiğe karşı bağlılıklarında gelişme olmuş olabilir. Alanyazın taraması yapıldığında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen, benzerlik veya zıtlık gösteren çalışmalara rastlamak

mümkündür. Adal ve Yavuz (2017) yapmış oldukları çalışmalarda yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygılarının beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu sonucun sebebi olarak öğrencilerin TEOG sınavlarına doğru yaklaşan sürede matematik kaygısının daha fazla hissedilmesi ve müfredatın zaman içinde giderek ağırlaşması olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Yenilmez ve Özbey (2006) ise çalışmalarında beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst sınıfta öğretim gören öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıklarını ifade etmişler, sonucu, küçük sınıfta okuyan öğrencilerin bilgi birikimlerinin ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin daha düşük olmasına bağlamışlardır. Dede ve Dursun (2008) çalışmalarında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da, öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun bir nedeni olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe matematiğin ve matematik öğretimimin soyut hale gelmesi gösterilmiştir. Birgin, Mazman Akar, Uzun, Göksu, Peker ve Gümüş (2017) yaptıkları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin matematik dersine olan bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe bağlılık düzeyinin düşüş gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada matematik başarısı değişkenine göre matematik bağlılığı ve kaygısı incelenmiş, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin matematiğe olan bağlılıklarının arttığı ve kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle başarılı öğrenciler matematiğe karşı daha fazla bağlı iken daha az kaygılıdırlar. Bu sonuçların sebepleri olarak öğrencilerin bilinçlenmeleri ve öğrenme düzeylerinin artması sonucunda dersi daha çok sevmeleri ve derse karşı daha ilgili olmaları olabilir. Alanyazın taraması yapıldığında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen, benzerlik veya zıtlık gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Birgin, Mazman-Akar, Uzun, Göksu, Peker ve Gümüş (2017) öğrencilerin matematik dersine dönük bağlılık düzeylerinin matematik başarısı açısından anlamlı farklılık gösterdiğini ve matematik başarı notları yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere göre matematik bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada matematik bağlılığı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş, matematiğe yönelik bağlılığın matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani matematik bağlılığı arttıkça başarı da artmakta, matematik bağlılığı aynı zamanda matematik başarısını öngörmektedir. Çalışmada matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu beklenen olağan bir sonuçtur. Ayrıca matematik kaygısı matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle kaygı başarı ile ters ilişkili ve başarının öngörülmesinde etkili bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmada son olarak matematik dersine yönelik bağlılık ile matematik kaygısı arasındaki ilişki araştırılmış, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ek olarak matematik dersine bağlılığın matematik kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu da elde edilmiştir. Bu sonuçların sebepleri olarak bağlılığın başarıyı artırması, kaygının başarıyı olumsuz etkilemesi ve bağlılıkla kaygının birbirleri ile zıt çalışan iki olgu olarak matematik öğretim sürecini etkilemesi olabilir. Nitekim başarı ile olan ilişkileri ve yordama güçleri de bu sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazın taraması yapıldığında araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen, benzerlik veya zıtlık gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Bodovski ve Farkas (2007) öğrenci bağlılığının matematik başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ainley (1993) bağlılık ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Carey, Hill, Devine ve Szücs (2016) matematik kaygısı ile performansı arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ve bu kavramların birbirlerini etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmacılar, matematik başarısı düşük olan öğrencilerin zamanla derse yönelik kaygılarının olabileceğini belirtirken, kaygının da zamanla matematik başarısını düşürebileceğini ifade etmişlerdir. Chang ve Beilock (2016) öğrencide matematiğe yönelik kaygı seviyesinin matematik başarısını etkilemede tek değişken olarak ele alınmasının mümkün olmadığını ifade etmiş, kaygının başarı önünde güçlü bir engel olabileceğini belirtmişlerdir. Ashcraft, (2002) matematik kaygısı ile matematik motivasyonu ve matematiğe yönelik özgüven gibi değişkenler arasında negatif bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Dursun ve Bindak (2011) matematik başarısı ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Yenilmez ve Özabacı (2003) genel anlamda başarının arttıkça matematik kaygısının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Baykul (2014)'e göre çoğu öğrenci matematiğin zor olduğunu düşünmekte,

başarısız olacağı düşüncesi ile kaygı duymakta ve matematiğe yönelik negatif tutum oluşmaktadır. İlkokulda başlayan bu durum okul dönemleri ilerledikçe artan bir şekilde devam edebilmektedir. Bouta, Retalis ve Paraskeva (2012) matematik dersinde yapılabilecek farklı etkinlikler ile matematik öğrenme ve öğretme sürecinin desteklenebileceğini, farklı düşünme yolları ve bilgi inşasının sağlanabileceğini ve öğrenci bağlılığının artırılabileceğini ifade etmişlerdir. Chang ve Beilock (2016) çalışmalarında kaygı ve başarı arasında karşılıklı etkinin olduğunu ifade etmiş, matematik başarısını artırmada öncelikle derse yönelik olumsuz düşüncelerin ve kaygının ortadan kaldırılmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulmuştur;

1. İlkokul yıllarından itibaren başlayan olumsuz tutum veya matematiğe yönelik kaygı, ortaokulda kendini gösterebilmekte ve öğrencilerin başarısız olabilmelerine sebep olabilmektedir. Bu bağlamda okullarda matematik bağlılığını artıracak ve bununla paralel matematik kaygısını azaltacak etkinliklere yer verilebilir.
2. Çalışmada kaygı, bağlılık ve başarı arasındaki ilişki tarama modeli ile incelenmiştir. Dolayısı ile ortaya çıkan sonuçların daha detaylı araştırılması için benzer çalışmalar nitel veriler ile desteklenebilir. Bununla birlikte daha farklı değişkenler ile karşılıklı etkiler test edilip modeller geliştirilebilir.
3. Çalışma ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Dolayısı ile ilkokul veya lisede öğrenim gören öğrencilerin de dâhil olduğu farklı gruplar ile yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin ya da akademisyenlerin matematik bağlılıkları ve kaygılarıyla beraber öğrencilerin veya öğretmen adaylarının matematik bağlılıkları ve kaygıları araştırılarak karşılıklı bir şekilde başarıyla beraber ilişkiler sorgulanabilir.
5. Öğreticilerin veya öğrencilerin matematiğe yönelik bağlılıklarını artırma ve kaygılarını azaltma noktalarında ne tür önlemlerin alındığı veya alınması gerektiğini ortaya koyan yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adal, A. A., & Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 20-41.

Ainley, M. (2001). *Interest in learning and classroom interaction.* In D.J. Clarke (Ed.), Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms (pp. 105-130). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 395-405.

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 89-107.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(1), 102-112.

Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, *11*(5), 181-185.

Aydın, M. & Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1801-1818.

Baykul, Y. (2014). *İlkokulda matematik öğretimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Birgin, O., Mazman-Akar, S. G., Uzun, K., Göksu, B., Peker, E. S., & Gümüş, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, *9*(4),1093-1110.

Bodovski, K. & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, *108*(2), 115-130.

Bodovski, K. & Farkas, G. (2005). *Do instructional practices contribute to inequality in achievement? The case of mathematics instruction in kindergarten.* Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, August 2005, Philadelphia.

Bouta, H., Retalis, S., & Paraskeva, F. (2012). Utilising a collaborative macro-script to enhance student engagement: A mixed method study in a 3D virtual environment. *Computers & Education*, *58*(1), 501-517.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı.* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szücs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, *6*(1), 1-6.

Chang, H. & Beilock, S.L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: A review of current behavioral and psychophysiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *10*(1), 33-38.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dede, Y. & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 295-312.

Doğan, U. (2014). Öğrenci bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 390–403.

Dursun, Ş. & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*(1), 18-21.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117-142.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, *98*(3), 184-192.

Helme, S. & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, *13*(2), 133-153.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(1), 33-46.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). *Engagement across developmental periods.* In Handbook of research on student engagement (p. 45–63). Boston, MA: Springer.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, *37*(1), 153-184.

Martin, A. J., Way, J., Bobis, J., & Anderson, J. (2014). Exploring the ups and downs of mathematics engagement in the middle years of school. *The Journal of Early Adolescence*, *46*(1), 199-244.

Mazman Akar, S. G., Birgin, O., Göksu, B., Uzun, K., Gümüş, B. ve Peker, E. S. (2017). Matematik dersine bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(1), 28-51.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.

Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high school: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51*(1), 546-564.

Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools.* New York: Teachers College Press.

Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik kaygısı-endişesi ölçeğinin (MKEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(161), 39-50.

Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, *141*(1), 83-100.

Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, *19*(6), 551-554.

Rimm Kaufman, S. E. (2010). *Student engagement in mathematics scale (SEMS).* Unpublished Measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571-581.

Sorvo, R., Koponen, T., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Peura, P., … Aro, M. (2019). Development of math anxiety and its longitudinal relationships with arithmetic achievement among primary school children. *Learning and Individual Differences*, *69*(1), 173-181.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do.* New York: Simon and Schuster.

Şimşek, H., Şahinkaya, N., & Aytekin, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 82-108.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, *11*(1), 1-15.

Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: a sense of belonging and participation: Results from PISA 2000.* Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf adresinden 09.10.2019 tarihinde indirilmiştir.

Yanık, M. (2017). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 73-78.

Yenilmez, K. & 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*, *14*(14), 132-146.

Yenilmez, K. & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 431–448.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KALIP YARGILARINA DAYALI KLİŞE SÖYLEMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yusuf SÖZER, Batman Üniversitesi, Türkiye
yusuf.sozer@batman.edu.tr

Yusuf SÖZER
ORCID No: 0000-0002-3896-3967

Öz

Bu çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin öğrencilere yönelik kalıp yargılarının göstergesi olarak kullandıkları klişe söylemleri belirlemek, bu söylemlerin öğrenciler tarafından nasıl nitelendirildiğini ve öğrencilere nasıl hissettirdiğini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışma, nitel bir araştırma olup fenomenolojik olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu, 68'i erkek, 52'si kız olan toplam 120 lise öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin öğrencilere yönelik kullandıkları stereotipleri ortaya çıkarmak için çalışma grubundaki sınıflarda birer ders süresince odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek aday klişe söylemler belirlenmiştir. Aday klişe söylemler, öğretmen teyidi ve stereotip niteliği taşıması yönünden uzman incelemesine sunulmuş ve incelemeler doğrultusunda öğretmen stereotip envanteri oluşturulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan envanter çalışma grubunda yer alan öğrencilere dağıtılarak her bir klişe söylemin öğrenciler tarafından nasıl nitelendiğine ve söz konusu klişe karşısında öğrencilerin nasıl hissettiğine ilişkin veri toplanmıştır. Toplanan veriler, frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğretmen klişelerini büyük ölçüde olumsuz olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen klişelerine ilişkin öğrenci nitelemeleri arasında "itici", "üzücü", "küçük düşürücü/aşağılayıcı", "rahatsızlık verici", "kırıcı" ifadeleri ön plana çıkmıştır. Öte yandan, öğretmen klişelerinin öğrencilerde öğrencilerde baskın bir biçimde olumsuz hislere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın nihai sonucu olarak, öğretmenlerin klişe söylemlerinin eğitim sürecinde ve öğrenciler üzerinde ciddiye alınması gereken olumsuzluklara yol açma potansiyeli ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalıp Yargı, Klişe, Duygu, İletişim.

Abstract

The purpose of this study is to determine the stereotypes that high school teachers use for students and to evaluate how these stereotypes are qualified by students and how students feel towards the stereotypes, according to pupils' opinions. The study is a qualitative research and is phenomenologically designed. The study group was consisted of 120 high-school students of whom 68 boys and 52 girls. The data collection process was carried out in two stages. In the first stage, focus group discussions were held to determine the teachers' candidate stereotypes towards students. These stereotypes were subjected to teachers' confirmation and to expert examination; thus, an inventory of teacher stereotypes was created. In the second stage, the inventory was distributed to the study group, and data were collected to find out how each stereotype was qualified by the students and how students feel towards the stereotypes. The collected data were analyzed using frequency and percentage statistics. As a result of the analysis, it was found that the students described the stereotypes strongly negative. Among the students' stereotype qualifications, "disgusting", "sad", "humiliating", "disturbing", "disappointing" were remarkable. Besides, it was concluded that stereotypes cause dominant negative feelings in students. As a final result of this study, it can be said that the stereotypes of teachers have the potential to lead to negativities that should be taken seriously in the education process.

Keywords: Stereotype, Cliche, Emotion, Communication

Giriş

Başarılı bir eğitim öğretim sürecinin öğretmen öğrenci etkileşiminin niteliğine doğrudan bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kanallarının açık olması, duygusal bakımdan önyargı ve kalıp yargıların etkilerinden arınık olması oldukça önemlidir. Ne var ki, öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ve bu deneyimlerini genelleyerek paylaşmaları, öğretmen-öğrenci iletişiminde bir dizi kalıp yargı oluşumuna yol açabilmektedir. Kalıp yargılar (streotip), belirli bir objeye ya da gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, önceden oluşturulmuş birtakım izlenimler, atıflar bütünü olarak zihnimizde oluşturduğumuz imgelerdir. Bu imgeler tıpkı dış dünyadaki objelerin gerçek özellikleri

gibi rol oynarlar. Özellikle yeni olgu, obje ya da grup ile karşılaştığımızda, onlarla ilgili bilgimiz bu tür imgeler ışığında biçimlenir. Böylece kalıp yargılar yoluyla, yeni olgu/grup gerçekte olduğu gibi ya da gerçek özellikleriyle değil, düşünce eğilimlerine göre algılanmaktadır (Göregenli, 2012:7).Kalıp yargı, belirli bir grup hakkında sağlam bir temele oturmayan bilgilerin toplamıdır. Çok iyi bilinmeyen bir grup hakkında çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler neticesinde oluşturulan düşünce, grubun tüm üyelerine mal edilmekte, etkileşim durumda o düşünceye göre bireyin beklenti ve davranışlarının şekillenmesine etki etmektedir (Jandt, 2016; akt. Polat ve Hiçyılmaz, 2017:48). Bu bağlamda sağlam olmayan (gerçeklik ile örtüşmeyen) veri kaynaklarından beslenen bilgilere (ön yargılar vb.) dayalı olarak kalıp yargıların şematize olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, önyargılar bir nevi kalıp yargıların oluşmasına kaynaklık etmektedir denebilir (Meydaneri, 2006:16).

Kalıp yargılar, bireylerin psikolojik iş ve eylemlerini etkileyerek algılamada seçici hafızayı seçmekte ve önyargı ve kalıp yargıları destekleyen noktaların aranmasına yol açabilmektedir. Bunun sonucu olarak birey karşısındaki kişiyi gerçek anlamda anlamak için ayırdığı efor ve zaman, kalıp yargılarını doğrulamak için kullandığı efor ve zamandan çok daha az olmaktadır. Bu da iletişimin kalitesine zarar verebilmektedir (Işık, 2012:162). Kalıp yargı, için bilim literatüründe yer yer sterotip kavramı da kullanılmaktadır. Kalıp yargı ya da stereotiplerin özellikleri olarak şunları ileri sürmektedir (Meydaneri, 2006:8-9):

1. Olumlu ve olumsuz niteliklere sahip olabilirler. Örneğin, "kadınlar erkeklerden daha cesurdur" dediğimiz zaman, bu durum kadınlar için olumlu özellikte bir stereotip olmaktadır. Ama "kadının saçı uzun aklı kısadır" dediğimiz zaman ise kadınlar için olumsuz özellikte bir stereotipi ifade etmektedir.

2. İçinde yaşanılan toplumun değerlerini içine aldığı için sözlü kültüre dayanmaktadır. Böylelikle bir kültürde bulunan gelenek ve görenekleri de içinde barındırmaktadır.

3. İnsanları, nesneleri ve dış grubu stereotiplemek çok kolay olduğu için, önyargılar kullanılmaktadır. Önyargıların olması hasebiyle çoğu zaman gerçeğe dayanmamaktadır. Mesela, "duygusal kadınlar" ifadesi bir stereotiptir.

4. Zihinlerdeki klişeleri değiştirmek çok zordur. Bu sebeple stereotipler değişime karşı dirençlidirler.

5. Genellikle basit bilgileri içermektedirler. Karşılaşılan her hangi bir durum karşısında bilgi edinilmesini ve önyargılar sayesinde belirli bir kanaatin oluşmasını kolaylaştırırlar. Ayrıca toplumda kötü olarak nitelendirilen hükümleri pekiştirirler. Örneğin "erkeğin aklını çelen kadındır", "kadınlar dedikoducudur" gibi.

6. Sözlü kültüre dayalı ürünlerdir. Kişiler arasında konuşulur. Daha sonra yayılır ve en son olarak davranışa dönüşür.

İnsanlar karşılaştıkları yeni bir durum karşısında ne yapacaklarını tam olarak kestirmekte zorlanmaktadır. Yeni karşılaşılan bu durumlara insanların zihinlerindeki birtakım çağrışımlar ve imgeler, insanların davranışlarına yön veren en önemli etkendir. Böylece karşılaşılan yeni durumlara verilen tepkiler insanların zihinlerindeki birtakım kalıp yargılardan oluşmaktadır (Ovalı, 2016:20). Yeni bir durumla karşılaşan birey, bu durumu gerçekten anlamaya ve empatik bir yaklaşım sergilemeye çalışmalıdır. Ancak, kendisini çabuk karar alma baskısı altında hisseden bireyler, sağlıklı bir yargılama için ihtiyacı olan zamanı kullanmayarak zihninde var olan mevcut kalıp yargılar çerçevesinde karar almaya yönelebilir. Bu kararlar çoğu zaman isabetsiz olabilmektedir.

Kalıp yargı içeriğinin bilinen önemli bir etkisi de kalıp yargı tehdidi olarak adlandırılan durumdur. Kalıp yargı tehdidi, bireyin kendi grubu hakkındaki kalıp yargıya uyması gerektiğine inanması ya da söz konusu kalıp yargıya uymak zorunda olduğunu hissetmesi sonucunda performansında görülen düşmedir (Smith, 2004; akt. Aktan, 2006:10). Bununla birlikte kalıp yargı tehdidi olarak da ortaya çıkan bir diğer kavram var olan kalıp yargıların bireyler üzerinde oluşturduğu baskıya işaret etmeketdir. Kadınların matematik becerilerine ve genel olarak etnik azınlıkların entelektüel yeteneklerine ilişkin olumsuz stereotipler söz konusudur, bunlara yönelik değerlendirme testleri bu grupların üyeleri arasında başarısız olmaları durumunda cinsiyetleri veya cinsiyetleri hakkında olumsuz bir klişeyi doğrulayabilecekleri korkusunu tetikleyebilmektedir. Bu korku, performanslarının düşmesine neden olabilir (Spencer, Steele ve Quinn, 1999:4; Cohen ve Steele, 2002:315). Kuzlak (2017), azınlık

gruplarına yönelik olarak yaptığı bir araştırmada kalıp yargıların bir gruba mensup bireyler üzerindeki etkisine ilişkin şu ilginç çıkarıma ulaşmıştır: Birçok azınlık grubu üyesine, kendi gruplarının performansıyla ilgili olumsuz kalıp yargılar hatırlatıldığında, performanslarında düşüşler görülmektedir. Bu durum, bireylerin olumsuz kalıp yargıların yanlış olduğunu göstermeye çalışırken verdiği tepkiler neticesinde oluştuğunu varsayan stereotip (kalıp yargı) tehdidi ile açıklanabilir. Ancak, bireylerin bu çabasına rağmen, sonuç, kalıp yargılar doğrultusunda gerçekleşir. Kendilerine kalıp yargılar hatırlatılan bireyler, bu yargılara tepki göstermektense, performans beklentileri ve kendini sabote etme stratejilerinin aracı etkileriyle bu yargıları kabullenmektedirler.' Bu çıkarıma göre bir gruba mensup bireyler gruba ilişkin mevcut kalıp yargıları kabullenme eğilimi gösterirler. Bu çıkarım, eğitim-öğretim sürecine şu şekilde uyarlanabilir: Söz gelimi, bir öğretmen önceki bazı öğrencilerden edinmiş olduğu güven ilişkisini bozucu deneyimlerden sonra bu öğrenci grubunun eğitiminin olağandan zor olduğu kalıp yargısına vararak bu bağlamda "*sizden adam olmaz*", "*duvara söylesem anlardı*" gibi klişe söylemlere başvurmuş ve ayrıca, bunu geçmişteki öğrenci performanslarıyla örneklendirmiş olsun. Öğretmen bu yolla öğrencilerinin tepkisel bir tavır içine girerek aksini ispat etmelerini beklese bile öğrenciler bu kalıp yargılara karşı tepkisel bir tavır sergilemeyecek aksine bu kalıp yargıya uyma eğilimi gösterecektir.

Ün (2016), stereotip tehdidinin "Bir şeyi kırk defa söylersen olur" deyişindekine benzer bir anlamı olduğunu belirterek bu hususta şunları ifade etmiştir:

> *Bir grup, şehir veya ülke insanları ile ilgili genel bir takım özellikler belirlenir. Bu belirleme sözel ya da yazılı olabilir. Bu özelliklerin bireylerin hepsinde var olduğu kabul edilir. O özellikler anıldığında hemen o grup akla gelir. Mesela "cimrilik" dendiğinde bir şehrin, fıkra denince başka bir şehrin akla gelmesi gibi…*
>
> *Bizim kafamızda cinsiyetle ilgili de oluşturduğumuz ön yargılarımız vardır. Daha baştan "Kadınlar şunları yapamaz, Kadından yönetici olmaz, Kadın şoför olmaz" gibi oluşturulan kanılarımız vardır. İşin garip tarafı bunları, çoğu zaman kadınlar da kabul edebilmektedir.*
>
> *"Stereotip"in olumlu yönleri de vardır. Örneğin "Denizli'liler çalışkandır, eğitime çok önem verirler" dersiniz. Bir çocuk doğduğundan itibaren bu yargılarla büyürse, kendisi ve kendi çocukları için eğitime değer verir ve çalışkan olmaya çalışır. Dolayısıyla bu düşünce onun için itici bir güç olur ve başarısını daha da artırır.*

Alanyazın incelendiğinde kalıp yargıların kadınların bazı iş gruplarında yaşadıkları sorunlara ve cinsiyete göre duyuşsal durum farklılıklarına (Çelikten, 2004; Demirel, 2009), farklı yöre kültürlerine mensup bireylerdeki mevcut kalıp yargıların iletişim ve ilişki biçimlerine olumsuz etkisine (Karabayev ve Tutkun, 2001; Coşgun, 2004), başarıya göre başarılı ve başarısız öğrenci gruplarında statü ve yetkinlik ile kalıp yargı arasında ilişki olduğuna (Aktan, 2006), ders kitaplarında var olan kalıp yargıların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine (Avaroğulları ve Demir, 2015; Ovalı, 2016), öğrencilerin kalıp yargılarının genel olarak kulaktan dolma bilgilere dayandığına (Demir, 2016) ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmen-öğrenci iletişiminin tarafları olarak gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin genelleyici bir anlayış içerisinde deneyimlerini paylaşmaları bu iletişimin hem öğretmen yönünde hem öğrenci yönünde kalıp yargıların oluşumunu beslediği söylenebilir. Kimi zaman medya organlarında, basılı kaynaklarda, veli-öğretmen-öğrenci diyaloglarında diğer çevresel diyaloglarda, söyleşilerde vb. pek çok kaynak yoluyla söz konusu yargıların oluşumu ve pekiştirilmesi mümkün olabilmektedir. Kalıp yargılar, öğrenci grubuna yönelik genelleyici ve damgalayıcı olma özellikleri de gösterebilir.

Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli durumlar karşısında kalıp tepkiler, klişe söylemlerde bulunabilmektedirler. Bu durumlar içerisinde öğretmenlerin durumu anlayıp özgün tepkiler vermek yerine klişeleşmiş söylemler içine girmeleri mevcut kalıp yargılar ile ilişkilendirilebilir. Kalıp yargıların iletişim süreçlerine verdiği zarar ve öğrencileri biçimlendirmedeki potansiyel rolü konunun önemini belirgin hale getirmektedir. Alanyazın taramasında ön yargı-kalıp yargı, klişe, basmakalıp davranış gibi kavramları inceleyen çok çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte bunların genellikle ülkeler-kültürler-ırklar-dinler arası etkileşimler ile iş sahalarına

yoğunlaştığı görülmüştür. Yine ön yargı-kalıp yargı alanyazınında bu kavramların olumsuz içerikleri ve etkileri üzerine yoğunlaşılmıştır. Eğitim alanında da bazı çalışmalar bulunmakla birlikte öğretmen-öğrenci etkileşimi çerçevesinde konunun inceleme alanının dar kalmış olduğu söylenebilir. Kalıp yargıların eğitim süreçleri içerisinde ne gibi etkilere sahip olabileceğine ve konuya ilişkin farkındalık geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca, özel olarak öğretmenlerin kullandığı stereotiplerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeye dönük bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çalışma ile öğretmen stereotiplerine ilişkin öğrenci izlenimlerini belirlemek bir problem olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, öğrencilerin lise öğretmenlerinin kullandığı stereotipleri nasıl nitelediğini ve bu stereotiplerin öğrencilere neler hissettirdiğini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olup fenomenolojik olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik çalışma bir olgunun farkında olmakla birlikte olguya ilişkin daha derinlemesine bir kavrayış kazanmak amacıyla gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada öğretmenlerin klişe söylemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri derinlemesine anlaşılmak istendiğinden fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında tipik durum örneklemesi yöntemi ile belirlenen 4 Anadolu lisesinden her liseden rastgele seçilen 1 sınıf olmak üzere 4 sınıfta öğrenim gören ve 68'i erkek, 52'si kız olan toplam 120 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, veri toplamak amacıyla öğrencilere yönelik öğretmen stereotipleri envanteri geliştirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin stereotiplerini ortaya çıkarmak için çalışma grubundaki 4 sınıfta birer ders süresince ayrı ayrı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş her görüşmede öğretmen klişe söylemleri belirlenerek aday stereotip havuzu oluşturulmuştur. Bu söylemler, öğretmen teyidi ve stereotip niteliği taşıması yönünden uzman incelemesine sunulmuş ve incelemeler doğrultusunda 29 maddeden oluşan öğretmen stereotip envanteri oluşturulmuştur (Ek-1). İkinci aşamada oluşturulan envanter çalışma grubunda yer alan öğrencilere dağıtılarak her bir klişe söylemin öğrenciler tarafından nasıl nitelendiğine ve söz konusu klişe karşısında öğrencilerin nasıl hissettiğine ilişkin veri toplanmıştır.

Stereotiplerin nasıl nitelenebileceğine yönelik envanteri yanıtlayanlara kolaylık sağlaması amacıyla envanter yönergesinde aşağıda sunulan olumlu ve olumsuz örnek niteleyici ifadeleri verilmiştir.

Olumlu Niteleyici Örnekleri: Eğlenceli, Komik/Esprili, Bilgece/Akıllıca/Zekice, Dostça/Arkadaşça, Mutluluk verici, Zarifçe/Kibarca, Gurur Okşayıcı, Geliştirici/Destekleyici, Umut verici, Güven verici, Barışçı, Huzur verici/ Rahatlatıcı...

Olumsuz Niteleyici Örnekleri: İtici, Kurnazca/Sinsice, Bencilce, Korkutucu, Yargılayıcı, İncitici/Kırıcı, Üzücü, Aşağılayıcı/Küçük Düşürücü, Sıkıcı, Bıktırıcı/Bezdirici, Zalimce, Huzursuz/Rahatsız edici, Ayrımcı/Ayrıştırıcı, ...

Benzer biçimde stereotiplerin nasıl hissettirdiğine yönelik yanıtlayanlara kolaylık sağlaması amacıyla envanter yönergesinde aşağıda sunulan olumlu ve olumsuz duygu örnekleri verilmiştir.

Olumlu Duygu Örnekleri: Neşe, Coşku, Sevgi, Saygı, Nezaket, Övünç, Umut, Güven, Beğenilme/Takdir edilme, Huzur/Rahatlama, Birlik/Beraberlik**, ...**

Olumsuz Duygu Örnekleri: Korku, Kaygı/Endişe, Öfke, Utanç, Üzüntü, Hayal Kırıklığı, Sıkıntı, Bezginlik/ Bıkkınlık, Nefret, Suçluluk, Kırgınlık, Huzursuzluk/ Rahatsızlık, Yalnızlık, ...

Ayrıca yanıtlayanların kendi özgün niteleyici ya da duygu ifadelerini ekleyebilecekleri boş alan verilmiştir. Envanter dağıtıldığında nasıl doldurulacağı detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışmada toplanan veriler, frekans istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Stereotiplere ilişkin her bir niteleyici ve duygu ifadesinin frekansları hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda öğretmen stereotiplerinin öğrenciler tarafından nasıl nitelendiğine ve öğrencilerde hangi duygulara yol açtığına ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Öğrencilerin "Öğretmenlerin kullandıkları klişe söylemler nasıl nitelenmektedir?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin olarak elde edilen bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmen Klişelerine İlişkin Niteleyicilerin Olumlu ve Olumsuz Nitelenme Kodları ve Frekansları.

Olumsuz Niteleyiciler	f	Olumlu Niteleyiciler	f
İtici	304	Komik	167
Üzücü	261	Bilgece/Zekice/Akıllıca	38
Küçük Düşürücü/Aşağılayıcı	217	Zarifçe/Kibarca	33
Rahatsızlık Verici	213	Eğlenceli	25
Kırıcı	198	Huzur Verici/Rahatlatıcı	21
Olumsuz/Kötü	191	Güven Verici	17
Yargılayıcı/Suçlayıcı	176	Dostça/Arkadaşça	14
Sıkıcı	172	Mutluluk Verici	12
Utanç Verici	166	Destekleyici	7
Bezdirici/Bıktırıcı	116	Güzel	4
Endişe Verici/Korkutucu	91	Umut Verici	4
Sinsice/Kurnazca	75	Gururlandırıcı	1
Ayrımcı	68		
Boş/Gereksiz	57		
Sinir Bozucu	56		
Güven Kırıcı	55		
Bencilce	52		
Zalimce	37		
Nefret Ettirici	28		
Saçma	24		
Gurur Kırıcı	6		
Toplam	2563	Toplam	343

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin klişe söylemleri olumsuz olarak toplam 2563, olumlu olarak toplam 343 kez nitelenmiştir. Olumsuz nitelemelerin olumlu nitelemelerin 7 katından fazla bir frekansa sahip olduğu bulunmuştur. 100'ün üzerinde frekansa sahip 10 farklı olumsuz niteleyici şunlardır: İtici, Üzücü, Küçük Düşürücü/Aşağılayıcı, Rahatsızlık Verici, Kırıcı, Olumsuz/Kötü, Yargılayıcı/Suçlayıcı, Sıkıcı, Utanç Verici, Bezdirici/Bıktırıcı. Yine 100'ün üzerinde frekansı olan yalnızca bir olumlu niteleyici olarak "Komik" bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmen klişelerinin öğrenciler tarafından olumsuz olarak algılandığı söylenebilir.

"Öğretmen stereotiplerinin öğrencilere neler hissettirdiğine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Klişelerinin Uyandırdığı Olumlu ve Olumsuz Hislere İlişkin Kodlar ve Frekansları.

Olumsuz Hisler	Frekanslar	Olumlu Hisler	Frekanslar
Üzüntü	536	Neşe/Mutluluk	130
Utanç	275	Coşku	22
Korku/Kaygı/Endişe	239	Övünç	21
Bezginlik/Bıkkınlık	180	Güven	19
Huzursuzluk/Rahatsızlık	161	Umut	16
Öfke	157	Saygı	11
Olumsuz/Kötü	144	Sevgi	10
Sıkıntı	133	Huzur/Rahatlama	9
Nefret	131	Nezaket	6
Hiçbir Şey	126	Beğeni/Takdir	4
Kırgınlık/İncinmişlik	121	Birlik	1
Aşağılanmış	115		
Suçluluk	102		
Hayal Kırıklığı	83		
İtilmişlik	34		
Tiksinti	9		
Yalnızlık	8		
Güvensizlik	6		
Mutsuz	6		
Toplam	2566	Toplam	249

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin klişe söylemlerinin uyandırdığı olumsuz hislere ilişkin frekanslar toplamı 2566, olumlu hislere ilişkin frekanslar toplamı ise 249 kez nitelenmiştir. Olumsuz hislerin toplam frekansı olumlu hislerin toplam frekansının 10 katından fazla bir değere sahiptir. 100'ün üzerinde frekansa sahip 10 farklı olumsuz his şunlardır: Üzüntü, Utanç, Korku/Kaygı/Endişe, Bezginlik/Bıkkınlık, Huzursuzluk/Rahatsızlık, Öfke, Olumsuz/Kötü, Sıkıntı, Nefret, Hiçbir Şey, Kırgınlık/İncinmişlik, Aşağılanmış, Suçluluk. Yine 100'ün üzerinde frekansı olan yalnızca bir olumlu bir his olarak "Neşe/Mutluluk" bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmen klişelerinin öğrencilerde baskın bir biçimde olumsuz hisler uyandırdığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen stereotiplerini öğrencilerin nasıl nitelediğini ve öğrencilere neler hissettirdiğini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamına alınan stereotiplerin öğrenciler tarafından nasıl nitelendiğine ilişkin analizler sonucunda öğrencilerin öğretmen klişelerini büyük ölçüde olumsuz olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz nitelemelerin 2563 frekansı ile olumlu nitelemelerin 343 olan toplam frekansının 7 katından fazla bir değere sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin klişe söylemlerine ilişkin olumsuz nitelemeler arasında şunlar ön plana çıkmıştır: İtici, Üzücü, Küçük Düşürücü/Aşağılayıcı, Rahatsızlık Verici, Kırıcı, Olumsuz/Kötü, Yargılayıcı/Suçlayıcı, Sıkıcı, Utanç Verici, Bezdirici/Bıktırıcı. Bu nitelemelerin her biri 100'den fazla frekansa sahiptir. Nitelemeler, tek tek ele alınsa bile öğretmen-öğrenci ilişkisine çok zarar verebilecek özellikte olduğu söylenebilir. Öğretmen stereotiplerine yönelik olumlu nitelemeler ise olumsuz nitelemelere göre oldukça sınırlı

kalmıştır. Muntoni ve Retelsdorf (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin okuma becerilerinde erkek öğrenciler için kız öğrencilere gore daha olumsuz olan stereotiplerinin erkek öğrencilerin okuma becerileri konusunda daha başarısız olmasını, yine öğretmenlerin kız öğrencilere yönelik olumlu stereotiplerin kız öğrencilerin okuma becerileri konusunda daha başarılı olmasını yordadığını belirlemişledir. Öte yandan, Knigge, Nordstrand ve Walzebug (2016) en yüksek ve en düşük düzey olarak değerlendirilen iki farklı okul tipinde öğrenciler hakkındaki öğretmen stereotiplerini inceledikleri araştırmada, okul türüne yönelik öğretmen stereotipleri ile öğretmenlerin engellenme ve öğretim öz-yeterlililiği algı düzeyleri arasında yordayıcı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Çalışmada bu durumun, *Pygmalion etkisi –beklenti etkisi, kendi kendini gerçekleştiren kehanet*-ile ilişkili olduğu değerlendirilmiş; öğretmen stereotiplerinin öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentilerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Carlana (2019) ise ortaokulda cinsiyete dayalı stereotip araştırmasında, cinsiyete bağlı matematik performansı farklılığı kavramının erkek matematik performans puanlarından kız performans puanlarının çıkarılması olarak algılandığını saptamış; bunun erkeklerin başlagıçta ileride olduğu kalıp algısının varlığına kanıt olarak ileri sürmüştür; ayrıca bu yöndeki öğretmen stereotipinin kızların matematik performansını düşürdüğünü, öğretmenlerin tavsiyeleri doğrultusunda bu alanla ilgili daha az talepkar olduklarını ortaya çıkarmıştır. Literatürde, öğrencilere ilişkin çeşitli değişkenler çerçevesinde öğretmen stereotiplerinin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğuna ilişkin kanıtlar ile bu çalışmada ortaya çıkan öğretmen stereotiplerine yönelik olumsuz öğrenci nitelemelerinin gücü arasında paralellik olduğu değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen stereotiplerine ilişkin öğrencilerin baskın olumsuz nitelemeleri ile uyumlu olarak stereotiplerin öğrencilerde güçlü bir biçimde olumsuz hislere yol açtığı ortaya çıkmıştır. Olumsuz hislerin toplam frekansının 2566 değeri ile olumlu hislerin toplam frekansı olan 249 değerinin 10 katından fazla bir değere sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin olumsuz niteledikleri öğretmen stereotiplerden aynı zamanda duygusal yönden olumsuz etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Farklı bir yaş aralığında olsa da benzer bir başka araştırmada, 6-10 yaşları aralığındaki çocukların "stereotip farkındalığı" adı verilen bir bireyin stereotipine ilişkin çıkarım yapma yeteneklerinin hızlı ve çarpıcı bir biçimde arttığı; çocuğun yaş artışına ve çalışma kapsamındaki belirli etnik kökenlerde akademik olarak damgalanmalarına bağlı olarak stereotip farkındalıklarının yükseldiği ve zorlu bilişsel görevlerde stereotip tehdidine bağlı gerginlik ve sorunlar yaşadıkları sonuçlarına varılmıştır (McKown ve Weinstein, 2003). Yine Nouven ve Clycq (2019), düşük motivasyon ve performans düzeylerine ilişkin haklarında kalıp yargılar bulunan öğrencilerin bu kalıp yargı tehdidi ile (a) akademik benliklerinin halihazırdaki eğitim performansları ile ilişkisini keserek, (b) öğretmenlerin olumsuz geri bildirimlerini haksız önyargılara dayalı görerek, (c) eğitimde belirlenen hedeflerden saparak başa çıkmaya çalıştıklarını belirlemişlerdir. Kalıp yargıların izini öğretim materyallerinde araştıran bir çalışmada Sosyal Bilgiler, Tarih ders kitaplarının içerikleri incelenmiş; bu içeriklerde kalıp yargıların varlığına rastlanmış ve bu yargıların öğrencileri önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır (Avaroğulları ve Demir, 2015; Ovalı, 2016). Coşgun da (2004) farklı kültürlerin birbirleri üzerinde oluşturdukları kalıp yargıların iletişim sürecini etkilediğini bulmuştur. Yine öğretmen adayları ile yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının alt sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan sınıflarda daha katı disiplin uygulanması yönünde stereotiplere sahip oldukları, adil bulunmayan bu davranış biçiminin sosyal sınıflara yönelik stereotiplerle bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Dunkake ve Schuchart, 2015).

Alanyazındaki çalışmalarda gerek öğretmen-öğrenci ve gerekse çeşitli gruplar arasında cinsiyet, etnik köken vb. alt değişkenler doğrultusunda gözlenen stereotiplerin ve stereotip tehdidinin bireyin davranışlarını önemli ölçüde ve ağırlıklı olarak olumsuz etkileyen bir faktör olduğuna ilişkin rastlanan sonuçların bu çalışmada ortaya çıkan öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen stereotiplerinin öğrencilerde güçlü olumsuz duygu ve düşüncelere yol açtığı sonucu ile örtüşme gösterdiği söylenebilir. Dolayısı ile öğretmen ve öğrenci kültürlerinin birbirine yönelik genelleyici kalıp yargılarının birbirleri ile iletişim süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ve bu çerçevede ortaya çıkabilecek stereotip tehditlerinin eğitim süreçlerine önemli zararlar verebileceği göz önünde tutulmalıdır.

Bu çalışmada nihai olarak, öğretmen stereotiplerinin öğrenciler üzerinde ciddiye alınması gereken olumsuzluklara yol açma potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğretmenleriyle ve

okulla bütünleşmesinde yaşadıkları sorunlar dikkate alındığında öğretmenlerin kalıp yargılarının bu sorunların bir kısmını açıklaması beklenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

- Öğrencilere yönelik kalıp yargılara dayalı genelleyici söylemlerin (stereotiplerin) kullanılmasının yol açtığı iletişim sorunları ile duygusal sorunlar hakkında aday öğretmenler lisans programları kapsamında, öğretmenler ise hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmelidir.
- Stereotiplerin olumsuz etkisi konusunda öğrenciler bilgilendirilerek bu bakımdan duygusal/psikolojik sorun yaşayan öğrencilere yönelik profesyonel danışma hizmetleri sağlanmalıdır.
- Bu alanda, öğretmenler ile akademisyenlerin birlikte çalışabilecekleri eylem araştırmaları gibi uygulamalar yoluyla eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan kalıp yargılara ve bunların davranışları nasıl etkilediğine ilişkin farkındalık geliştirme ve bunların doğurabileceği olumsuzluklarla baş etmeye yönelik önlemler araştırılabilir.
- Bu çalışmadaki yönün aksine öğrencilik kültüründe öğretmene-idarecilere yönelik mevcut kalıp yargıların izleri aranabilir.
- Eğitim ortamlarında stereotip kullanım sıklığı ile öğrencilerin akademik başarıları, devam-devamsızlık durumları, okul ve sınıftaki öğrenme iklimi, örtük program vb. unsurlar arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim sürecinde etkileşim yönünden öğrenciyi çevreleyen okul yöneticileri, öğretmen ve veli paydaşlarının öğrenciler ve birbirleri ile karşılıklı stereotiplerinin varlığı ve aralarındaki ilişkileri etkileme biçimleri araştırılabilir.

Kaynakça

Aktan, T. (2006). *Başarılı ve başarısız öğrencilerin iç ve dış gruplarına yönelik kalıp yargılarının sevecenlik ve yetkinlik algısı temelinde incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avaroğulları, M. ve Demir, M. A. (2015). Uncritical Receivers of Historial Myths: A Grim Picture From Turkish High Schoolers. *US-China Education Review*, 5 (4), 270-277.

Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, *134*(3), 1163-1224.

Cohen, G. L. & Steele, C. M. (2002) A barrier of mistrust: How negative stereotypes affect cross-race mentoring, J. Aronson (Ed.), in *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 303-327). San Diego: Academic Press.

Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin veön yargıların rolü:"Antalya'da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve ön yargılar*". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, M. A. (2016). *8. sınıf öğrencilerinde rastlanan kalıpyargılar ve kalıpyargıların kaynakları: Aydın ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Demirel, P. (2009). *Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerde toplumsal cinsiyetkalıpyargılarının yetkinlik ve sevecenlik algısı temelinde incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dunkake, I. ve Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *50*, 56-69.

Göregenli, M. (2012). Temel Kavramlar:Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık- *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (Derleyenler: Çayır, K., Ayan Ceyhan M.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası İletişim BağlamındaCumhuriyet Üniversitesindeki Gençlerin Almanlara Yönelik Kalıp Yargıları, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2012, 36(2), 159-191.

Karabayev, B. ve Tutkun, Ö. F. (2001). Türk Cumhuriyetlerinden Gelen ÖğrencilerinTürkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarına Karşı Taşıdıkları Kalıpyargılar, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1-19.

Knigge, M., Nordstrand, V. ve Walzebug, A. (2016). Do teacher stereotypes about school tracks function as expectations at the collective level and do they relate to the perception of obstacles in the classroom and to teachers' self-efficacy beliefs?. *Journal for educational research online*, *8*(2), 158-191.

Kuzlak, A. (2017). A review of acceptant responses to stereotype threat: performance expectations and self-handicapping strategies, *DTCF Journal,* 57(2), 1223-1248.

McKown, C. ve Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child development*, *74*(2), 498-515.

Meydaneri, Y. (2006). *Sosyolojik açıdan kadınlarla ilgili kalıpyargılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Muntoni, F. ve Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes*. Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220.

Nouwen, W. ve Clycq, N. (2019). The role of teacher–pupil relations in stereotype threat effects in flemish secondary education. *Urban education*, *54*(10), 1551-1580.

Ovalı, M. (2016). *1998 ve 2005 programlarına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının kalıp yargılar açısından incelenmes*i. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve BuDavranışların Nedenleri, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 5(2), 46-65.

Spencer, S., Steele, C.M. & Quinn, D. (1999) Stereotype threat and women's math performance, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, pp. 4-28.

Ün, H. (29/01/2016). İnandığımız Yalanlar. *Pamukkale HaberGazetesi,* Türkiye. (http://www.pamukkalehaber.com/yazarlar/hayri-un/inandigimiz-yalanlar-1-stereotip-tehdidi/65 erişim tarihi: 8/11/2017).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1: Öğrencilere Yönelik Öğretmen Streotipleri Ölçeği

Sayın Katılımcı;

Bu çalışmada bilimsel bir araştırmaya yönelik olarak veri toplanmaktadır. Bu çalışmada kimi öğretmenler tarafından zaman zaman kullanılan bazı klişe söylemlerin öğrencilere neler hissettirdiğini belirlemek amaçlanmaktadır. **Aşağıda sunulan klişe ifadelerle karşılaşma sıklığınızı altındaki kutucuklara işaretleyiniz. Ayrıca, bu klişeleri nasıl nitelediğinizi ve bu klişelerle karşılaştığınızda ne hissettiğinizi son iki sütuna yazınız. Nitelemeleriniz ve hissettiğiniz duygularınızla ilgili aşağıdaki olumlu ya da olumsuz örneklerden yararlanabilirsiniz. Eğer verilen örnekler dışında bir görüşünüz varsa lütfen yazınız. Ayrıca, burada sunulan klişeler dışında ilave etmek istediğiniz klişe söylemler varsa onlar için tablonun sonundaki ilgili bölüme lütfen ekleyiniz.**

Olumlu Niteleyici Örnekleri: Eğlenceli, Komik/Esprili, Bilgece/Akıllıca/Zekice, Dostça/Arkadaşça, Mutluluk verici, Zarifçe/Kibarca, Gurur Okşayıcı, Geliştirici/Destekleyici, Umut verici, Güven verici, Barışçı, Huzur verici/ Rahatlatıcı...

Olumlu Duygu Örnekleri: Neşe, Coşku, Sevgi, Saygı, Nezaket, Övünç, Umut, Güven, Beğenilme/Takdir edilme, Huzur/Rahatlama, Birlik/Beraberlik**, ...**

Olumsuz Niteleyici Örnekleri: İtici, Kurnazca/Sinsice, Bencilce, Korkutucu, Yargılayıcı, İncitici/Kırıcı, Üzücü, Aşağılayıcı/Küçük Düşürücü, Sıkıcı, Bıktırıcı/Bezdirici, Zalimce, Huzursuz/Rahatsız edici, Ayrımcı/Ayrıştırıcı, ...

Olumsuz Duygu Örnekleri: Korku, Kaygı/Endişe, Öfke, Utanç, Üzüntü, Hayal Kırıklığı, Sıkıntı, Bezginlik/ Bıkkınlık, Nefret, Suçluluk, Kırgınlık, Huzursuzluk/ Rahatsızlık, Yalnızlık, ...

Cinsiyet: E ( ) K ( )Yaş: Düzey:

Öğretmen Klişe Söylemleri	Bu klişeyi nasıl nitelersiniz?	Bu klişe size nasıl hissettirmektedir?
1. Orda komik olan neyse, söyleyin bari biz de gülelim.		
2. Kahve değil burası, düzgün otur.		
3. Bütün öğretmenler sizden şikâyetçi!		
4. Diğer sınıflar sizden önde.		
5. Ben bunları size anlatmasam da bana maaşımı ödeyecekler.		
6. (Kitap vb. unutulunca) İyi ki kendini evde unutmamışsın!		
7. Şu kılığa bak sanki diskoya/düğüne/podyuma vb. gelmiş.		
8. (Derste sakız çiğneyen olduğunda) Neden geviş getiriyorsun? evladım.		
9. Biraz büyüyün artık! Sizin yaşınızdakiler …		
10. Konuşmak isteyen dışarı çıksın. Yok yazmayacağım.		
11. Arka taraaaf! Arkadakileri dağıtacağım.		
12. Sen adam olmazsın!		
13. Öğrenci milletine güven olmaz.		
14. (Sınavda başkasının kâğıdına baktığını düşündüğünde söylenen) Gözlerin şaşı olacak.		

15. İleride çok pişman olacaksınız. Bir gün öğretmenim demişti, dersin.		
16. Sen onun avukatı mısın?		
17. Gece beşik mi salladın?		
18. Evinde de böyle mi yapıyorsun?		
19. Bizim zamanımızda ….		
20. Gülün gülün ağlanacak halinize gülün.		
21. Ben bildiğiniz öğretmenlerden değilim. Ayağınızı denk alın.		
22. En çok konuşan sınıf sizsiniz.		
23. Hep aynı kişiler!		
24. Anne babanız bu halinizi görse ne der acaba?		
25. Bu sınıfın huzurunu bozan iki-üç kişi var.		
26. Konuşun konuşun. Sınavda göreceğim sizi.		
27. Kağıdını görebilirsin fakat fazladan verdiğim puanları kırarım!		
28. Ben öğrenciyi gözünden tanırım.		
29. Çalışsaydın yapardın.		

EXAMINATION OF PISA 2018 READING LITERACY SCORES IN TERMS OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS: A MULTI-LEVEL ANALYSIS

Hasan Yücel ERTEM, Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey
hyertem@gmail.com

Hasan Yücel ERTEM
ORCID No: 0000-0001-9058-641X

Öz

Sosyokültürel geçmişe dayalı çeşitlilik özellikler eğitim ile ilgili süreçleri belirlemektedir. Uluslararası Öğrenci Ölçme Programı (PISA) sosyokültürel dinamiklerin öğrenci performansı gibi olumlu eğitim çıktıları üzerine olumlu etkileri olduğunu açıklayan göstergeler sunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma okuma okuryazarlığı puanları ile hem öğrenci düzeyindeki hem de okul düzeyindeki sosyokültürel değişkenlerin arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın deseni PISA 2018 veri setinden gelen değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel araştırmadır. Örneklem Türkiye'de 186 okuldan 15 yaş grubundaki 6890 öğrencidir. İkincil veri aşamalı öğrenci ve okul düzeylerini barındıran çok düzeyli analiz olarak doğrusal modelleme ile analiz edilmiştir. Çünkü öğrenci verisi okullarda kümeli olarak bulunmaktadır. Öğrenci düzeyi değişkenlerinden ESCS (Ekonomik, Sosyal, Kültürel Statü), evdeki kültürel mülk, en yüksek veli eğitim endeksi, en yüksek veli çalışma pozisyonu endeksi ile okul düzeyi değişkenlerinden okulun bulunduğu muhit, kendi isteği ile öğrencisinin durumunu öğretmeni ile değerlendiren velilerin oranı, fiziksel ya da müfredat dışı etkinliklerde gönüllü yer alan velilerin oranı PISA 2018'deki okuma okuryazarlığını anlamlı olarak yordamıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma okuryazarlığı, ESCS indeksi, sosyokültürel çeşitlilik

Abstract

Diversity in terms of socio-cultural background determines educational procedures. Program for International Student Assessment (PISA) presents some indicators for positive impacts of socio-cultural dynamics on positive education outcomes like student performance. In this regard, the current study aims to examine the relationship between reading literacy scores and socio-cultural variables in both student and school levels. The current study was designed as a correlational research analyzing the relationship between the variables from PISA 2018 dataset. The sample of the study consisted of 6890 15-year-old students from 186 schools in Turkey. Secondary data were analyzed by Hierarchical Linear Modeling (HLM) as a multi-level analysis consisting of student and school levels since the student data were nested in the schools. The student-level variables "economic, social and cultural status (ESCS)", "cultural possessions at home", "index of highest parental education", and "index of highest parental occupational status" and the school-level variables "community in which school is located", "proportion of the parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative", and "proportion of parent who volunteered in physical or extra-curricular activities" significantly predicted the reading literacy in PISA 2018.

Keywords: PISA, reading literacy, ESCS index, socio-cultural diversity

Introduction

Countries and communities differentiate from each other in terms of some aspects like economy, culture, and education. Developed countries have more powerful economies, more original cultures, and more efficient education systems than the developing and undeveloped ones. However, since recent changes all over the world are in the form of socio-cultural diversity, the core point to evaluate the development of communities is based more on socio-cultural interaction.

Diversity in terms of socio-cultural background determines educational procedures. The new millennium has brought along many strange events like civil wars, coups, and lastly pandemic. All of these events featured the importance of socio-cultural dynamics on school setting. To name a few, the problem of limited access to school faced by children of migrant or refugee families, disadvantages of girls, and inequality of opportunity have been observed to exist in education in Turkey such that these problems have also caused harm to social conscience. Therefore, there is a need to improve socio-cultural approaches in Turkey, which is more possible when positive impacts of socio-cultural dynamics on positive education outcomes like student performance are identified.

Student performance is assessed by many ways, one of which is Program for International Student Assessment (PISA) which is approved by different authorities. PISA is an international survey organized by Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in each three-year period. Reading, science, and mathematics literacy are assessed in this exam. Furthermore, many variables are examined in terms of emotional, psychological, and social aspects. For each PISA implementation, a field is chosen as the main subject by turns so that the participants and analysists can focus on this subject. For example, the main subject of PISA 2018 was reading literacy. PISA 2018 tested some 600,000 15-year-old students from 79 countries and economies. Turkey participated in PISA 2018 with 6890 15-year-old students from 186 different schools (PISA, 2019). In short, PISA 2018 gave an opportunity to examine the relation of some performance indicators with other variables.

The reality related to socio-cultural diversity has drawn attention of the scholars from many countries. The effect of socio-cultural issues on educational outcomes and the relationship between them have been investigated frequently in both international and national literature. For example, Wang, Degol, and Henry (2019) developed a socio-cultural model to improve students' learning and asserted that a holistic perspective on cognitive, social, cultural, and psychological domains would develop students' engagement in learning. In another study, Zhang, Zhou, and Stodolska (2018) examined the socio-cultural adaptation of Chinese international students and found that leisure participation through Experiential Learning Theory facilitated the students' socio-cultural adaptation. Furthermore, the study by Shaukat and Pell (2017) showed that socio-cultural factors were significant in the retention of female students in higher education.

National literature, on the other side, focused more on socio-cultural integration of migrants and international students by means of schooling activities. Baş, Molu, Tuna, and Tuna (2017) investigated socio-cultural change of migrant families and emphasized that the females and children were more influenced negatively by socio-cultural and economic situations than males and adults. Şeker and Akman (2016) conducted a study on international students and found that the perceived discrimination was closely linked to the problems in socio-cultural integration. In their study, Bardakçı, Arslan, Uluhan, and Can (2018) asserted that the perceptions regarding social environment of the class explained more of the variance in student engagement compared to other independent variables including academic achievement, attitudes towards English, and school social climate. To summarize, the scholars in Turkey underlined the importance of socio-cultural integration for educational procedures.

Purpose of the Study

The current study aims to examine the relationship between reading literacy scores and socio-cultural variables in both student and school levels. The student-level variables are index of economic, social, and cultural status (ESCS), cultural possessions at home, index of highest parental education, and index of highest parental occupational status. On the other side, the school-level variables are community in which school is located, proportion of parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative, proportion of parents who participated in local school government, and proportion of parents who voluntarily involved in physical or extra-curricular activities. The research question is as below:

- How well do the student- and school-level socio-cultural variables predict the reading literacy score in PISA 2018?

Method

The current study was designed as a correlational research analyzing secondary data. A correlational study has the purpose of exploring relationships among variables (Gall, Gall, & Borg, 2013). Predictor variables were grouped as student-level variables (index of economic, social, and cultural status (ESCS), cultural possessions

at home, index of highest parental education, index of highest parental occupational status) and school-level variables (community in which school is located, proportion of parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative, proportion of parents who participated in local school government, and proportion of parents who volunteered in physical or extra-curricular activities). Criterion variable was the reading literacy score in PISA 2018.

Sampling

The sample of the study consisted of 6890 15-year-old students from 186 schools in Turkey. PISA selected the sample of the study using stratified sampling method based on some criteria. For example, type of school, level 1 of Classification of Statistical Region Unit, location of the school, administrative style of school, and gender were stratified in the sample selection.

Data Sources

The current study used the secondary data coming from PISA 2018 student and school questionnaires. In both datasets, the test items are formed as mixture of multiple choice questions and questions requiring to be constructed by participants. In order to achieve purpose of the current study, datasets were filtered by considering PISA results of Turkey. Ultimately, the filtered data included 6890 students and 186 schools. Weighted likelihood estimates (WLE) scores of the independent variables were included due to the consideration of contextual realities. Table 1 shows the student-level and school-level variables.

Table 1.
Student-Level and School-Level Variables

	Variables	Item information
Student-level variables		
	ESCS	Ratio scale
	Cultural possessions at home	Ratio scale
	Index of highest parental education	Interval scale
	Index of highest parental occupational status	Interval scale
School-level variables		
	Community in which school is located	Nominal scale
	Proportion of parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative	Ratio scale
	Proportion of parents who participated in local school government	Ratio scale
	Proportions of parents who volunteered in physical or extra-curricular activities	Ratio scale

Data Analysis

The secondary data were analyzed using Hierarchical Linear Modeling (HLM) by a multi-level analysis consisting of student and school levels since the student data were nested in the schools. HLM is a complex form of least squares method. Besides, HLM eliminates the violation of assumption of independent observation for nested data. The data were analyzed using the student version of HLM 8.0. HLM was constructed through models of null model, random intercept model, and means as outcome model.

Findings

Unconditional (Null) Model

Null model was performed in order to investigate how much of the variance in reading literacy was caused by the differentiation in the student-level and school-level factors. The model was found to be significant, X^2 (184) = 8767.44, $p < .001$. Table 2 shows statistics for the null model.

Table 2.
Null Model

	Coefficient	*SE*	*t ratio*	*df*	*p*
Intercept	460.38	4.98	92.38	184	< .001

In-class correlation coefficient (ICC) was calculated as .57, meaning that 57% of the variance in reading literacy was explained by the school-related differences. Between-class correlation coefficient, on the other side, was .43, meaning that 43% of the variance in reading literacy was accounted for by the student-related differences. To summarize, the school-related differences explained the variance in PISA reading literacy more than the student-related differences. Table 3 shows the ANOVA results with ICC values.

Table 3.
ANOVA Results

	Variance	*df*	X^2	*p*
Between-group	4475.41	184	8767.44	< .001
In-group	3338.85			
Total	7814.26			
In-class correlation coefficient		.57		
Between-class correlation coefficient		.43		

Random Intercept Model (Level-1 Model)

Random intercept model was constructed by adding student-level variables to null mode. The level-1 model focusing on the effects of student variables on reading literacy was found to be significant, X^2 (184) = 7971.74, $p < .001$. Table 4 presents the statistics related to the level-1 model. ESCS, cultural possessions at home, index of highest parental education, and index of highest parental occupational status predicted the reading literacy. ESCS, cultural possessions at home, and index of highest parental occupational status were positively related to the reading literacy. One-unit increase in these variables was found to increase the reading literacy by 7.57, 1.69, and .22 points, respectively. On the other hand, index of highest parental education was negatively related to the reading literacy in a way that one-unit increase in this variable was found to decrease the reading literacy by 2.34 points.

Table 4.
Random Intercept Model

	Coefficient	*SE*	*t ratio*	*p*
Intercept	489.06	11.18	43.76	< .001
ESCS	7.57	2.56	2.95	.003
Cultural possessions at home	1.69	.83	2.03	.04
Index of highest parental education	-2.34	.50	-4.69	< .001
Index of highest parental occupational status	.22	.07	3.29	.001

Means as Outcome Model (Level-2 Model)

Means as outcome model was formed by adding the school-level variables to null model. The level-2 model focusing on the effects of school variables on reading literacy was found to be significant, X^2 (147) = 5746.01, $p < .001$. Table 5 shows the statistics related to level-2 model which showed that the variables "community in which school is located" and "proportion of the parent who discussed their child's development with a teacher on their own initiative" were significantly positively related to the reading literacy. One-unit increase in these variables was found to increase reading literacy by 17.80 and .70 points, respectively. On the other side, the proportion of the parent who volunteered in physical or extra-curricular activities was negatively related to the reading literacy. One-unit increase in this variable was found to decrease reading literacy by .20 points.

Table 5.
Means as Outcome Model

	Coefficient	***SE***	***t ratio***	***p***
Intercept	456.19	13.70	32.30	< .001
Community in which school is located	17.80	4.41	4.04	< .001
Proportion of the parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative	.70	.19	3.76	< .001
Proportion of the parents who participated in local school government	.19	.18	1.11	.27
Proportion of the parents who volunteered in physical or extra-curricular activities	-.46	.20	-2.26	.03

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The student-level variables "ESCS", "cultural possessions at home", "index of highest parental education", and "index of highest parental occupational status" and the school-level variables "community in which school is located", "proportion of the parents who discussed their child's progress with a teacher on their own initiative", and "proportion of the parents who volunteered in physical or extra-curricular activities" significantly predicted the reading literacy in PISA 2018.

The school-level variables explained more variance in reading literacy than the student-level variables, meaning that the school-related differences had more effect on student performance than the student-related differences. This result is consistent with other studies in the literature. Literature has some studies asserting that the inequality of opportunity is one of the causes of school differences (Aslı, 2018; Günel, Çelebi, Kaya, & Korumaz, 2014; Mercik, 2015; Sarıer, 2010). To summarize, the results of current study are compatible with those in the literature.

All the student-level variables were found be related to reading literacy. This conclusion was generally consistent with the literature. Studies in the literature showed that ESCS (Harju-Luukkainen, Tarnanen, Nissinen, & Vettenranta, 2018), cultural possessions (Lareau, & Weininger, 2003) and occupational status (Zimmermann & Seiler, 2019) had positive impacts on student performance. An interesting conclusion of the present study was that an increase in the index of highest parental education was found to decrease the reading literacy. On the contrary, literature has a trend showing positive effects of educational background of parents on school outcomes (Dinç, 2017; Erola, Jalonen, Lehti, 2016; Kotaman, 2008). However, in recent years, some studies present different voices on parental education. For example, Assari, Boyce, Bazargan, and Caldwell (2020) recommended future researchers consider discrimination, racism, segregation, and poor quality of the schools in the examination of effect of parental education on student performance.

Except the variable "proportion of the parents who participated in local school government", all the school-level variables were found to be associated with the reading literacy. The schools in the cities rather than those in the villages and the schools having parents who keep track of their children's progression made more contribution to reading literacy. This result was consistent with the literature. Murphy (2020) examined the effect of school location on achievement in technology and found that metropolitan locations were more advantageous than others. Literature also has many studies showing a close relation between parent involvement and academic achievement (Boonk, Gijselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018; Oswald, Zaidi, Cheatham, & Brody, 2018; Şengönül, 2019). On the other hand, the proportion of the parent who volunteered in physical or extra-curricular activities was found to be negatively related to reading literacy. This result was inconsistent with the literature. The reason why the volunteer involvement in physical and extracurricular activities differentiated from the involvement in the process of keeping track of child's progression may be the content of the activities. That is to say, since physical and extracurricular activities included out-of-class activities rather than academic activities, this difference might have revealed a negative relationship.

The most remarkable implication of the current study is the dominance of ESCS and school location, which are completely associated with socio-economic status. Thus, equality of the opportunities will go on to be discussed by scholars in the field of education. Considering the theoretical implication, it can be stated that topical foci like social justice and cultural capital may be linked to student performance, but the framework should be drawn by considering the minorities or disadvantaged groups. Furthermore, policy-makers should consider these realities more in order to improve school effectiveness which is completely based on removal of between-school differences.

Finally, the researcher of the current study has some recommendations for researchers, practitioners, and policy-makers. Because the current study used a secondary data, future studies can be conducted using the first-hand data. Furthermore, carrying out mixed-method studies will give an opportunity to interpret both quantitative and qualitative data so that weakness of one kind of data will be offset by other kind of data. It is recommended that practitioners including teachers and school administrators improve the classroom and school environment by constructing culturally diverse settings not only in classrooms but also in schools. Furthermore, social interaction among stakeholders may be triggered through activities and organizations. Policy-makers should consider students' socio-cultural background while making policies. These policies could empower the importance of differences by bringing together people in common ground over similarities. Moreover, polities promoting integration, adaptation, and diversity can be supported whereas those promoting discrimination, racism, segregation, and gender-biased issues can be prevented.

References

Aslı, D. (2018). Mathematical analysis of equal opportunities in Turkey in education using 2015 PISA results *Süleyman Demirel University the Journal of Faculty of Economic and Administrative Sciences, 23*(3), 923-935.

Assari, S., Boyce, S., Bazargan, M., & Caldwell, C. H. (2020). Diminished returns of parental education in terms of youth school performance: Ruling out regression toward the mean. *Children*, *7*(7), 74-87.

Bardakçı, S., Arslan, Ö., Uluhan, B., & Can, Y. (2018). Student engagement in the margin of socio-cultural perspective. *Hacettepe University Journal of Education*, *33*(2), 518-533.

Baş, M., Molu, B., Tuna, H. İ., & Baş, İ. (2017). The effects of the socio-cultural and economic change of emigrant families on the lives of women and children. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, *6*(3), 1680-1693.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30.

Dinç, F. (2017). *Relationship between level of participation in education and student success* (Unpublished report of Master's without thesis). Pamukkale University, Denizli.

Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, *44*(2016), 33-43.

Gall, G., & Gall, J. P. Borg, W. R. (2003). *Educational research: n introduction*. New York, NY: Pearson

Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Analysis of International Tests (PISA, TIMSS and PIRLS) in the Context of Neoliberal Education Policies and Equality of Opportunity in Education *Journal of History Culture and Art Research*, *3*(3), 33-75.

Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M., Nissinen, K., & Vettenranta, J. (2018). Economic, social and cultural status (ESCS) and mathematics performance of immigrant students' in the Finnish metropolitan area in PISA 2012. *Nordic Dialogues on Children and Families,*9*(1)*, 1-22. doi: 9781315561981-9.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 135-149.

Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society, 32*(5/6), 567-606.

Mercik, V. (2015). *The relationship between the equality of opportunity in education, general social success, and justice: The comparison of Finland and Turkey experiences within the scope of PISA project*. (Unpublished master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir.

Murphy, S. (2020). Participation and achievement in technology education: the impact of school location and socioeconomic status on senior secondary technology studies. *International Journal of Technology and Design Education*, *30*(2), 349-366.

Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S., & Brody, K. G. D. (2018). Correlates of parent involvement in students' learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(1), 316-323.

Program for International Student Assessment. (2019). *PISA 2018: Highlight indicators.* Retrieved from https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=2&indicators....

Sarier, Y. (2010). Evaluation of equal opportunities in education in the light of high school entrance exams (OKS-SBS) and PISA results. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *11*(3), 107-129

Shaukat, S., & Pell, A. W. (2017). The Impact of Socio-cultural factors on females passing through Higher education in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, *71*, 193-214.

Şeker, B. D., & Akman, E. (2016). Psychological and sociocultural mechanism of ınternational students. *Cukurova Medical Journal*, *41*(3), 504-514.

Şengönül, T. (2019). Influence of parental involvement on school achievement of children. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences 17*(4), 268-292.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. *Soviet Psychology, 17*(4), 3–35.

Wang, M.-T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist, 74*(9), 1086–1102. https://doi.org/10.1037/amp0000522

Zhou, Y., Zhang, H., & Stodolska, M. (2018). Acculturative stress and leisure among Chinese international graduate students. *Leisure Sciences*, *40*(6), 557-577.

Zimmermann, B. A., & Seiler, S. (2019). The relationship between educational pathways and occupational outcomes at the intersection of gender and social origin. *Social Inclusion*, *7*(3), 79-94.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜKSEK BİLİŞSEL İSTEM İÇEREN GÖREVLER OLUŞTURMA VE BU GÖREVLERİ UYGULAMAYA İLİŞKİN BİLGİ VE BECERİLERİNİN BİR ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Nadide YILMAZ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye
nadideylmz70@gmail.com

Nadide YILMAZ
ORCID No: 0000-0003-1624-5902

Öz

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem içeren görevler oluşturabilme ve bu görevleri uygulayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adayları 15 haftalık bir öğretmen eğitimi programına katılmışlardır. Öğretmen eğitimi programında yüksek bilişsel istem içeren görevler hazırlama ve bu görevleri yüksek bilişsel istem seviyesinde uygulamaya odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları görevler ile gerçekleştirdikleri uygulamalardan hareketle analiz yapılmış bilgi ve becerilerindeki değişimler ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının sürecin başında görevler oluşturmakta zorlandıklarını ve oluşturdukları görevlerin çoğunlukla düşük bilişsel istem seviyesinde olduğunu göstermiştir. Süreç ilerledikçe öğretmen adaylarının hazırladıkları görevlerin ve gerçekleştirdikleri uygulamaların yüksek bilişsel istem seviyesi lehine doğru kaydığı söylenebilir. Ancak görevler ile bu görevlere ilişkin hazırlanan ders planları ve mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyelerinde zaman zaman farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının görevler tasarlamaları ve bu görevler üzerine ders planı hazırlamalarının gelişimlerini desteklediğini göstermiştir. Bunun yanında hazırlanan görevlere ilişkin mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri ve bu uygulamalar üzerine değerlendirme yapmalarının gelişimlerine yardım eden diğer unsurlar olduğu dikkati çekmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu tarz öğretmen eğitimi programlarına yer verilmesi önerisi dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel istem, matematiksel görev, öğretmen adayları

Abstract

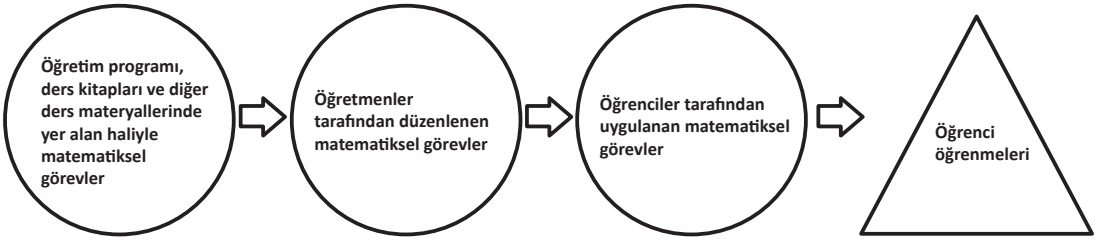
In the current study, it was aimed to develop the knowledge and skills of the pre-service middle school mathematics teachers about creating and applying tasks involving high cognitive demand. To this end, the pre-service teachers participated in a 15-week teacher training program. The main focus of the teacher training program was to create tasks involving high cognitive demand and to apply these tasks at the high level of cognitive demand. The tasks developed and the applications conducted by the pre-service teachers were subjected to analysis to reveal the changes in their knowledge and skills. The obtained findings showed that the pre-service teachers had difficulties in creating tasks and the tasks they created were all at the low cognitive demand level at the beginning of the process. In the further stages of the process, a shift was observed in the tasks they prepared and the applications they conducted towards higher level of cognitive demand. However, it was observed that changes occurred from time to time at the cognitive demand levels of the tasks, the lesson plans prepared for the implementation of these tasks and micro teaching applications. When the results were evaluated, it was determined that the pre-service teachers' studies on mathematical tasks, preparing lesson plans and performing micro-teaching applications as well as making evaluations fostered their development. Accordingly, it was suggested to use such teacher training programs in the undergraduate education of teachers.

Keywords: Cognitive demand, mathematical tasks, pre-service teachers

Giriş

Günümüz dünyasında bilgiyi edinme ve bu bilgiyi kullanmaya ilişkin anlayış değişikliği eğitim sürecine de yansımış daha yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Grek, 2009). Bu değişiklik matematik öğretim sürecinin yapılanmasında da kendine yer bulmuş, öğrencilerin kavramsal anlamasını ön plana çıkararak problem çözmenin yanında akıl yürütme, iletişim kurma ve ilişkilendirme yapma becerilerinin gelişmesini destekleyecek öğrenme ortamlarının varlığına dikkat çekilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Stein, Correnti, Moore, Russell & Kelly, 2017; Ubuz, Erbaş, Çetinkaya & Özgeldi, 2010). Öğretim sürecinin hedeflenen şekilde düzenlemesinde birçok bileşenin etkisi olsa da bu bileşenlerden biri olan matematiksel görevler matematik öğretiminin kalbini oluşturmaktadır (Wilhelm, 2014). Çünkü görevlerin niteliği etkili bir öğretim sürecinin yapılanmasına ışık tutabilir (Stein, Smith, Henningsen & Silver, 2000). Matematik Öğretmenleri

Ulusal Konseyi de benzer vurguya dikkat çekerek tanımladıkları yedi öğretim standardından birinin değerli matematiksel görevler olduğunu ifade etmiştir (National Council of Teacher of Mathematics, [NCTM], 2006). Öğretim sürecinde belli bir matematiksel kavrama odaklanan sorular, problemler, projeler ve uygulamalar matematiksel görev olarak tanımlanabilir (Stein, Grover & Henningsen 1996; Stein & Smith 1998). Doyle (1988) matematiksel görevlerin öğrenci öğrenmesinin ana kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Schoenfeld'e (1992) göre ise öğrencilerin matematik ile yaşam arasındaki vazgeçilmez ilişkiyi fark etmeleri ancak deneyimledikleri matematiksel görevler ile mümkündür. Öğrencilerin çalıştıkları matematiksel görevler öğrendiklerinin özünün anlamanın yanında matematiğin gelişimi, kullanımı ve anlamının nasıl yorumlanacağı konusunda fikir sahibi olmalarını destekler (Estrella, Zakaryan, Olfos & Espinoza, 2020). Bunun yanında matematiksel görevler sayesinde öğrenciler matematiğe daha farklı bir gözle bakar ve matematiksel ilişkileri daha derinlemesine inceleme imkanı edinir (Hiebert & Wearne, 1993; Zaslavsky, 2005). Araştırma sonuçları içeriği zengin ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren görevlerin öğrencilere daha iyi öğrenme fırsatları sunduğunu göstermektedir (Stylianides & Stlianides, 2008). Bu yüzden öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek görevler ile karşılaşmaları önem taşır (Stein et. al., 2000). Matematiksel görevlerin öğretim sürecinde üstlendiği bu kritik rol bu görevlerin yapılanma ve sınıflarda uygulanma sürecinin daha da önemli hale gelmesine neden olmaktadır. Araştırmacılarda bu noktaya odaklanarak süreci daha ayrıntılı incelemiş ve aşağıda ifade edilen teorik çerçeveyi oluşturmuşlardır (Stein et. al., 2000).



Şekil 1. Matematiksel görevlerin öğretim sürecinde geçtiği aşamalar. (Stein et. al.,2000'den uyarlanmıştır).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi matematik öğretim programlarında ve kullanılan kaynaklarda yer alan matematiksel görevler öğretmenin uygulamaya yansıtması sürecinde tekrar düzenlenir. Bu noktada görevlerin nitelikleri değişebilmektedir. Bir diğer değişle öğretim kaynaklarında üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren görevler gerek öğretmenin düzenlemeleri gerekse bu görevlerin sınıf ortamında uygulama sürecinde üst düzey düşünme becerileri harekete geçirmekte yetersiz kalabilmektedir (Stein, et. al., 1996; Stein & Smith, 1988). Bu durumun öğrencilerin öğrenmelerini direkt etkilediği yorumu yapılabilir. Bu noktada hem görevlerin niteliğinin hem de öğretmenin bunu uygulama biçiminin öğretim sürecinin şekillenmesinde büyük rol oynadığı söylenebilir. Stein ve Lane (1996) öğretim programında yer alan ve sınıfta uygulanan görevleri niteliklerine göre incelemişler ve bu nitelikleri bilişsel istem seviyeleri olarak isimlendirmişlerdir. Yaptıkları araştırmalar görevlerin bilişsel istem seviyeleri ile öğrencilerin öğrenmesi arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek görevlerle uğraşan öğrencilerin daha derinlemesine ve anlamlı öğrendiklerini, alt düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek görevlerde ise öğrencilerin kalıcı olmayan bilgiler edindikleri ortaya çıkmıştır. İlerleyen çalışmalarda ise bu görevlerin bilişsel istem seviyelerini daha ayrıntılı betimleyerek "Etkinlik analiz rehberi" ni oluşturmuşlardır (Stein et. al.,2000). Matematiksel görevleri bilişsel istem seviyelerine göre öncelikle düşük ve yüksek seviye olarak sınıflamışlardır. Sonrasında her bir seviyeyi kendi içinde iki bilişsel seviyeye ayırmışlardır. Düşük bilişsel istem içeren görevler, ezberleme ve ilişkilendirmeye dayanmayan, yüksek bilişsel istem içeren görevler ise ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevleri olarak isimlendirilmiştir (Stein et. al., 2000). Düşük bilişsel istem seviyesinde yer alan ezberleme görevleri daha önceden öğrenilen algoritmalar, tanımlar ve bilgileri içermektedir. Bu görevlerin çözümü öğrenciyi zorlamaz ve karmaşıklık içermez. İlişkilendirmeye dayanmayan görevlerde ise algoritmalara odaklanılmaktadır. Görevin

başarıyla tamamlanabilmesi için sınırlı seviyede bilişsel istem gerekir. Matematiksel ilişkileri keşfetmek yerine doğru cevap üzerine odaklanılır. Yüksek bilişsel istem seviyesinde yer alan ilişkilendirmeye dayanan görevlerde ise öğrencilerin görevi tamamlayabilmesi için belirli bir bilişsel istem gerekmektedir. Bu görevlerde kavramsal ilişkiler üzerine daha fazla odaklanılmakta kullanılacak algoritmalar daha geri planda kalmaktadır. Görevler genellikle çoklu temsil biçimleri ve bu temsiller arasındaki ilişkileri keşfetmeye imkan verir. Matematik yapma görevlerinde ise öğrencilerin görevi tamamlayabilmeleri için yorumlama, değerlendirme, eleştirel gözle inceleme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerekir. Öğrenciler görevler üzerine çalışırken matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri keşfeder ve problemi çözmek için stratejiler oluşturur. Bu tarz görevler bilişsel anlamda öğrencileri yorar çözümü direkt görülmediği için zihinsel karmaşaya neden olur (Stein et. al., 2000).

Görevlerin niteliği kadar bu görevlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulama sürecine nasıl yansıdığı odaklanılması gereken başka bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Stein et. al., 2000). Çünkü bu süreçte görevlerin niteliğinin yanında öğretmenin bilgisi, görevi nasıl algıladığı, inanışları, bakış açısı gibi birçok faktör uygulama sürecini olumlu/olumsuz etkiler (Ben-Peretz, 1990; Charalambous, 2010; Collopy, 2003; Garrison, 2011; Henningsen & Stein, 1997; Love & Pimm, 1996; Manouchehri & Goodman, 2000; Stylianides & Stylianides, 2008; Tchoshanov, Cruz, Huereca, Shakirova, Shakirova & Ibragimova, 2017; Wilhelm, 2014). Bu noktada gerek öğretmenlerin hazırladığı matematiksel görevlerin gerekse bu görevlerin sınıf ortamına nasıl yansıdığının incelenmesi öğretim süreci hakkında önemli ipuçları sunabilir (Arbaugh & Brown, 2005; Jonassen, Tessmer & Hannum,1999; Jones & Tarr, 2007; Ubuz, et. al., 2010). Görevlerin niteliği ve bu görevlerin uygulanması sürecindeki benzerlik/farklılıkların derinlemesine incelenmesi öğretim sürecinin kalitesine destek olmasının yanında öğretmenin öğrencilerinin matematiksel görevi nasıl algıladığı ve bu görevin öğrencileri nasıl ve ne derecede düşünmeye teşvik ettiği konusunda keşifler yapmasına imkan verebilir (Ubuz & Sarpkaya, 2014; Vincent & Stacey, 2008). Çünkü görevlerin doğası öğrencilerin konu hakkındaki düşünme biçimlerini genişletebilir veya sınırlandırabilir ki bu da öğrencinin öğrenmesiyle doğrudan ilişkilidir (Doyle, 1986). Yapılan çalışmalar yüksek düzeyde bilişsel istem içeren görevlerin sınıfta uygulanmasının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Cueto, Ramírez, & León, 2006; Jackson, Garrison, Wilson, Gibbons & Shahan, 2013; Stein & Lane, 1996). Ancak araştırmacılar öğretmenlerin yüksek bilişsel istem gerektiren görevler oluşturma ve bu görevleri yüksek bilişsel istem seviyesinde uygulama konusunda zorlandıklarını ortaya koymuştur (Ader, 2020; Atay, 2015; Estrella, et. al., 2020; Georgius,2014; Henhaffer, 2014; Sarpkaya, 2011; Stein & Lane, 1996, Stein, et. al., 1996; Stigler & Hiebert, 2004). Bazı çalışmalar öğretmenlerin yüksek bilişsel istem içeren matematik yapma görevleri oluşturmakta zorlandıklarını (örn, Atay, 2015), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek görevler seçebildiklerini ancak uygulama sürecinde bu bilişsel istem seviyelerinin düştüğünü ortaya koymuştur (Stein, et. al., 1996, Sarpkaya, 2011; Ubuz & Sarpkaya, 2014). Ayrıca yüksek bilişsel istem içeren görevlerin öğretmenlerin üst düzey sorgulama kullanımıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir (Ni, Zhou, Li, & Li, 2014). Ortaya çıkan sonuçlar öğretmenleri üst düzey bilişsel istem seviyesinde matematiksel görevler oluşturma ve bu görevleri uygulama sürecinde desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir (Copur-Gencturk, 2015). Nitekim, Stein ve Kaufman (2010) öğretmenlere öğretim sürecinde yüksek bilişsel görevler konusunda destek olunmasının, öğretim sürecine olumlu yönde katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu vurgudan hareketle bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanarak matematiksel görevler oluşturma ve uygulamaya ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişimi hedeflemiştir (Ader, 2020; Arbaugh & Brown, 2005; Boston & Smith, 2009; 2011; Boston, 2013; Estrella, et. al., 2020; Clarke, Roche, Cheeseman, & van der Schans, 2014; McGraw, Lynch, Koç, Budak, & Brown, 2007). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılmalarının yüksek bilişsel istem içeren matematiksel görevler oluşturma ve bu görevleri yine yüksek bilişsel istem seviyesinde uygulama konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin matematiksel görevler oluşturma ve bu görevleri sınıfta etkili bir şekilde uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duymaları geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının benzer desteğe ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir. Araştırmalar öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında öğrencilerini üst

düzey matematiksel görevlerle çalışmalarını sağlayabilmeleri için kendilerinin de bu tarz görevlerle meşgul olmaları gerektiğini göstermektedir (Stein, et. al., 2000). Ancak öğretmen adaylarının matematiksel görevler oluşturma ve uygulama noktasında ne gibi bilgi ve becerilere sahip olduğu ve bu bilgi ve becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda sahip olunan bilgiler oldukça sınırlıdır. Vurgulanan nokta öğretmen adaylarının matematiksel görevler oluşturmaya yönelik çabalarının genelde düşük bilişsel istem içeren görevlerle tamamlandığıdır (Crespo, 2003). Bunun yanında öğretmen adayları verilen matematiksel görevlerin bilişsel seviyelerini tayin etme sürecinde öğrenci seviyesine uygunluğunu dikkate almamışlardır (Anthony & Viviani, 2020). Öğretmen adaylarının yaşabilecekleri bu tarz zorlukların üstesinden gelebilmesinin aldıkları derslerle ilişkili olduğu savından hareketle bu çalışmada bir öğretmen eğitimi programına katılan ortaokul matematik öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem içeren görevler oluşturabilme ve bu görevleri uygulayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

1) Öğretmen eğitimi programına katılan ortaokul matematik öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem içeren görevler oluşturabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerinde nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?
2) Öğretmen eğitimi programına katılan ortaokul matematik öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem içeren görevleri uygulayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerinde nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, bir öğretmen eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının matematiksel görevler oluşturma ve bu görevleri uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimler ile bilgi ve becerilerindeki değişimi incelemektir. Bu amaçtan hareketle öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerindeki değişimleri incelemek, bunların ne anlama geldiğini gözlemlemek ve çalışma hakkında bütüncül bir resim ortaya koymak için nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve durum çalışması kullanılmıştır. Çünkü durum çalışması odaklanılan probleme cevap vermek için derinlemesine bilgi toplamaya imkan verir (Patton, 2002; Putney, 2010).

Çalışma Grubu

Çalışmaya 15, 3. Sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları başlangıçta bireysel uygulamalar yapmışken sürecin sonuna doğru grup olarak çalışmışlardır. Grupları öğretmen adaylarının kendilerinin oluşturmaları istenmiştir. Bunun nedeni grup dinamiklerine göre rahat çalışabilecekleri ortamı kendilerinin oluşturmalarının istenmesidir. Çalışmanın katılımcılarının 5'i erkek 10'u kadındır. Öğretmen adaylarının kendi isimleri kullanılmamış Ö1, Ö2,....Ö15 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem içeren görevler oluşturabilme ve uygulayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerindeki değişimi gözlemleyebilmek için öğretmen adaylarının hazırladıkları görevler ile ders planları ve üniversite sınıf ortamında anlatılan derslerin video kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. 2019-2020 güz döneminde seçmeli bir ders olan "Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme" dersi kapsamında 15 haftalık bir öğretmen eğitimi programı hazırlanmıştır. Öğretmen eğitimi programının içeriği Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmen Eğitimi Programının İçeriği.

Hafta	İçerik
Hafta 1	Ders içeriğinden bahsetme, yapılandırmacı yaklaşım
Hafta 2	İyi bir matematik sınıfı nasıl olmalı?
	Öğrenci düşüncesini anlamanın önemi
Hafta 3	Yapılandırmacı yaklaşım ders örneği
	Ortaokul matematik öğretim programı
Hafta 4	Görev nedir?
	Görev türleri
Hafta 5	Görevlerin bilişsel istem seviyeleri
Hafta 6	Matematiksel görev hazırlama ve uygulamada dikkat edilecek hususlar
	1. görev hazırlama (bireysel)
Hafta 7	Hazırlanan 1.görevleri değerlendirme-üzerine sınıf tartışması yapma
Hafta 8	2. Görev ve ders planı hazırlama (bireysel)
Hafta 9	3. Görev hazırlama (grup)
Hafta 10	3. Görev hazırlama (grup)
Hafta 11	3.Görevlerin sınıfta sunulması
Hafta 12	3.Görevlerin sınıfta sunulması
Hafta 13	3.Görevlerin sınıfta sunulması
Hafta 14	3.Görevlerin sınıfta sunulması
Hafta 15	3.Görevlerin sınıfta sunulması

Dersin ilk haftasında öğretmen adaylarıyla dersin içeriği hakkında konuşulmuş ve yapılandırmacı yaklaşımdan bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarından öğrenci düşüncesinin önemine vurgu yapan alan yazında önemli çalışmalardan biri olan Erlwanger'in (1973) makalesini okumaları istenmiştir. İkinci hafta hem bu makale hem de iyi bir matematik sınıfının özellikleri üzerine konuşulmuştur. Üçüncü haftada yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir ders videosu öğretmen adaylarına izletilmiş ve üzerine tartışılmıştır. Bunun yanında ortaokul matematik öğretim programının içeriği üzerine konuşulmuştur. Bu üç haftada öğretmen adaylarından matematiksel görevlerin gerek öğretim sürecinde gerekse öğretim programında nasıl yer aldığının farkına varmaları hedeflenmiştir. Dördüncü ve beşinci haftalarda ise matematiksel görevlerin tanımı, bilişsel istem seviyeleri, bu seviyelerin ne gibi bilgi ve becerileri içerdiğine odaklanılmıştır. Örnek matematiksel görevler sınıfa getirilerek üzerine tartışılmış ve görevlerin bilişsel istem seviyeleri tayin edilmiştir. Altıncı haftadan itibaren öğretmen adayları yüksek bilişsel istem içeren matematiksel görevler hazırlamaya başlamıştır. O hafta boyunca öğretmen adayları bireysel olarak istedikleri kazanım üzerine görev hazırlamış ve araştırmacıya göndermişlerdir. Yedinci haftada bu görevler araştırmacı ve tüm sınıfın katılımıyla tartışılmış, eksik yanları tespit edilerek değerlendirilmiştir. Sekizinci hafta ise öğretmen adaylarından önceki odaklandıklarından farklı bir kazanım üzerine yüksek bilişsel istem içeren matematiksel görevler oluşturmaları ve bu görevlere ilişkin ders planı hazırlamaları istenmiştir. Ders planı ile ilgili öğretmen adaylarına bir yönerge verilmiştir. Bu yönerge hazırlanırken Lewis (2002) çalışmasından faydalanılmıştır (bknz, Şekil 2).

Öğretim aktiviteleri ve ipuçları içeren sorular/ Zaman Planlaması	Beklenen öğrenci tepkileri ve cevapları (Sadece doğru cevaplar değil, öğrencilerin zorlanacakları veya kavram yanılgısı olan durumlarla ilgili de buraya öğrenci cevapları koymalısınız)	Öğretmenin bunlara vereceği cevaplar ve dönütler/Hatırlatılması gerekenler	Değerlendirmenin amacı olacağı

Şekil 2. Ders planlama yönergesi (Lewis, 2000'den uyarlanmıştır).

Bu yönerge 4 sütundan oluşmaktadır. İlk sütunda öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim aktiviteleri, sordukları sorular, yaptıkları açıklamaların yanında bu sürecin ne kadar sürede gerçekleşeceğini ifade etmeleri beklenmiştir. İkinci sütunda öğrencilerin cevapları, düşünme biçimleri ve zorlanacakları noktalar yer almaktadır. Bu sütun için öğretmen adaylarından en az 5 öğrenci varmış gibi düşünerek ders planlarını hazırlamaları istenmiş ve öğrencilerin sadece doğru yanlış şeklinde cevaplar vermeleri değil, düşünme biçimlerini ortaya çıkaracak öğrenci cevaplarına odaklanmaları beklenmiştir. Üçüncü sütunda öğretmenin öğrencilerin vereceği cevaplara ne gibi açıklamalar yapacağı yer almıştır. Son sütun olan değerlendirme sütununda ise öğretmen adaylarının ilgili kısımda neyi amaçladıklarını (örn, öğrencilerin kavram yanılgılarını açığa çıkarma, ilgili kavrama yönelik keşifler yapma vb.) ifade etmeleri beklenmiştir.

Dokuzuncu haftadan itibaren öğretmen adayları gönüllülük ilkesine göre üçer kişilik gruplar oluşturmuş ve her bir grup bir öğrenme alanına odaklanarak seçtikleri bir kazanım üzerine yüksek bilişsel istem içeren matematiksel görevler ve bu görevlere ilişkin ders planları hazırlamışlardır. 11. Haftadan itibaren her hafta bir grup bu hazırlanan matematiksel görevleri sınıf ortamında sunmuş, diğer öğretmen adayları da ilgili görev hangi sınıf seviyesinde tasarlanmış ise o sınıf seviyesindeki öğrencilermiş gibi ders yürütülmüştür (Örneğin, hazırlanan matematiksel görev 7. sınıf seviyesi ise diğer öğretmen adayları 7. sınıf öğrencisi olmuştur). Bu süreç video ile kayıt altına alınmıştır. Sonrasında araştırmacı ve diğer öğretmen adayları dersi matematiksel görevleri merkeze alacak şekilde değerlendirmişlerdir. Dersi anlatan öğretmen adayları yapılan bu değerlendirmelerden hareketle matematiksel görevlerini ve ders planlarını revize ederek rapor yazmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler iki bileşen çerçevesinde analiz edilmiştir. İlk olarak hazırlanan matematiksel görevlerin bilişsel istem seviyeleri belirlenmiştir. Sonrasında ise hazırlanan ders planları ve gerçekleştirilen mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyeleri belirlenerek görevlerin bilişsel istem seviyeleri ile arasındaki benzerlik/farklılıklar ortaya konumuştur.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları matematiksel görevler Stein ve diğerleri'nin (2000) hazırlamış olduğu etkinlik analiz rehberinde yer alan sınıflandırmalar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Etkinlik analiz rehberinde matematiksel görevler ezberlemeye dayanan, ilişkilendirme dayanmayan, ilişkilendirmeye dayanan ve matematik yapma görevleri olarak kategorileştirilmiştir. Ezberleme görevleri (E), İlişkilendirmeye dayanmayan (İ.E -), ilişkilendirmeye dayanan (İ.E +) ve matematik yapma görevleri (M) olarak kodlanmıştır. Her bir kategoriye ilişkin görevlerin içerdiği bilgi ve becerilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Matematiksel Görevleri Analiz Rehberi.

Görev türleri	Bilişsel istem seviyeleri	Göreve ilişkin bilgi ve becerileri
Düşük bilişsel istem içeren görevler	Ezberleme görevleri (E)	Öğrenilen kural, tanım, algoritmayı hatırlamayı içerir. Çözümü karmaşıklık içermediği için belirsizlik söz konusu değildir. Kural, tanım veya algoritma ile bunların ne anlam ifade ettiği konusunda bir ilişkilendirme söz konusu değildir.
	İlişkilendirme dayanmayan görevler (İ.E -)	Algoritma merkezli olup işlemlere odaklanılır. Yapılan işlemler ile bu süreçte kullanılan kavramlar arasındaki ilişkiye yer verilmez. Bu tarz görevlerin başarıyla tamamlanabilmesi için sınırlı seviyede bilişsel istem gerekir. Matematiksel anlamlar yerine doğru cevaba ulaşmaya odaklanılır.
Yüksek bilişsel istem içeren görevler	İlişkilendirmeye dayanan görevler (İ.E +)	Matematiksel işlemler yanında bu işlemlere ilişkin kavramlara da yer verilir. Çoklu gösterimleri kullanmaya (örn, grafikler, semboller) ve bu gösterimler arasında ilişkilendirme yapmaya imkan verir. Görevi tamamlamak belirli istem seviyesi gerektirir. Bu süreçte kavramlar altında yatan anlamlar ile işlemlerin işe koşulması gerekir.
	Matematik yapma görevleri (M)	Bu tarz görevler karmaşıktır çözümü kolaylıkla yapılandırılmaz. Derinlemesine analiz ve strateji geliştirilmesi gerekir. Görevin tamamlanabilmesi matematiksel fikirler, kavramlar ve ilişkilendirmelerin anlaşılmasına bağlıdır.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve üniversite ortamındaki uygulamaların bilişsel istem seviyeleri değerlendirilirken ise Henningsen ve Stein (1997) ile Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser'in (2009) çalışmalarında ortaya koydukları faktörlerden faydalanılmıştır. Bu faktörler ve bu faktörlerin bilişsel istem seviyesini nasıl etkilediği Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Matematiksel Görevlerin Uygulanması Sürecinin Analizi.

Faktörler	Faktörlerin bilişsel istem seviyesine etkisi	
	Yüksek bilişsel istem	**Düşük bilişsel istem**
Öğrencilerin muhakeme etmesi ve düşünmesi	-Öğretmenin öğrencinin düşünmesi ve muhakeme etmesine imkan verecek şekilde ortamı düzenlemesi -Görevdeki problemin karmaşıklığını öğrencilerin kendilerinin keşfetmesine imkan vermesi. -Öğretmenin öğrenci düşünmesine müdahale etmeden zorlandıkları durumlarda ipuçları vermesi	-Öğretmenin problemin ne anlam ifade ettiğini direkt kendisi vermesi -Problemin nasıl çözülebileceği üzerine öğrencinin düşünmesini beklemeden öğretmenin kendisinin açıklaması -Öğretmenin problemin çözümünde hangi işlemler ve uygulamaların yapılması gerektiğini kendisinin söylemesi
Çözüm stratejileri	-Öğretmenin farklı çözüm yolları konusunda öğrencileri desteklemesi -Öğretmenin tek bir çözüm yolu olmadığı konusuna vurgu yapması ve diğer yöntemlere yer vermesi -Öğretmenin doğru cevap yanında çözüm yolunun nasıl ilerlediğine yer vermesi	-Öğretmenin sadece doğru cevaba odaklanması -Öğretmenin farklı çözüm strateji ve yöntemlere odaklanmayarak sadece tek yöntem üzerinden doğru cevaba ulaşmayı dikkate alması
Tartışma ortamı	-Öğretmenin sınıf ortamında herkesin fikrine değer vermesi ve ifade etmesine imkan tanıması -Farklı çözümlerin sınıfta sunularak üzerine tartışılmasına fırsat tanıması	-Öğretmenin öğrencilerin görüşlerini açıklamasına imkan vermemesi -Tek bir çözüm üzerine konuşulması diğer çözümlerin üzerine tartışılmaması
Kavramla ilişki	-Öğretmenin odaklanılan kavram ile önceki kavramlarla ilişki kurması ve bu ilişkinin süreci nasıl etkilediğine yer vermesi	-Öğretmenin ilişkilendirme yapmadan direkt sonuca odaklanması
Ön bilgiler	-Öğretmenin öğrencilerin ön bilgi, ilgi ve motivasyonlarını dikkate alması	-Öğretmenin öğrencilerin ön bilgi, ilgi ve motivasyonlarını dikkate almaması

Hazırlanan ders planları ve yapılan mikro öğretim uygulamaları bu faktörler dikkate alınarak değerlendirilmiş ve bilişsel istem seviyeleri belirlenmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik şartlarını sağlaması için bazı tedbirler alınmıştır. Araştırmanın tutarlığını ve transfer edilebilirliğini sağlamak için nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. İnandırıcılığını sağlamak için ise veriler araştırmacı tarafından iki farklı zamanda (3 ay arayla) kodlanmıştır. Kodların uyum yüzdesinin %90 olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında elde edilen verilerin %25'i matematik eğitimde çalışan bir uzmana verilmiş ve kodlaması istenmiştir. Araştırmacı ile matematik

eğitimcisinin kodlarının uyumluluğu incelenmiş ve uyum yüzdesinin %85 olduğu dikkati çekmiştir. Bu çalışmanın geçerli olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir (Miles & Huberman, 1994). Görüş farklılığı olan kodlar üzerine tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Çalışmanın doğrulanabilirliğini sağlayabilmek için ise elde edilen sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

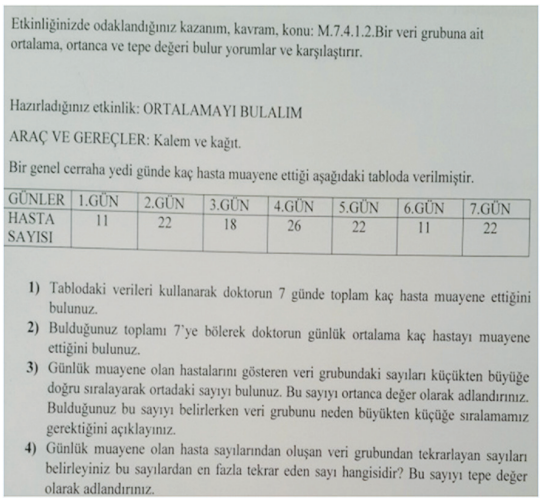
Bu kısımda öğretmen adaylarının hazırladıkları görevlerin yanında ders planı ve gerçekleştirilen uygulamaların bilişsel istem seviyeleri incelenmiştir. Bunun yanında hazırlanan görevler ile ders planları/mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyelerindeki benzerlik/farklılıklar değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ilk görevlerin bilişsel istem seviyeleri incelenerek Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları İlk Matematiksel Görevlerin Bilişsel İstem Seviyeleri.

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15
1. görev	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	-	İ. E -	İ. E -	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	İ. E +	İ. E +	İ. E -	İ. E +

Tablo 4'de de ifade edildiği gibi öğretmen adaylarının hazırladıkları görevlerin ağırlıklı olarak düşük bilişsel istem seviyesinde olduğu dikkati çekmiştir. Dokuz öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanmayan, beş öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanan görevler hazırlamıştır. Bir öğretmen adayı ise öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkili olmayan görev hazırlamıştır. Aşağıda çeşitli bilişsel istem seviyelerine ilişkin matematiksel görev örnekleri verilmiştir. İlişkilendirmeye dayanmayan görev örneği olarak Ö4 ve Ö8'in hazırladığı görevler sunulmuştur (Şekil 3,4).



Etkinliğinizde odaklandığınız kazanım, kavram, konu: M.7.4.1.2.Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri bulur yorumlar ve karşılaştırır.

Hazırladığınız etkinlik: ORTALAMAYI BULALIM

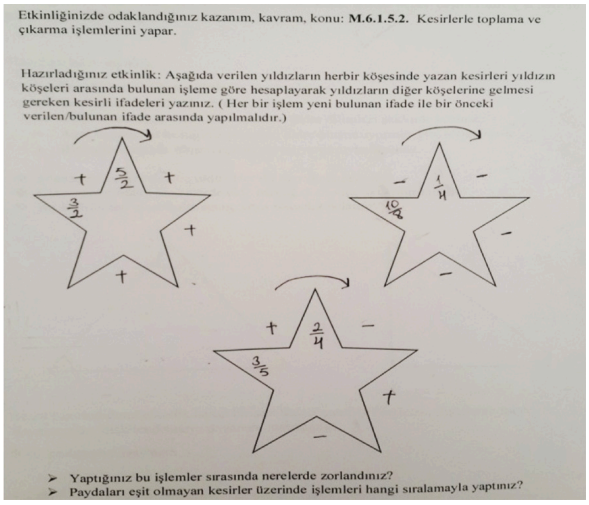
ARAÇ VE GEREÇLER: Kalem ve kağıt.

Bir genel cerraha yedi günde kaç hasta muayene ettiği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

GÜNLER	1.GÜN	2.GÜN	3.GÜN	4.GÜN	5.GÜN	6.GÜN	7.GÜN
HASTA SAYISI	11	22	18	26	22	11	22

1) Tablodaki verileri kullanarak doktorun 7 günde toplam kaç hasta muayene ettiğini bulunuz.
2) Bulduğunuz toplamı 7'ye bölerek doktorun günlük ortalama kaç hastayı muayene ettiğini bulunuz.
3) Günlük muayene olan hastalarını gösteren veri grubundaki sayıları küçükten büyüğe doğru sıralayarak ortadaki sayıyı bulunuz. Bu sayıyı ortanca değer olarak adlandırınız. Bulduğunuz bu sayıyı belirlerken veri grubunu neden büyükten küçüğe sıralamamız gerektiğini açıklayınız.
4) Günlük muayene olan hasta sayılarından oluşan veri grubundan tekrarlayan sayıları belirleyiniz bu sayılardan en fazla tekrar eden sayı hangisidir? Bu sayıyı tepe değer olarak adlandırınız.

Şekil 3. Ö4'un hazırladığı görev (İ. E-).



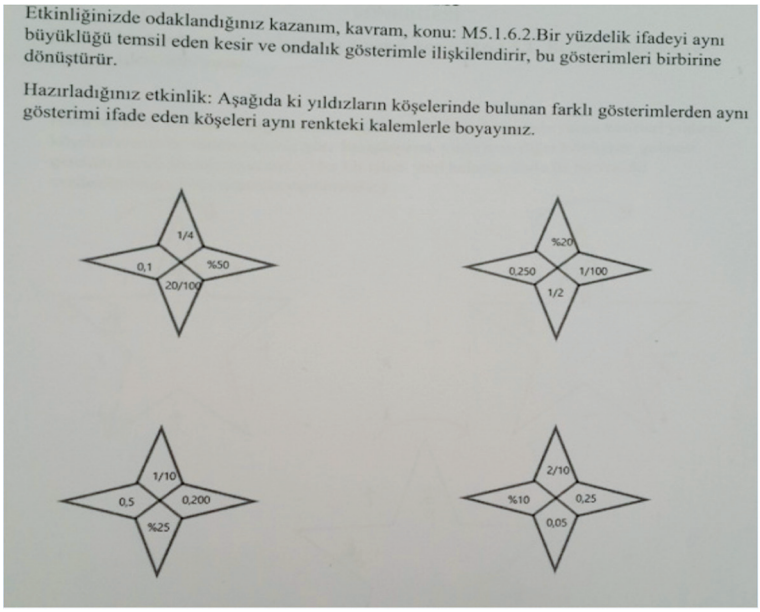
Etkinliğinizde odaklandığınız kazanım, kavram, konu: **M.6.1.5.2.** Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.

Hazırladığınız etkinlik: Aşağıda verilen yıldızların herbir köşesinde yazan kesirleri yıldızın köşeleri arasında bulunan işleme göre hesaplayarak yıldızların diğer köşelerine gelmesi gereken kesirli ifadeleri yazınız. (Her bir işlem yeni bulunan ifade ile bir önceki verilen/bulunan ifade arasında yapılmalıdır.)

- Yaptığınız bu işlemler sırasında nerelerde zorlandınız?
- Paydaları eşit olmayan kesirler üzerinde işlemleri hangi sıralamayla yaptınız?

Şekil 4. Ö8'in hazırladığı görev (İ. E-).

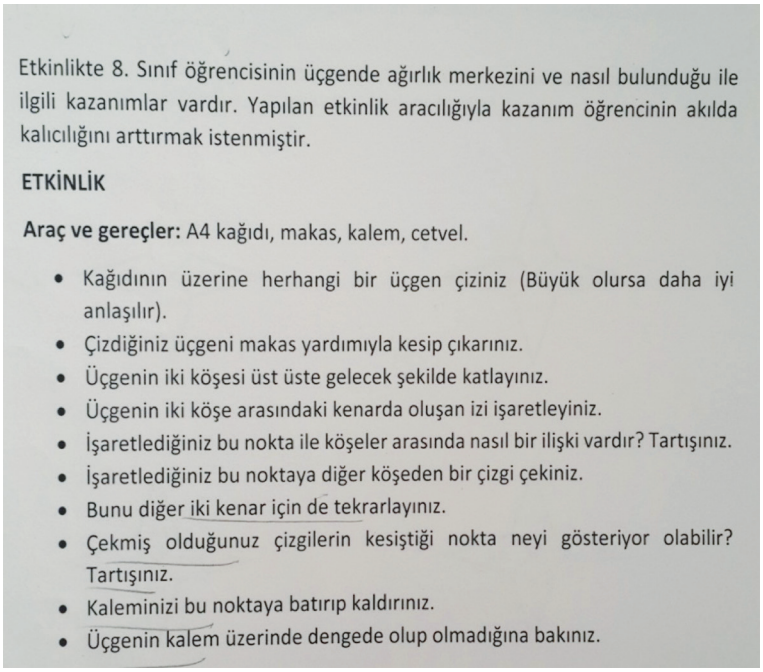
Ö4 ve Ö8'in hazırladığı ilişkilendirmeye dayanmayan bilişsel istem seviyesine ait matematiksel görevler incelendiğinde öğretmen adaylarının odaklandıkları kavramları sadece işlemsel olarak ele aldıkları dikkati çekmiştir. Ö4 merkezi eğilim ölçülerini bulmaya odaklanırken, Ö8 kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerinin algoritmasını merkeze alacak görevler hazırlamışlardır. İlişkilendirmeye dayanan görev örneği olarak Ö8'in hazırladığı göreve yer verilmiştir (Şekil 5).


Etkinliğinizde odaklandığınız kazanım, kavram, konu: M5.1.6.2.Bir yüzdelik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.

Hazırladığınız etkinlik: Aşağıda ki yıldızların köşelerinde bulunan farklı gösterimlerden aynı gösterimi ifade eden köşeleri aynı renkteki kalemlerle boyayınız.

Şekil 5. *Ö8'in hazırladığı görev (İ. E+).*

Ö8'in hazırladığı görevde yüzdelik ifade, kesir ve ondalık gösterimlerle ilişkilendirmeye odaklanarak öğrencilerin çoklu gösterimlerle ilgili bilgi ve becerilerini işe koşmasına yer verdiği gözlenmiştir. Bir öğretmen adayı ise ortaokul matematik öğretim programında yer almayan üçgenin ağırlık merkezine odaklanan bir görev hazırlamıştır (Şekil 6).


Etkinlikte 8. Sınıf öğrencisinin üçgende ağırlık merkezini ve nasıl bulunduğu ile ilgili kazanımlar vardır. Yapılan etkinlik aracılığıyla kazanım öğrencinin akılda kalıcılığını arttırmak istenmiştir.

ETKİNLİK

Araç ve gereçler: A4 kağıdı, makas, kalem, cetvel.

- Kağıdının üzerine herhangi bir üçgen çiziniz (Büyük olursa daha iyi anlaşılır).
- Çizdiğiniz üçgeni makas yardımıyla kesip çıkarınız.
- Üçgenin iki köşesi üst üste gelecek şekilde katlayınız.
- Üçgenin iki köşe arasındaki kenarda oluşan izi işaretleyiniz.
- İşaretlediğiniz bu nokta ile köşeler arasında nasıl bir ilişki vardır? Tartışınız.
- İşaretlediğiniz bu noktaya diğer köşeden bir çizgi çekiniz.
- Bunu diğer iki kenar için de tekrarlayınız.
- Çekmiş olduğunuz çizgilerin kesiştiği nokta neyi gösteriyor olabilir? Tartışınız.
- Kaleminizi bu noktaya batırıp kaldırınız.
- Üçgenin kalem üzerinde dengede olup olmadığına bakınız.

Şekil 6. Ö5'in hazırladığı görev.

Hazırlanan bu görev incelendiğinde öğretmen adayının öğretim programında yer alan kazanımları dikkate almadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ikinci görevlerin ve buna ilişkin ders planlarının bilişsel istem seviyeleri incelenerek Tablo 5 oluşturulmuştur.

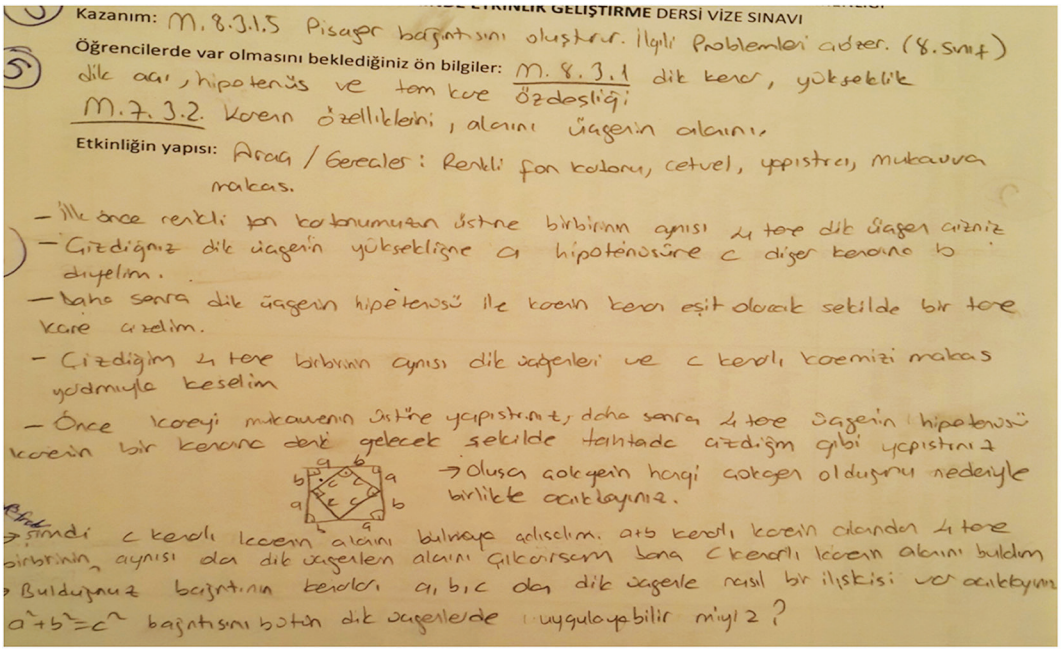
Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları İkinci Matematiksel Görevler ve Ders Planlarının Bilişsel İstem Seviyeleri.

	Ö 1	**Ö 2**	**Ö 3**	**Ö 4**	**Ö 5**	**Ö 6**	**Ö 7**	**Ö 8**	**Ö 9**	**Ö 10**	**Ö 11**	**Ö 12**	**Ö 13**	**Ö 14**	**Ö 15**
2.görev	İ. E +	M	M	İ. E -	M	İ. E -	M	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	M	M	M
2.göreve ilişkin ders planı	İ. E +	M	M	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	İ. E -	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	İ. E +	İ. E -

Tablo 5'de ifade edildiği gibi on öğretmen adayı yüksek bilişsel istem, beş öğretmen adayı ise düşük bilişsel istem seviyesinde görev hazırlamıştır. Beş öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanmayan, iki öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanan, sekiz öğretmen adayı ise matematik yapma görevi hazırlamışlardır. Bu görevlere ilişkin ders planlarının sekizinin düşük, yedisinin ise yüksek bilişsel istem seviyesinde olduğu dikkati çekmiştir. Sekiz öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanmayan, üç öğretmen adayı ilişkilendirmeye dayanan, dört öğretmen adayı ise matematik yapmaya dayalı ders planı tasarlamıştır. Dokuz öğretmen adayı, hazırladığı görevin bilişsel istem seviyesine uygun ders planı hazırlamışken, altı öğretmen adayının hazırladığı görevler ile ders planlarının bilişsel istem seviyelerinde farklılaşmalar gözlenmiştir. Beş öğretmen adayı yüksek bilişsel istem içeren görev hazırlamışken bu görevlere ilişkin hazırlanan ders planları daha düşük bilişsel istem seviyesinde olmuştur. Bir öğretmen adayı ise düşük bilişsel istem seviyesine sahip görev hazırlamışken buna ilişkin ders planı yüksek bilişsel istem seviyesinde olmuştur.

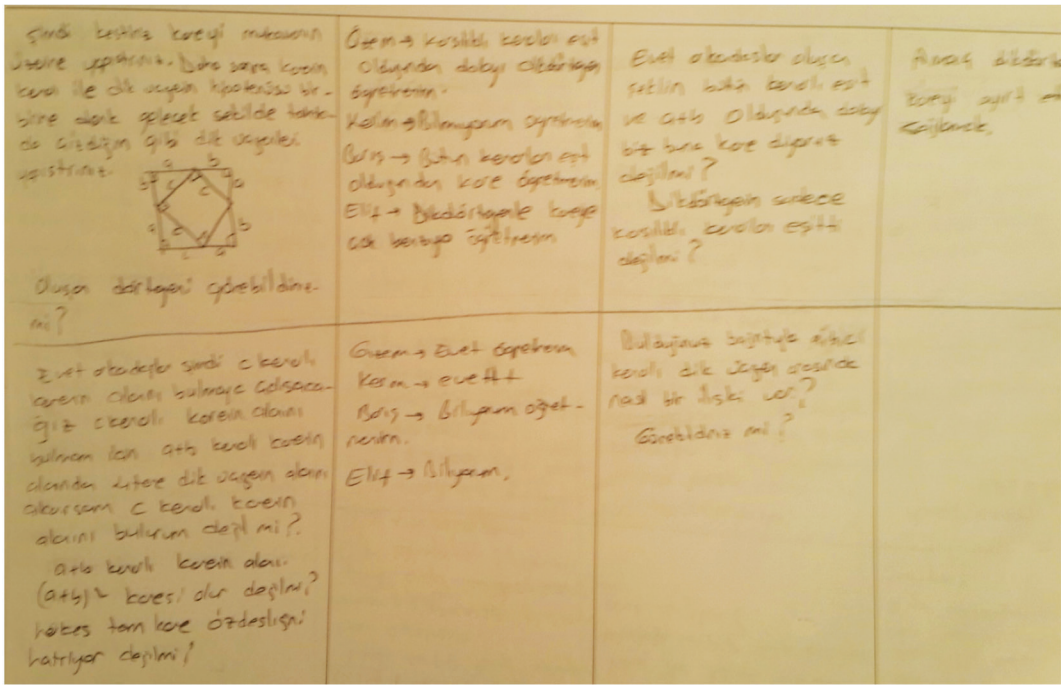
Hazırlanan matematiksel görev ilişkilendirmeye dayanmayan iken ilişkilendirmeye dayanan bilişsel istem seviyesine ait ders planı hazırlayan Ö9'un hazırladığı görev yüzdeleri ondalık ifadeye çevirmeye yönelik birkaç örnekten oluşmuştur. Ancak bu göreve ilişkin hazırlanan ders planının öğrencilerin çoklu gösterimleri kullanmalarına imkan verecek şekilde yapılandırıldığı dikkati çekmiştir. Örneğin, öğrencilere *"1/25 kesrini farklı şekilde nasıl ifade ederiz?"* şeklinde sorular sorarak tartışma ortamı oluşturmayı amaçlarken, *"%50 ne demektir?"* ifadesiyle de öğrencilerin muhakeme etmesi ve düşünmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Bir diğer durumda ise hazırlanan görevler yüksek bilişsel istem seviyesinde iken ders planı düşük bilişsel istem seviyesindedir. Örneğin, Ö15'in hazırladığı matematiksel görev matematik yapma bilişsel istem seviyesine sahip iken hazırlanan ders planı ilişkilendirmeye dayanmayan bilişsel istem seviyesinde olmuştur. Ö15 "Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer." kazanımına odaklanmış ve bağıntıyı kare, yükseklik ve tam kare özdeşliği kavramlarından hareketle oluşturmalarını hedefleyecek bir matematik yapma görevi hazırlamıştır (bknz. Şekil Şekli 7).


Kazanım: M.8.3.1.5 Pisagor bağıntısını oluşturur. İlgili Problemleri çözer. (8. sınıf)
Öğrencilerde var olmasını beklediğiniz ön bilgiler: M.8.3.1 dik kenar, yükseklik dik açı, hipotenüs ve tam kare özdeşliği
M.7.3.2. Karenin özelliklerini, alanını üçgenin alanını.
Etkinliğin yapısı: Araç / Gereçler: Renkli fon kartonu, cetvel, yapıştırıcı, mukavva makas.
- İlk önce renkli fon kartonumuzun üstüne birbirinin aynısı 4 tane dik üçgen çizniz
- Çizdiğiniz dik üçgenin yüksekliğine a hipotenüsüne c diğer kenarına b diyelim.
- Daha sonra dik üçgenin hipotenüsü ile karenin kenarı eşit olacak şekilde bir tane kare çizelim.
- Çizdiğim 4 tane birbirinin aynısı dik üçgenleri ve c kenarlı karemizi makas yardımıyla keselim
- Önce kareyi mukavvanın üstüne yapıştırınız, daha sonra 4 tane üçgenin hipotenüsü karenin bir kenarına denk gelecek şekilde tahtada çizdiğim gibi yapıştırınız
→ Oluşan çokgenin hangi çokgen olduğunu nedeniyle birlikte açıklayınız.
→ Şimdi c kenarlı karenin alanını bulmaya çalışalım. a+b kenarlı karenin alanından 4 tane birbirinin aynısı olan dik üçgenlerin alanını çıkarırsam bana c kenarlı karenin alanını buldum
→ Bulduğunuz bağıntının kenarları a, b, c olan dik üçgenle nasıl bir ilişkisi var açıklayınız
$a^2+b^2=c^2$ bağıntısını bütün dik üçgenlerde uygulayabilir miyiz?

Şekil 7. Ö15'in hazırladığı görev.

Ancak hazırlanan ders planı incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmenin açıklama yaptığı dikkati çekmiştir. Öğrencinin bağıntıya ilişkin matematiksel ilişkileri kendisinin keşfetmesi yerine öğretmen bu ilişkileri kendisi ifade etmiştir. *"Evet arkadaşlar şimdi c kenarlı karenin alanının bulmaya çalışacağız. c kenarlı karenin alanını bulmam için a+b kenarlı karenin alanından dört tane dik üçgenin alanını çıkarırsam c kenarlı karenin alanını bulurum değil mi? a+b kenarlı karenin alanı $(a+b)^2$ karesi olur değil mi? Herkes tam kare özdeşliğini hatırlıyor değil mi?"* şeklindeki açıklama bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir (Bknz Şekil 8).



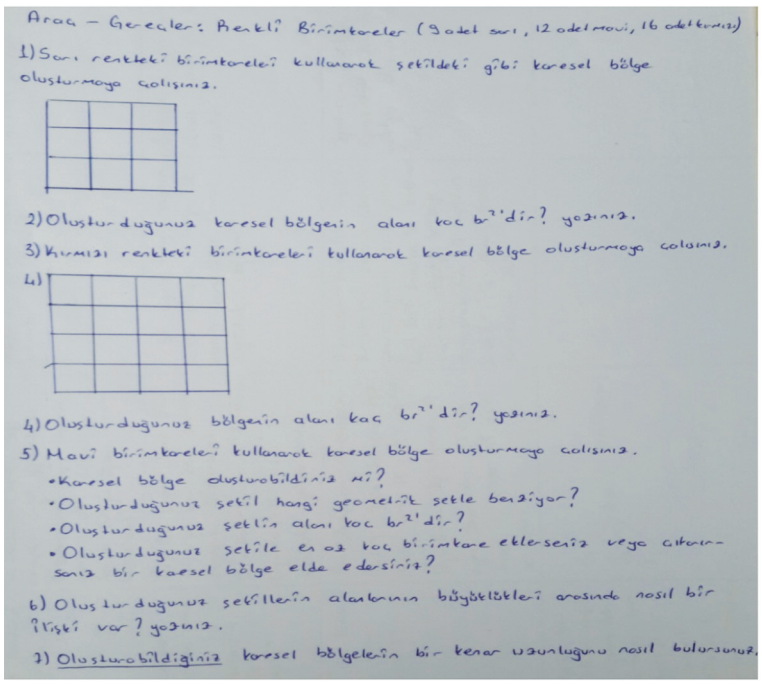
Şekil 8. Ö15'in hazırladığı ders planı.

Öğretmen adaylarının grup olarak hazırladıkları üçüncü görevlerin ve buna ilişkin mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyeleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Üçüncü Matematiksel Görevler ve Buna İlişkin Mikro Öğretim Uygulamalarının Bilişsel İstem Seviyeleri.

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15
3.görev		M			İ. E -			İ. E +			İ. E +			M	
3. göreve ilişkin mikro öğretim uygulaması		M			İ. E -			İ. E +			M			İ. E -	

Tablo 6'da ifade edildiği gibi iki grup matematik yapma, iki grup ise ilişkilendirmeye dayanan görevler hazırlamıştır. Bir grubun hazırladığı görev ise ilişkilendirmeye dayanmayan görev olmuştur. Öğretmen adaylarının hazırladıkları bu göreve ilişkin gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamasında ise iki grup matematik yapma, bir grup ilişkilendirmeye dayanmayan uygulama gerçekleştirmiştir. İki grup ise ilişkilendirmeye dayanmayan mikro öğretim uygulaması yapmıştır. İki grubun hazırladıkları görevler ile gerçekleştirdikleri mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyelerinde farklılaşmalar olduğu dikkati çekmiştir. Bir grup yüksek bilişsel istem seviyesinde yer alan görev hazırlamışken bu göreve ilişkin gerçekleştirilen mikro öğretim uygulaması daha düşük bilişsel istem seviyesinde olmuştur. Ö13, Ö14 ve Ö15'in oluşturduğu grup *"Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler."* kazanımına odaklanan matematik yapma bilişsel istem seviyesinde yer alan bir görev hazırlamıştır (Bknz Şekil 9).


Araç – Gereçler: Renkli Birimkareler (9 adet sarı, 12 adet mavi, 16 adet kırmızı)

1) Sarı renkteki birimkareleri kullanarak şekildeki gibi karesel bölge oluşturmaya çalışınız.

2) Oluşturduğunuz karesel bölgenin alanı kaç br^2'dir? yazınız.

3) Kırmızı renkteki birimkareleri kullanarak karesel bölge oluşturmaya çalışınız.

4)

4) Oluşturduğunuz bölgenin alanı kaç br^2'dir? yazınız.

5) Mavi birimkareleri kullanarak karesel bölge oluşturmaya çalışınız.
- Karesel bölge oluşturabildiniz mi?
- Oluşturduğunuz şekil hangi geometrik şekle benziyor?
- Oluşturduğunuz şeklin alanı kaç br^2'dir?
- Oluşturduğunuz şekle en az kaç birimkare eklerseniz veya çıkarırsanız bir karesel bölge elde edersiniz?

6) Oluşturduğunuz şekillerin alanlarının büyüklükleri arasında nasıl bir ilişki var? yazınız.

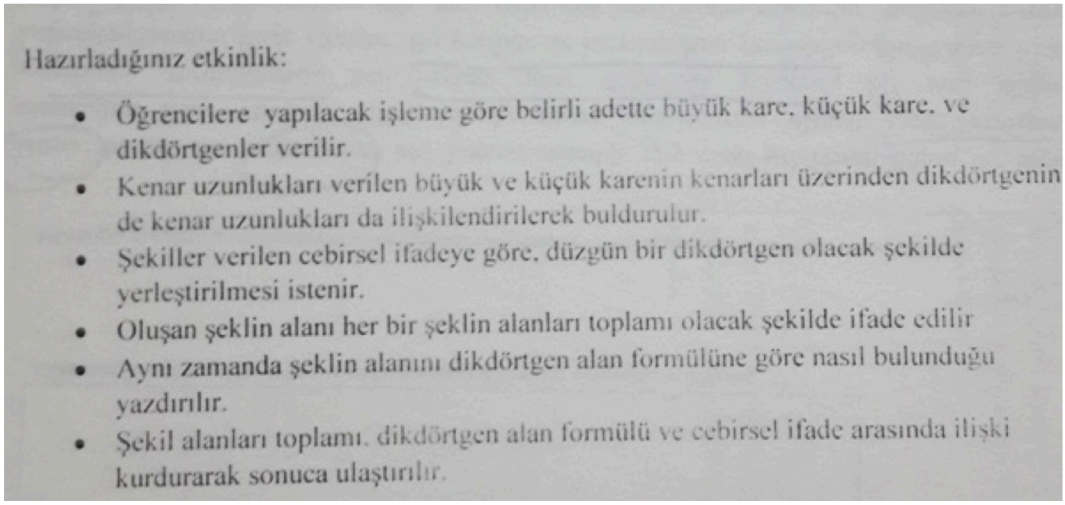
7) Oluşturabildiğiniz karesel bölgelerin bir kenar uzunluğunu nasıl bulursunuz.

Şekil 9. Ö13, Ö14 ve Ö15'in hazırladığı matematiksel görev.

Ancak uygulama sürecinde grup öğrencilerin muhakeme etmesi ve düşünmesine fırsat tanımamıştır. Bunun yanında kare ile tam kare sayılar arasındaki ilişkilendirmeye yer vermeyerek öğrencilerin sadece kareler oluşturmalarını istemişlerdir. Farklı çözüm stratejilerinin ortaya çıkmasını sağlayacak tartışma ortamı oluşturmak

konusunda da yetersiz kalmışlardır. Bu yüzden gerçekleştirdikleri uygulamanın ilişkilendirmeye dayanmayan bilişsel istem seviyesinde olduğu söylenebilir.

Bir diğer grup ise ilişkilendirmeye dayanan bilişsel istem seviyesine ait matematiksel görev hazırlamasına rağmen gerçekleştirdikleri uygulama matematik yapma bilişsel istem seviyesinde olmuştur. Ö10, Ö11 ve Ö12'nin oluşturduğu grup *"Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar"* kazanımına odaklanarak ilişkilendirmeye dayanan bir görev hazırlamışlardır (Bknz Şekil 10).


Hazırladığınız etkinlik:

- Öğrencilere yapılacak işleme göre belirli adette büyük kare, küçük kare, ve dikdörtgenler verilir.
- Kenar uzunlukları verilen büyük ve küçük karenin kenarları üzerinden dikdörtgenin de kenar uzunlukları da ilişkilendirilerek buldurulur.
- Şekiller verilen cebirsel ifadeye göre, düzgün bir dikdörtgen olacak şekilde yerleştirilmesi istenir.
- Oluşan şeklin alanı her bir şeklin alanları toplamı olacak şekilde ifade edilir
- Aynı zamanda şeklin alanını dikdörtgen alan formülüne göre nasıl bulunduğu yazdırılır.
- Şekil alanları toplamı, dikdörtgen alan formülü ve cebirsel ifade arasında ilişki kurdurarak sonuca ulaştırılır.

Şekil 10. Ö10, Ö11 ve Ö12'nin hazırladığı matematiksel görev.

Şekil 10'da ifade edilen görevde geometrik şeklin alanları, kenar uzunluklarının cebirsel ifade ile temsil edilerek gösterilmesi ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya yöneliktir. Gerçekleştirilen uygulamada verilen görevler üzerine sınıfın çalışması sağlanmış öğrencilerin düşünmelerini ortaya çıkaracak bir ortamın varlığı dikkati çekmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini sınıfta paylaşmaları tartışma ortamının da oluşmasını sağlamış ve farklı görüşler değerlendirilmiştir.

Şekil 11. Ö10, Ö11 ve Ö12'nin gerçekleştirdiği Mikro öğretim uygulaması.

Şekil 11'de gösterilen sınıf ortamından bir kesit değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı görüşler üzerine konuştuğu ve önceki kavramlarla ilişkilendirilerek paylaşım yaptığı dikkati çekmiştir. Tüm bu faaliyetler bu uygulamanın matematik yapma bilişsel istem seviyesi olarak nitelendirilmesi gerektiğini desteklemiştir.

Öğretmen adaylarının gerek bireysel gerekse grup olarak hazırladıkları üç matematiksel görev ve bunlara ilişkin yapılandırılan ders planları ve mikro öğretim uygulamalarından elde edilen sonuçlar bütüncül olarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirdikleri Uygulamalar.

	Ö1	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Ö9**	**Ö10**	**Ö11**	**Ö12**	**Ö13**	**Ö14**	**Ö15**
1.görev	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	-	İ. E -	İ. E -	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	İ. E +	İ. E +	İ. E -	İ. E +
2.görev	İ. E +	M	M	İ. E -	M	İ. E -	M	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	M	M	M
2.göreve ilişkin ders planı	İ. E +	M	M	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	İ. E -	İ. E +	İ. E -	İ. E -	İ. E -	M	İ. E +	İ. E -
3.görev		M			İ. E -			İ. E +			İ. E +			M	
3. göreve ilişkin mikro öğretim uygulaması		M			İ. E -			İ. E +			M			İ. E -	

Tablo 7'den hareketle genel olarak öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem seviyesi içeren görevler oluşturma ve bu görevleri uygulamaya ilişkin bilgi ve becerilerinde olumlu gelişimler olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yüksek bilişsel istem seviyesi içeren görevler oluşturma ve bu görevleri uygulayabilmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir. Bu hedeften hareketle öğretmen adayları bir öğretmen eğitimi programına katılmış ve matematiksel görevler ile bu görevlere ilişkin ders planları ve mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirmişlerdir.

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının sürecin başında hazırladıkları görevlerin ağırlıklı olarak düşük bilişsel istem seviyesinde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğretim programında olmayan kazanımlara yönelik görev hazırlayan öğretmen adayı olmuştur. Öğretmen adaylarının düşük bilişsel istem seviyesinde görev hazırlama nedenleri üç başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilkinin öğretmen adaylarının alan ve pedagojik alan bilgilerindeki eksiklikler olduğu düşünülmüştür. Alan ve pedagojik alan bilgisinin güçlü olması odaklanılan kavrama sadece algoritmalar bağlamında değil kavramsal ilişkiler bağlamında dikkate almaya imkan verir. Bunun yanında öğrencilerin üst düzey düşünmelerine imkan verecek ve farklı temsil biçimlerini kullanmalarını sağlayacak görevler seçmelerini/oluşturmalarını sağlar (Ball, Thames & Phelps, 2008; Carpenter, Fennema & Franke, 1996; Charalambous, 2010; Ma, 1999). Yapılan çalışmalarda benzer vurguya dikkat çekmiş öğretmenlerin alan/pedagojik alan bilgileriyle hazırladıkları matematiksel görevlerin doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Charalambous, 2010; Garrison, 2011; Tchoshanov et. al., 2017; Wilhelm, 2014). Öğretmen adaylarının düşük bilişsel istem seviyesinde görevler oluşturmalarının sebeplerinden ikincisinin ise deneyim eksikliği olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının lisans öğretim süreçlerindeki derslerde örtük olarak görevlerin önemine değinilse de açık bir şekilde görevler oluşturma ve görevlerin bilişsel istem seviyeleri konusuna yer verilmemesi bu konuda eksik kalmalarına sebep olmuş olabilir. Alan yazında da benzer noktaya vurgu yapılmakta öğretmen/öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerinin bazı zorlukları beraberinde getireceği ifade edilmektedir (Bjuland

& Mosvold, 2015; Heaton & Mickelson, 2002; Leavy, 2010). Öğretmen adaylarının sahip oldukları inançlar yaşadıkları zorlukların bir diğer sebebi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin matematik öğrenme ve öğretim konusundaki inançlarının öğretimin yapılanmasını direkt etkilediği bilinen bir gerçek olarak dikkati çekmektedir (Abrosse, Clement, Philipp, & Chauvot, 2004; Ernest, 1989). Önceki öğretim yaşantılarında algoritma temelli bir yaklaşım sergilenmesi onlarında böyle görevler tasarlamaları gerektiğine ilişkin inançlar geliştirmelerine sebep olmuş olabilir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin öğrenim yaşantılarının konu anlatımını hızlı bir şekilde tamamlayarak soru çözümüne odaklı olduğunu göstermiştir (Bağdat, 2019). Eğer öğretmen adayları da aynı yaklaşımı benimseyen bir öğrenim süreci geçirmiş ise algoritmalara yönelik düşük bilişsel istem seviyesinde görevler hazırlamış olabilir.

Süreç ilerledikçe öğretmen adaylarının hazırladıkları görevlerin ve gerçekleştirdikleri uygulamaların yüksek bilişsel istem seviyesi lehine doğru kaydığı söylenebilir. Öğretmen adayları önceki görevlerine göre daha yüksek bilişsel istem seviyesinde görevler hazırlayabilmişlerdir. Hazırlanan ders planlarının yaklaşık yarısının da bilişsel seviyeleri yüksek olarak nitelendirilebilir. Benzer durum hazırladıkları son görevler ve buna ilişkin mikro öğretim uygulamalarında da dikkati çekmiştir. Öğretmen adaylarının süreç ilerledikçe öğrencilerin nasıl düşüneceği, nerelerde sorun yaşayacakları konusunda daha fazla yorum yapabildikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu gelişimlerinin nedenleri birkaç başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan ilkinin kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissetmelerini sağlıyacak faaliyetlerin yapılması olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının görevler üzerine çalışmaları, bunu ders planları ve uygulamalara yansıtmaları gerçek öğretmen gibi hissetmelerini desteklemiş bu da gelişimlerini tetiklemiştir. Alan yazında da benzer vurguya dikkat çeken araştırmalar mevcuttur (Bruning, Siwatu, Liu, PytlikZillig, Horn, Sic, & Carlson, 2008; Harris, Pinnegar, & Teemant, 2005; Hernandez-Serrano & Jonassen, 2003; Loughran, 2002; Putnam & Borko, 2000). Gelişimi tetiklediği düşünülen bir başka noktanın ise öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları olduğu düşünülmektedir. Charalambous'da (2010) benzer noktaya vurgu yaparak öğretmenlerin deneyim kazandıkça yüksek bilişsel istem seviyesinde görevler oluşturma ve bunu uygulama ortamına yansıtmada daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları matematiksel görevler üzerine uygulamalar yaptıkça kendileri bizzat görevler hazırlamaya çalıştıkça eksikliklerinin farkına varmış ve bu eksikliklerinin üstesinden gelmeye yönelik çaba sarf etmişlerdir. Ayrıca görevlerin sınıf ortamında değerlendirilmesi, üzerine konuşulması ve öğretmen adaylarının oluşturdukları tartışma ortamları farklı bakış açıları görmelerine imkan vermiş bu da gerek hazırladıkları görevlerin gerekse ders planı ve uygulamaların kalitesini olumlu yönde etkilemiştir. Birlikte çalışmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve üzerine tartışmaları yani yapılandırmacı öğrenme süreçlerinden geçmelerinin gelişimlerini desteklediği yorumu yapılabilir (Guskey, 2003; Vygotsky, 1978). Bunun yanında hazırlanan ders planları ve mikro öğretim uygulamalarının bilişsel istem seviyelerinin olumlu yönde gelişmesinde öğretmen adaylarının düşünmesine olanak sağlayacak bir ortam oluşması ve bu süreçte düşüncelerinin paylaşılması ve üzerine tartışılmasının katkısı olduğu düşünülmektedir. Alan yazın değerlendirildiğinde de benzer noktalara dikkat çekilmiş hazırlanan ders planları ve gerçekleştirilen uygulamaların yüksek bilişsel istem seviyesinde olmasının belli anahtar faaliyetler içerdiği ifade edilmiştir (Clarke, et. al., 2014; Hiebert & Wearne, 1993; Stein & Lane, 1996). Hiebert ve Wearne (1993) ile Clarke ve diğ (2014), tartışma ortamının önemine dikkat çekerken, Stein ve Lane (1996) farklı çözüm stratejilerine vurgu yapmıştır.

Bu gelişmelere rağmen bu görevlerin ders planlarına ve mikro uygulamalarına yansımasında zaman zaman sorunlar olduğu dikkati çekmiştir. Bazı durumlarda öğretmen adaylarının görevleri yüksek bilişsel istem seviyesinde hazırlamalarına rağmen uygulamanın bu doğrultuda ilerleyememesi bilgi değişiminin uzun ve zaman alan bir süreç olması nedeniyle gerçekleşmiş olabileceği yorumuna imkan vermektedir (Friel & Bright, 1998; Mitchener & Anderson, 1989; Van Es & Sherin, 2008). Bazı çalışmalarda da gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının uygulamalarında bilişsel istem seviyesini düşürebileceğine dikkat çekilmektedir (Alcazar, 2007; Sarpkaya, 2011; Stein, et. al., 1996). Öğretmen adaylarının görevlerini uygularken bilişsel seviyeyi düşüren faktörlerin ağırlıklı olarak açıklamaları kendilerinin yapması, öğrencilerin keşfetmesine fırsat tanımaması ve tartışma ortamının yetersiz kalması olarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde de çalışmalarda benzer

faktörlerin görevlerin uygulanmasının bilişsel istem seviyesini düşürdüğüne dikkat çekilmektedir (Henningsen & Stein, 1997; Sarpkaya, 2011). Bu tarz düşüşler yaşamalarının bir başka nedeninin ise sınıf ortamına uyum sağlamada yaşabilecekleri zorluklar olduğu düşünülebilir. Bazı çalışmalarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf ortamlarına uyum sağlamakta zorlandıkları vurgulanmıştır (Dolk, Hertog & Gravemeijer, 2002).

Elde edilen tüm sonuçlar öğretmen adaylarının bu tür aktiviteler yapmalarının gelişimlerini desteklemeye yardımcı olabileceğini göstermektedir. Buradan hareketle lisans programlarında yer alan derslerin içeriğinin bu doğrultuda düzenlenmesi önerisi dile getirilebilir.

Kaynakça

Abrosse, R., Clement, L., Philipp, R. & Chauvot, J. (2004). Assessing prospective elementary school teachers' beliefs about mathematics and mathematics learning: Rationale and development of a constructed-response-format belief survey. *School Science and Mathematics Journal, 104*(2), 56–69. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2004.tb17983.x.

Ader, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik görevlerini uygulama kalitelerindeki gelişimin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 45*(203), 1-25. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8544.

Alcazar,C. (2007). *Alignment of cognitive demand: peruvian national assessment, mandated curriculum, teaching and textbook in second grade math.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Delaware, Newark.

Anthony, M. & Viviani, W. (2020). Pre-service Teachers' Operationalization of Cognitive Demand. In Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020,* Volume 4 (pp. 2359-2360). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.

Arbaugh, F. & Brown, C. (2005). Analyzing mathematical task: a catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education, 8,* 499-536.https://doi.org/10.1007/s10857-006-6585-3.

Atay, A. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geogebra dinamik yazılımını kullanarak oluşturdukları matematiksel görevlerin bilişsel düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ball, D. L. Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554.

Bağdat, O. (2019). *Mesleğe yeni başlayan iki ortaokul matematik öğretmeninin mesleki gelişiminin beş uygulama modeli çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher–curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts.* Albany: State University New York Press.

Bjuland, R. & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education, 52,* 83–90. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005.

Boston, M. (2013). Connecting changes in secondary mathematics teachers' knowledge to their experiences in a professional development workshop. *Journal of Mathematics Teacher Education, 16*(1), 7–31. https://doi.org/10.1007/s10857-012-9211-6.

Boston, M. D., & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education, 40*(2), 119–156. https://www.jstor.org/stable/40539329.

Boston, M., & Smith, M. S. (2011). A 'task-centric approach' to professional development: enhancing and sustaining mathematics teachers' ability to implement cognitively challenging mathematical tasks*. ZDM Mathematics Education, 43*(6-7), 965–977. https://doi.org/10.1007/s11858-011-0353-2.

Bruning, R., Siwatu, K.O., Liu, X., PytlikZillig, L.M., Horn, C., Sic, S. & Carlson, D. (2008). Introducing Teaching Cases with Face-to-Face and Computer-Mediated Discussion: Two Multi-Classroom Quasi-Experiments. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 299-326. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.002.

Carpenter, T.P., Fennema, E. & Franke, M.L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elemantary School Journal,* 97(1), 3-20. https://doi.org/10.1086/461846.

Charalambous, C. Y. (2010). Mathematical knowledge for teaching and task unfolding: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, *770,* 247-278. https://doi.org/10.1086/648978.

Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *Elementary School Journal, 103*(3), 287-311. https://doi.org/10.1086/499727.

Copur-Gencturk, Y. (2015). The Effects of Changes in Mathematical Knowledge on Teaching: A Longitudinal Study of Teachers' Mathematical Knowledge and Instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 46*(3), 280-330. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.46.3.0280.

Clarke, D., Roche, A., Cheeseman, J. & van der Schans, S. (2014). Teaching strategies for building student persistence on challenging tasks: Insights emerging from two approaches to teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, *14*(2), 1-22.

Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics, 52,* 243-270. https://doi.org/10.1023/A:1024364304664.

Cueto, S., Ramírez, C., & León, J. (2006). Opportunities to learn and achievement in mathematics in a sample of sixth grade students in Lima, Peru. *Educational Studies in Mathematics, 62*(1), 25–55. https://doi.org/10.1007/s10649-006-7922-2.

Dolk, M., Hertog, J.D., & Gravemeijer, K. (2002). Using multimedia cases for educating the primary school mathematics teacher educator: a design study. *International Journal of Educational Research, 37*, 161-178. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00058-7.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on Teaching.* (pp. 392-401). Macmillan.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of student's thinking during instruction. *Educational Psychologist, 23*(2), 167–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_6.

Erlwanger, S. H. (1973). Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics. *The Journal of Children's Mathematical Behavior, 1*(2), 7-26.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs, and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, *15,* 13-33.https://doi.org/10.1080/0260747890150102.

Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education, 23*, 293-310. https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y.

Friel, S. N., & Bright, G. W. (1998). Teach-Stat: A model for professional development in data analysis and statistics for teachers K-6. In S.P. Lajoie (Ed.), *Reflections on St Romberg statistics* (pp. 63-117). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Garrison, A. (2011*).* The cognitive demand of mathematical tasks: Investigating links to teacher characteristics and contextual factors*. Paper presented at the Society for Research on Educational Effectiveness*, Washington, DC.

Georgius, K. (2014). *Planning and enacting mathematical tasks of high cognitive demand in the primary classroom.* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Nebraska, Lincoln*.*

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The Pisa effect in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37. https://doi.org/10.1080/02680930802412669.

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan, 84*(10), 748-750. https://doi.org/10.1177/003172170308401007.

Harris, R. C., Pinnegar, S., & Teemant, A. (2005). The case for hypermedia video ethnographies: Designing a new class of case studies that challenge teaching practice. *Journal of Technology & Teacher Education, 13*(1), 141-161.https://www.learntechlib.org/primary/p/6567/.

Heaton, R., & Mickelson, W.T. (2002). The Learning and Teaching of Statistical Investigation in Teaching and Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education, 5*, 35-59. https://doi.org/10.1023/A:1013886730487.

Henhaffer, L. (2014). *Selecting and implementing rich mathematics tasks in the middle school.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Toronto, Toronto.

Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*(5), 524-549. https://www.jstor.org/stable/749690.

Hernandez-Serrano, J. & Jonassen, D. H. (2003). The effects of case libraries on problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*(1), 103-114. https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.00010.x.

Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal, 30,* 393–425. https://doi.org/10.3102/00028312030002393.

Jackson, K., Garrison, A., Wilson, J., Gibbons, L., & Shahan, E. (2013). Exploring relationships between setting up complex tasks and opportunities to learn in concluding whole-class discussions in middle-grades mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 44,* 646–682. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.44.4.0646.

Jonassen, D.H., Tessmer, M. & Hannum,W.H.(1999). *Task analysis methods for instructional development*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, D.L. & Tarr J.E.(2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, *6*(2), 4-27.

Leavy, A. (2010). The challenge of preparing preservice teachers to teach informal inferential reasoning. *Statistics Education Research Journal, 9*(1), 46-67.

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional improvement. Philadelphia: Research for Better Schools.*

Loughran, J. (2002) Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004.

Love, E., & Pimm, D. (1996). "This is so": A text on texts. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, ve C. Laborde (Eds.), *International handbook of mathematics.* (ss. 371–409). Boston: Kluwer Academic Publishing.

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Manouchehri, A. & Goodman, T., (2000). Implementing mathematics reform: The challenge within. *Educational Studies in Mathematics*, 42, 1-34. https://doi.org/10.1023/A:1004011522216.

McGraw, R., Lynch, K., Koc, Y., Budak, A., & Brown, C. (2007). The multimedia case as a tool for professional development: An analysis of online and face-to-face interaction among mathematics pre-service teachers, in-service teachers, mathematicians and mathematics teacher educators. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10,* 95-121. https://doi.org/10.1007/s10857-007-9030-3.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB] (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar*. Ankara.

Mitchener, C. P. & Anderson, R. D. (1989). Teachers' perspectives: Developing and Implementing an STS curriculum. *Journal of Research in Science Teaching, 26*(4), 351-369. https://doi.org/10.1002/tea.3660260407.

National Council of Teachers of Mathematics. [NCTM] (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence*. Reston, VA: Author.

Ni, Y., Zhou, D., Li, X., & Li, Q. (2014). Relations of instructional tasks to teacher-student discourse in mathematics classrooms of Chinese primary schools. *Cognition and Instruction*, *32*(1), 2–43. https://doi.org/10.1080/07370008.2013.857319.

Özmantar, M.F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 1-23.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Putney, L. G. (2010). Case study. In N. Salkind (Eds.), *Encyclopedia of research design*. (pp.89-103). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(4), 4–15. https://doi.org/10.2307/1176586.

Sarpkaya, G. (2011). *İlköğretim ikinci kademe cebir öğrenme alanı ile İlgili matematiksel görevlerin bilişsel istemler açısından incelenmesi: Matematik ders kitapları ve sınıf uygulamaları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-371). New York: Macmillan.

Stein, M. K., Correnti, R., Moore, D., Russell, J. L. & Kelly, K. (2017). *Using theory and measurement to sharpen conceptualizations of mathematics teaching in the common core era. AERA Open*, *3*(1), 1-20.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*(2), 455-488. https://doi.org/10.2307/1163292.

Stein, M., & Kaufman, J. (2010). Selecting and Supporting the Use of Mathematics Curricula at Scale. *American Educational Research Journal, 47*, 663-693. https://doi.org/10.3102/0002831209361210.

Stein, M. K. & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2,* 50–80. https://doi.org/10.1080/1380361960020103.

Stein, M. K., & Smith, M.S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3* (4), 268-275. https://doi.org/10.5951/MTMS.3.4.0268.

Stein,M.K., Smith,M.S.,Henningsen, M. & Silver,E.A. (2000). *Implementing standarts based mathematics instruction: A casebook for Professional development.* New York: Teachers College Pres.

Stigler, J. & Hiebert, J. (2004). Improving mathematics teaching. *Educational Leadership, 61*(5), 12-16.

Stylianides, A.J. & Stylianides, G.J (2008). Studying the Classroom Implementation of Tasks: High-level Mathematical Task Embedded in 'Real-Life' Contexts. *Teaching and Teacher Education*, *24*,859-875. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.015.

Tchoshanov, M., Cruz, M., Huereca, K., Shakirova, K., Shakirova, L. & Ibragimova, E. (2017). Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *International Journal of Science ve Mathematics Education, 15*(4), 683–702. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9703-9.

Ubuz, B., Erbaş, A.K., Çetinkaya,B. & Özgeldi, M.(2010). Exploring the Quality of the Mathematical Tasks in the New Turkish Elementary School Mathematics Curriculum Guidebook: the Case of Algebra. *ZDM Mathematics Education, 42,* 483-491. https://doi.org/10.1007/s11858-010-0258-5.

Ubuz, B. & Sarpkaya, G. (2014). The investigation of algebraic tasks in sixth grades in terms of cognitive demands: Mathematics textbooks and classroom implementations. *Elementary Education Online, 13*(2), 594-606.

Wilhelm, A. G. (2014). Mathematics teachers' enactment of cognitively demanding tasks: Investigating links to teachers' knowledge and conceptions. *Journal for Research in Mathematics Education, 45,* 636–674. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.45.5.0636.

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244-276. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005.

Vincent, J. & Stacey, K. (2008). Do mathematics textbooks cultivate shallow teaching? Applying the TIMSS Video Study criteria to Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Mathematics Education Research Journal, 20*(1), 82–107. https://doi.org/10.1007/BF03217470.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zaslavsky, O. (2005). Seizing the opportunity to create uncertainty in learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 60,* 297–321. https://doi.org/10.1007/s10649-005-0606-5.

ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ŞARKILAR İLE DESTEKLENMİŞ SINIF İÇİ UYGULAMALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nihal DEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
nihalldemir55@gmail.com
Elif ERTEM AKBAŞ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
elifertem@yyu.edu.tr

Nihal DEMİR
ORCID No: 0000-0002-2178-6546

Elif ERTEM AKBAŞ
ORCID No: 0000-0002-4004-1697

Öz

Bu çalışmanın amacı matematik öğretiminde şarkılar ile desteklenmiş sınıf içi uygulamalara yönelik altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin doğusunda bulunan bir devlet okulunda altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören on öğrenci (beş kız, beş erkek) oluşturmaktadır. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada matematiğin zevkli, eğlenceli hale gelmesi ve derse olan ilginin artmasında, konunun anlaşılmasında, bilgilerin kalıcı hale gelmesi ve bilgileri hatırlamanın kolaylaşmasında ve matematik sorularını daha kolay çözmede şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretimine ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür. Buna karşın şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretimine ilişkin öğrencilerin dikkatin dağılması, şarkı ile yapılan öğretimin vakit alması ve bu şekilde öğrenmeye alışınca şarkı kullanılmadan işlenen konuları öğrenmede zorlanılması yönünde olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin genel olarak şarkıları dersin sonunda konuyu tekrar etme ve pekiştirmede kullanılmasını tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, şarkının matematik öğretiminde kullanımına yönelik uygulamalarda öğrencilerin olumsuz olarak ifade ettikleri durumları engellemek için nelere dikkat edilmesi gerektiğinin araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, müzik, şarkı, öğrenci görüşleri.

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of 6th grade students towards classroom practices supported by songs in mathematics teaching. In this study, the case study method, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of ten students (five female, five male) studying in sixth grade level at a government school in the east of Turkey. Content analysis was used in the analysis of the data obtained through observation and semi-structured interview form. In the study, it has been observed that students have positive opinions about mathematics teaching using song in order to make math enjoyable and increase the interest in the lesson, to understand the subject, to make the information permanent and to remember the information and to solve the math problems more easily. On the other hand, it was seen that students regarding the teaching of mathematics by using the song expressed that they were distracted, that teaching with the song took time, and when they got used to learning in this way, they had a negative opinion about learning the subjects that were handled without using the song. In addition, it was seen that the students generally preferred to use songs to repeat and reinforce the subject at the end of the lesson. Considering the results of this study, it was suggested to investigate what should be considered to prevent the situations that students express negatively in applications for the use of the song in mathematics teaching.

Keywords: Mathematics teaching, music, song, student opinions.

Giriş

Müziğin amacının, sadece eğlence olmaktan ziyade çok yönlü kullanılabilen bir iletişim aracı da olduğunu söyleyebiliriz (Akoğlu, 2012). Brown ve Brown'a göre (2014) şarkılar, şiirler, tekerlemeler ve repler öğretim ortamında uzun vadeli kullanılabilen ve kümülatif etkiye sahip araçlardır. Öğretmenin derste kullandığı sözel ifadeler söylendikten sonra maalesef unutulmaktadır ve öğrencilerin bu ifadeleri analiz etmesi, ilişkilendirmeler yapması için hatırlaması gerekmektedir (Yıkmış, 2007). Sözel ifadeleri, tanımları, formülleri hatırlamak için şarkılar kullanılabilir. Şarkı söylemek, sadece hatırlamayı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocuklar için bir işbirliği biçimidir (Russell, 2005). Böylece şarkıların öğretim ortamında kullanılması; pozitif bir öğrenme ortamının yaratılmasını, aktiviteler için öğrencinin enerjik olmasını, beyin dalgalarının aktifleşmesini, dikkatin artmasını, hafızanın gelişmesini, negatif duyguların azalmasını, uyumun gerçekleşmesini, disiplinin oluşturulmasını, istek ve motivasyonun artmasını, eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlar (Brewer, 1995). Öğrenme

ortamında çoklu uyaranların bulunması, bilinçdışı öğrenmeyi destekler. Bu durumda uyarıcılar bakımından zenginleştirilen ve olumlu duyguları destekleyen müzik ve drama gibi hareketli unsurları destekleyen ortamlar bilinçdışı öğrenmeyi hızlandırırlar (Cengiz, 2004).

Matematik öğretiminde birçok yöntem kullanılmakta ve etkililiği bilim insanları tarafından araştırılmaktadır. Bunlardan biri de matematik öğretiminde şarkı kullanımıdır. Birçok araştırmada müzikle uğraşmanın matematiksel algılamada etkili olduğu öne sürülmektedir (Akoğlu, 2012). Yapılan çalışmalara göre müzik etkinliklerinin çocukların temel matematik becerilerini desteklemek için faydalı olabilmektedir (Aktaş Arnas, 2000). Bu etkinlikler çocukların, matematik dilini kullanmalarını, matematiksel düşünmelerini ve matematik kavramlarını kazanmalarını desteklemektedir (Dikici Sığırtmaç, 2005). Dikici'nin (2002) çalışmasında orf öğretisi ile verilen müzik eğitimin beş - altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi incelenmiş olup matematik yeteneğini olumlu yönde etkilediği; ayrıca yapılan çalışmada yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumunun matematik becerilerini etkilemediği görülmüştür. Bolat ve Sığırtmaç'ın (2006), beş - altı yaşındaki çocuklarda sayı ve işlem kavramının kazanılmasına ilişkin müzikli oyunların etkisinin araştırdığı çalışmada, müzikli oyunlar ile eğitim verilen çocukların daha başarılı olduğu ve müzikli oyunların öğrenmede etkili olduğu görülmüştür. Özel'in (2017) okul öncesi eğitim çocuklarında müziğin etkisini uygulamalı olarak incelediği çalışmada; öğrencilerin ritim yeteneklerinin, dinleme, algılama, ayırt etme, taklit etme, şarkı söyleme, önder olma, canlandırma ve yaratıcı yeteneklerinin geliştiği ve bunlarla beraber müziğin bilişsel, sosyal, yaratıcı, duygusal ve dil gelişiminde etkili olduğu tespit edilerek olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında; Dinçer'in (2008) çalışmasında ilköğretim ikinci sınıf matematik dersinde müzikli oyunlarla yapılan öğretimin matematiğe ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediği ve akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. İlkokul ikinci sınıf matematik dersinde şarkıların kullanılması ile ilgili Tan (2016) tarafından yapılan çalışmada kullanılan yöntemin; öğrencilerin akademi başarısında ve öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğu, matematik dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını da olumlu yönde etkilediği ve matematiksel sözcük dağarcığını geliştirdiği tespit edilmiştir. Bütüner'in (2010) ilköğretim üçüncü sınıf matematik dersinde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da, matematik öğretiminde şarkı kullanılmasının hem kız hem de erkek öğrencilerin tutumunda olumlu yönde farklılık oluşturduğu ve bunu gerçekleştirmede geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersindeki doğal sayılarla çarpma işlemi konusuna ait kazanımların müzik yoluyla/şarkılarla öğretilmesinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Yağışan, Köksal ve Harun (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, belirlenen ünitelerin müzik yolu ile öğretilmesinin; öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve bu başarının kalıcılığında anlamlı şekilde etkili olduğu, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediği, fakat öğrencilerinin derse yönelik tutumlarında önemli bir değişim oluşturmadığı görülmüştür.

Matematik dersinde çoklu zeka kuramına dayalı çalışmaların incelendiği bir araştırmada; başarının orta düzeyde olumlu yönde etkilendiği ve bu nedenle çoklu zeka kuramına yönelik öğretimin teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Kaplan, Duran ve Baş, 2015). Bozkurt ve Yenilmez (2008) tarafından yapılan çalışmada ise altıncı sınıf matematik öğretim programının en az hitap ettiği zeka alanının müziksel zeka olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan matematik öğretiminde müzik kullanılmasının, matematik öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı öğretim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda Topçu ve Bulut (2016) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul altıncı sınıf matematik dersinin alan ölçme ve çember konularında şarkılarla yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Rudd'un (2000) çalışmasında da matematik ve müziğin birlikteliği ile matematik başarısının arttığı ve bunda müziğin etkili olduğu ifade edilmiştir. Karşal'ın (2004) çalışmasında ise öğrencinin müzik yeteneği yükseldikçe matematik yeteneğinin ve soyut zekâsının arttığı tespit edilmiştir. Matematik-müzik ilişkisini ele alan ve 2000-2018 yılları arasında yapılan ulusal araştırmaların incelenmesi sonucunda matematik ve müzik ilişkisini ele alan bilimsel çalışmaların artırılması önerilmiştir (Ata Doğan ve Akman, 2019). Daha önce yapılan araştırmalar ve öneriler doğrultusunda literatüre katkı sağlamak, bu araştırmanın motivasyonunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bir dönem boyunca altıncı sınıf öğrencileri ile belirli aralıklarla şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretiminin değerlendirilmesinde öğrencilerin bakış açılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "Altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde şarkı kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" ana probleminin cevabı araştırılmıştır. Bu ana problem çerçevesinde "Şarkı ile yapılan matematik dersi ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri nelerdir?", "Şarkı ile yapılan matematik dersi ile ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri nelerdir?" ve "Matematik öğretiminde şarkı kullanımının dersin hangi aşamasında daha etkili olduğu ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?" alt problemlerine cevap aranmıştır. Bu çalışmanın sayıltıları; kullanılan araçlar için başvurulan uzman görüşlerinin yeterli düzeyde olduğu ve araştırmanın 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmanın verilerine dayandırıldığı yönündedir. Bu çalışma; uygulamanın yapıldığı öğrenci grubu, altıncı sınıf matematik dersinin ilk üç ünitesi için kullanılan beş şarkı, uygulamanın yapıldığı Eylül 2019- Ocak 2020 tarihleri ve elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada matematik eğitiminde şarkı kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel ararştırma yönteminde incelenen olgu ile ilgili derin bir algıya ulaşma amaçlanmaktadır (Morgan, 1996). Bu çalışma nitel araştrıma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, olayın veya durumun, kendi doğal kapsamında, yer ve zamanla sınırlandırılarak araştırıldığı bir yöntemdir (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu çalışmada İncelenen durum, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kendi sınıf ortamlarında matematik öğretimi sürecinde şarkı kullanılması ile ilgili görüşleridir. Dolayısıyla çalışmada tek bir analiz birimine odaklanıldığından, durum çalışması deseni çeşitlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda büyük örneklemler yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada çalışma grubunu Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir devlet ortaokulunda altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören on öğrenci (beş kız, beş erkek) oluşturmaktadır. Küçük çalışma gruplarının olduğu araştırmalarda veri kalitesinin arttırılması için belirli zamanlarda tekrarlar yapılarak aynı çalışma grubu üzerinde daha fazla detaya ulaşılabilir (Neuman ve Robson, 2014). Bu nedenle çalışma grubu matematik öğretiminde şarkı ile yapılan derslere devamlılığı fazla olan ve soru formunun öğretmen-öğrenci arasında iletilebildiği öğrenciler içerisinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının veri topladığı alanı tanıması gerekmektedir (Baltacı, 2019). Burada da çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, araştırmacılardan birinin matematik dersine girdiği öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi teknikler kullanılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, gözlemci notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik-kapsam geçerliğini sağlamak için matematik eğitiminde doktorasını tamamlamış ve nitel çalışmaları bulunan iki ayrı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmanın alt problemlerine uygun olmadığı düşünülen üç soru görüşme formundan çıkarılmış ve aynı anlam içeren bazı sorular tek soru altında toplanmıştır. Ayrıca görüşme yapılacak öğrenci grubu ile aynı

yaş grubunda olan öğrencilere görüşme soruları okutulup soruların anlaşılır olup olmadığına bakılarak sorulara son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ve öğretim uygulamaları sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1) Matematik öğrenirken müzik size katkı sağlıyor mu, sağlamıyor mu? Nasıl?
2) Matematiği müzikle öğrenmenin sizce avantajları (güçlü yönleri, faydaları) nelerdir?
3) Matematiği müzikle öğrenmenin sizce dezavantajları (zayıf yönleri, karşılaştığınız sorunlar) nelerdir?
4) Matematiği müzikle öğrenirken müziği dersin hangi aşamasında kullanılması sizin hoşunuza gider? Başta ortada sonda?
5) Müzikle yapmış olduğumuz matematik öğrenimi sizde nasıl bir izlenim bıraktı?
6) Müzikle yapılan bu matematik öğretimi süreci hakkındaki olumlu olumsuz görüşlerinizi kısaca nelerdir?

Verilerin analizinde öncelikle öğrenci görüşleri üzerinde betimsel kodlamalar yapılmıştır. Betimsel kodlama yöntemi, veriyi basit düzeyde kategorize ederek araştırmacının organize bir fikre sahip olmasını sağlamaktadır (Saldana, 2019). Betimsel kodlamalar için belirlenen kategoriler çalışmanın uygulama süreci ve öğrencilere sorulan sorular paralelinde oluşturulmuştur. Daha sonra yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamayı sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu doğrultuda her bir görüşme sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiş olup elde edilen verilerden kodlamalar yapılmıştır. Kodlama bittikten sonra elde edilen verilerin bir kısmı nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve tekrar kodlanmıştır. Kategorileştirilen veriler, altında belirlenen kodlamalar ve frekansı ile verilerek okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Ayrıca analizin güvenirliği kapsamında öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmış ve kodlamaların hangi bakış açısına göre yapıldığı ortaya koyulmuştur. Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için farklı görüş, açıklayıcılık ve çeşitlilik ölçütleri dikkate alınmıştır (Bümen, Ünver ve Başbay, 2010). Ayrıca etik kurallar çerçevesinde öğrencilerin kişisel bilgilerinin saklı tutulması amacıyla bulgular sunulurken öğrenciler Ö1, Ö2, ..., Ö10 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için planlanmış olup, koronavirüs süreci sebebiyle bir dönem süresi ile sınırlı kalmıştır. Bu süre 18 haftadır ve altıncı sınıf matematik dersinin ilk üç ünitesini içermektedir. Bu süreçte 5 şarkı kullanılmış ve öğrenciler gözlemlenerek notlar alınmıştır. İkinci dönem matematik derslerinde şarkı içeren herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Okulların salgın nedeniyle erken tatil edilmesi ve tatilin uztılması göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanması planlanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, 5 Nisan 2020 tarihinde uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada; veri ve araştırmacı çeşitlemesi yöntemleri ile geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Veriler müzikle yapılan matematik öğretiminde kullanılan etkinlik kağıtları, bu süreçte yapılan uzun süreli gözlemler ve ders sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır (Creswell, 2012). Ayrıca analiz sürecinde elde edilen bulgular ve çıkarımlar ilgili katılımcılar ile tartışılarak çıkarımların doğruluğu sağlanmıştır. Daha sonra çalışmanın bulguları farklı kişiler tarafından kontrol edilerek benzer araştırmalar yapıldığında sonuçların teyit edilmesini sağlayacak şekilde denetime açık olarak sunulması sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular, gözlemci notlarından elde edilen bulgular ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

Gözlemci Notlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama süreci boyunca tutulan gözlemci notlarına ilişkin elde edilen verilerin aylara göre özeti Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Uygulama Sürecindeki Gözlemci Notları.

Aylar	Gözlemci Notlarının Özeti
Eylül 2019	İlk hafta öğrencilerle tanışıldı, mevcut yöntemle dersler işlendi. Bu süreçte öğrencilerin genel başarı, derse katılım, dersi ve öğretmeni sevme durumları gözlemlendi. İkinci hafta şarkı kullanılmadan ders işlenmeye devam edildi. Üçüncü hafta şarkı ile öğretim yapıldı. Üslü ifadeler konusunun üzerinden bir süre geçmiş olması sebebiyle şarkı hatırlatma amacıyla kullanılmış oldu. Hatırlatma amacıyla kullanılan şarkının öğrencilerin ilgisini çektiği görüldü. Bu şarkıya ilave olarak tekrar çalışmaları yapıldı ve derse katılımın ve parmak kaldıran öğrencilerin arttığı gözlemlendi.
Ekim 2019	Bu süreçte çarpanlar ve katlar konusuna yönelik "Asal sayıları özellikleriyle belirler." kazanımını içeren bir şarkı kullanıldı. Diğer kazanımlar için mevcut öğretim yöntemi kullanıldı. Öğrenciler şarkı ile öğretimin daha çok olmasını talep ettiler. Asal sayılar ile ilgili şarkı dersin ortasında kullanıldı ve sonrasında çözülen sorular için daha fazla öğrencinin katılım gösterdiği gözlemlendi. Öğrencilerin dersin ortasında kullanılan şarkının dersin sonunda da tekrarlanmasını istediği gözlemlendi.
Kasım 2019	Tam sayılar konusunun yer aldığı bu ayın son haftasında öğretimi gerçekleştirilen "Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır." kazanımına yönelik bir şarkı kullanıldı. Diğer kazanımlarda mevcut öğretim yöntemi kullanıldı. Mutlak değerin anlamı ve bir tam sayının mutlak değerinin bulunması tüm öğrenciler tarafından öğrenildi. Ders sürecinde kullanılan şarkının bu bulguya ulaşmada en büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şarkılarla yapılan dersler sonrası öğrencilerin matematik dersini daha çok sevdiklerini ifade ettiği gözlemlenmiştir.
Aralık 2019	Kesirlerle işlemler konusunun yer aldığı bu ayın ilk haftası öğrencilerle şarkı ile öğretim gerçekleştirildi. Bu konuda önce şarkı öğrenilip sonra konunun mevcut yöntem kullanılarak öğretimi gerçekleşti. Uzun bir konu olan kesirlerle işlemler konusunun şarkı halinin çocuklar için bir özet gibi algılandığı ve şarkı kullanılmasıyla bunun kolay bir konu olduğu izleniminin oluştuğu gözlemlendi. Ayrıca konuya şarkı ile başlamanın öğrencilerin derse olan ilgi ve katılımını arttırdığı gözlemlendi.

Tablo 1.
Uygulama Sürecindeki Gözlemci Notları.

Aylar	Gözlemci Notlarının Özeti
Ocak 2020	Ondalık gösterim konusunun yer aldığı bu ayki konulara başlanmadan önce matematik öğretim programında beşinci sınıf düzeyinde yer alan "Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler." kazanımına yönelik bir şarkı kullanılarak öğrencilerin ön bilgileri hatırlaması sağlandı. Öğrencilerin derse başlanan şarkının sözlerini ders içinde de mırıldandığı ve dersin sonunda tekrar söylemek istediği gözlemlendi.
Şubat 2020	Bu ayda şarkı ile anlatılan konulardan sonra öğrenciler tarafından bir matematik korosu kurma fikri ortaya atılmış olup matematiğin eğlenceli olduğunu başkalarına da göstermeyi istedikleri ifade edildi. Bu doğrultuda ikinci dönem neler yapılabileceği tartışıldı. İlk dönem öğrenilen şarkılar öğrencilerle tekrar edildi. Bu şarkılara yeni şarkılar katmak istediğini belirten öğrenciler yeni konuların öğretiminde de şarkı kullanılması gerektiğini ifade ettiler.
Mart 2020	İlk haftanın ardından koronavirüs süreci nedeniyle iki haftalık bir tatil başladı. Ardından tatilin uzamasından dolayı öğretim yılı sonunda uygulanması planlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu bu süreçte hazırlandı. Ders sürecinde şarkılarla yapılan matematik öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini elde etmeyi amaçlayan bu görüşme formunun geçerliği ve güvenirliği alanında uzman kişiler tarafından değerlendirildikten sonra forma son hali verildi.
Nisan 2020	5 Nisan'da öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu google form aracılığıyla gönderilmiş olup yazılı cevapların alınmasından sonra yüzyüze görüşmelerle bu verilerin doğrulanabilirliği sağlandı.

Tablo 1.'e bakıldığında matematik öğretiminde şarkı kullanılması ile öğrencilerde gözlemlenen değişimlerin genel olarak olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar tarafından parmak kaldıran öğrenci sayısının artması, soru çözümüne katılımın artması, dersi sevmenin sağlanması, konunun özetlenerek kolaylaştırılması, ön bilgileri hatırlatması bakımından matematik öğretiminde şarkı kullanımının birçok faydasının görüldüğü anlaşılmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular; betimsel analiz ve içerik analizi sonucu oluşturulan kategoriler kapsamında; öğrenci görüşlerinin genel dağılımı, öğrencilerin olumlu görüşleri, öğrencilerin olumsuz görüşleri ve şarkıların ders sürecinde kullanılmasının uygun görüldüğü aşamaya ilişkin görüşler şeklinde sunulmuştur. Bu doğrultuda bulguların sunumunda görüşlere ait öğrenci frekanslarının ve öğrenci kodlarının da yer aldığı tablolar kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğrenci görüşlerinin genel dağılımı

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen verilere göre öğrenci görüşlerinin genel dağılımı, öğrenci kodları ve frekansları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğrenci Görüşlerinin Genel Dağılımı.

Görüşler	**Öğrenci Kodları**	**Frekans**
Olumlu	Ö1, Ö2, Ö5, Ö10	4
Olumsuz	Ö9	1
Hem Olumlu Hem Olumsuz	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	5

Tablo 2. incelendiğinde ifade edilen görüşlerde öğrencilerin çoğunun uygulamayı olumlu bulduğu ancak bazı eleştirilerin de getirildiği anlaşılmaktadır. Olumlu görüşlerin ve eleştirilerin nedenlerinin daha net anlaşılması amacıyla olumlu ve olumsuz olarak nitelendirilen ifadeler üzerinde içerik analizi bağlamında kodlamalar yapılmıştır.

Öğrencilerin olumlu görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen verilere göre öğrencilerin olumlu görüşleri kategorisine ait kodlamalar, öğrenci kodları ve frekanslar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencllerin Olumlu Görüşleri.

Kodlar	**Öğrenci Kodları**	**Frekans**
Konuyu Anlama, Öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	7
Öğretmeni Sevme, Anlaşma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö10	5
Eğlenceli Olma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10	5
Dersi Sevme, İlgilenme, İstek	Ö3, Ö7, Ö10	3
Bilgilerde Kalıcılık, Hatırlama	Ö4, Ö5, Ö7	3
Katılımı Artırma	Ö3	1
Sesin Açılması	Ö10	1
Soruları Kolay Çözmek	Ö7	1

Tablo 3. incelendiğinde matematik öğretiminde şarkı kullanımının birçok faydası olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu olumlu görüşlerden konuyu anlama-öğrenme, dersi sevme, hatırlama, katılımın artması ve soruları kolay çözme görüşleri, gözlemci notlarında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Aşağıda Tablo 3.'te ifade edilen kodlamaların daha net anlaşılmasını sağlamak için öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Konuyu anlama, öğrenme olarak kodlanan görüşler; "Konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor." (Ö1), "Dersi daha iyi anlıyorum." (Ö2), "Matematikle müzik aynı anda olunca anlıyoruz." (Ö3), "Daha iyi anladım." (Ö5), "Bir şeyler öğrenmemize katkı sağlıyor." (Ö6), "Daha iyi matematik anlamamıza yardımcı oluyor." (Ö8), "Matematik derslerini daha iyi anlamış oluruz." (Ö10) şeklindedir.

Öğretmeni sevme, anlaşma olarak kodlanan görüşler; "Öğretmenimi bana daha çok sevdirdi." (Ö1), "Hocamızla daha iyi anlaşıyoruz." (Ö2), "Öğretmenim güzel anlatıyor." (Ö6), "İyi yanı, öğretmenim dersi ve konuyu iyi anlattığı için." (Ö8), "Bizim hocamız çok iyi bir hoca, ne zaman bir konuya geçsek o konu ile ilgili müzikler hazırlıyor ve gözü hep üzerimizde, bizimle çok ilgileniyor." (Ö10) şeklindedir.

Eğlenceli olma olarak kodlanan görüşler; "Derste daha enerjili oluyoruz." (Ö2), "Eğlenceli oluyor." (Ö3), "Müzikle tekrar edince daha eğlenceli oluyor, sıkılmamı önlüyor." (Ö4), "Müzikle eğlenceli oluyor." (Ö7), "Dersler eğlenceli bir hale geliyor." (Ö10) şeklindedir.

Dersi sevme, ilgilenme, istek olarak kodlanan görüşler; "Derse olan isteğimizi artırıyor, matematik dersini sevdirdi." (Ö3), "Müzikle zevk alıyorum, severek yapıyorum" (Ö7), "Daha çok ilgileniyorum, matematik dersinde ilgimi çok çekiyor." (Ö10) şeklindedir.

Bilgilerde kalıcılık, hatırlama olarak kodlanan görüşler; "O müziği tekrar dinleyince o konu aklıma gelebiliyor." (Ö4), "Akılda kalıyor." (Ö5), "Müziği tekrar edince konu beynimizde daha çok kalıyor." (Ö7) şeklindedir.

Katılımı artırma olarak kodlanan görüş; "Katılımımızı sağlıyor. Matematik sevmeyen arkadaşlarımız biraz da olsa derse katılıyor." (Ö3) şeklindedir.

Sesin açılması olarak kodlanan görüş; "Ses tellerimiz güçlenir, dilimiz açılır." (Ö10) şeklindedir.

Soruları kolay çözebilmek olarak kodlanan görüş; "Soruları kolay çözebiliyorum." (Ö7) şeklindedir.

Öğrencilerin olumsuz görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen verilere göre öğrencilerin olumsuz görüşleri kategorisine ait kodlamalar, öğrenci kodları ve frekanslar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri.

Kodlar	Öğrenci Kodları	Frekans
Dikkatin Dağılması, Odaklanamama, Kafa Karışıklığı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5
Vakit Alması	Ö3, Ö8	2
Müzikle Öğrenmeye Alışınca Müziksiz Öğrenmede Zorlanılması	Ö6, Ö7	2

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin en çok müzikle yapılan derslere alıştıktan sonra müzik eşliğinde yapılmayan derslerde öğrenme bağlamında zorlandıklarını belirttiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin de şarkılar eşliğinde yapılan öğretimde dikkatinin dağıldığını ve odaklanamadığını belirttiği görülmüştür. İfade edilen bu olumsuz görüşlerin gözlemci notlarında bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu bakımdan matematik öğretiminde şarkı kullanılması ile ilgili olumsuz yönlerin gözlemci öğretmen tarafından fark edilemediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eksik kalan bu yönlerin öğrenci görüşleri ile yansıtılmış olması bakımından benzer uygulamaların tekrar gerçekleştirilmesinde yol gösterici olabileceği anlaşılmaktadır. Aşağıda Tablo 4.'te ifade edilen kodlamaların daha net anlaşılmasını sağlamak için öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Dikkatin dağılması, odaklanamama, kafa karışıklığı olarak kodlanan görüşler; "Bazen soruyu bir kaç kez okumama sebep olabiliyor." (Ö4), "Dersten uzaklaştırabilir." (Ö6), "Bazen çok ses olunca kafamız karışıklık olabilir." (Ö7), "Kötü yanı bazen kafamın derste olmaması." (Ö8), "Hem müzik dinleyip hem soru çözmek benim dikkatimi dağıtıyor. Ben sevemedim, çünkü odaklanamıyorum. Müzik ve matematik bana göre birlikte olmamalı, insan nereye odaklanacağını bilemiyor, aklı karıştırıyor." (Ö9) şeklindedir.

Vakit alması olarak kodlanan görüşler; "Çok fazla soru çözemiyoruz, müzikle vakit geçiyor." (Ö3), "Olumsuz, dersin süresi az olduğu için." (Ö8) şeklindedir.

Müzikle öğrenmeye alışınca müziksiz öğrenmede zorlanılması olarak kodlanan görüşler; "Kötü olan, çok fazla ona bağlanmamak, çünkü ders öğrenmemiz daha fazla katkı sağlıyor." (Ö6), "Olumsuzu ise müziği tekrar etmeyince beynimiz konuyu zor algılıyor." (Ö7) şeklindedir.

Şarkıların ders sürecinde kullanılmasının uygun görüldüğüa aşamaya ilişkin görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan elde edilen verilere göre, şarkıların ders sürecinde kullanılmasının uygun görüldüğü aşamaya ilişkin görüşlere ait kodlamalar, öğrenci kodları ve frekanslar Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Şarkıların Ders Sürecinde Kullanılmasının Uygun Görüldüğü Aşamaya İlişkin Görüşler.

Kodlar	Öğrenci Kodları	Frekans
Dersin Başında	Ö5	1
Dersin Ortasında	Ö10	1
Dersin Sonunda	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8

Tablo 5. İncelendiğinde öğrencilerin genel olarak şarkının dersin sonlarında kullanılmasını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında şarkıların dersin başında kullanılmasını tercih eden öğrenci, sebebini belirtmemiştir. Dersin ortasında kullanılmasını tercih eden öğrenci, normalde müziğin ilgisini çekmediğini fakat matematik dersinde kullanılmasının ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Sonda kullanılmasını tercih eden öğrenciler ise; şarkının pekiştirme ve tekrar yapmayı sağladığını, bu şekilde daha rahat dinlediğini ve müziğin dersin yorgunluğunu aldığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrenci görüşlerinden çoğu öğrencinin şarkıların dersin sonunda kullanılmasını tercih etmesinde; matematik öğretiminde şarkı kullanılmasının vakit alması ve dikkati dağıtması sorunlarının, şarkının sonda kullanılmasıyla giderileceği düşüncesinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda Tablo 5.'te ifade edilen kodlamalarda dersin sonunda kullanılmasının neden daha çok tercih edildiğinin daha net anlaşılmasını sağlamak için öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Dersin sonunda olarak kodlanan görüşlerden bazıları; "Sonda, çünkü biraz tekrar yaptıktan sonra yapıyoruz." (Ö1), "Sonda, çünkü konuyu anlıyoruz sonra müzikle pekiştiriyoruz." (Ö2), "Ders bittikten sonra yorgunluğumuzu alır, bu yüzden sonda." (Ö3), "Sonda, çünkü dersin sonunda daha rahat dinleyebiliyorum." (Ö7), "Sonda, çünkü matematikte hangi konuda olduğunu bilmeliyiz, bildiğinde müzikle bağlantılı olabilirsin." (Ö8) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretimi hakkında 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin matematik dersinde şarkı kullanılmasına yönelik hem olumlu hem olumsuz görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin konuyu anlamada, öğretmeni ve dersi sevmede, matematiğin zevkli ve eğlenceli hale gelmesinde, derse olan ilgi ve isteğin artmasında, bilgilerin kalıcı hale gelmesinde, bilgileri hatırlamanın kolaylaşmasında, derse katılımın artmasında, sesin açılmasında ve soruları daha kolay çözmede şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretimini olumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müziğin öğretimdeki etkileri ile ilgili olumlu görüşlerde en çok "konuyu anlama, öğrenme" ifadesi yer almış olup bu durum Bolat ve Sığırtmaç'ın (2006) çalışmasında, müziğin öğrenmede etkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Olumlu görüşlerde yer alan "öğretmeni sevme, anlaşma" ifadesinin ise Cengiz'in (2004) çalışmasında yer alan, müziğin olumlu duyguların desteklenmesini sağladığına yönelik ifadelerle paralel şekilde olduğu söylenebilir. Olumlu görüşlerde yer alan "eğlenceli olma" ifadesi ise literatürde çokça yer almakta ve günümüzde müziğin öğretimi eğlenceli hâle getirdiği kabul görmektedir (Özel, 2017). Buna paralel olarak Brewer (1995) çalışmasında, şarkıların öğretim ortamında kullanılmasının; öğrencinin enerjik olmasını ve eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu ifadenin de şarkıların derste kullanılmasının daha eğlenceli olduğu yönündeki görüşlerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Olumlu görüşlerde yer alan "dersi sevme, ilgilenme,

istek" ifadeleri; Yağışan, Köksal ve Harun (2014) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, şarkılarla yapılan öğretimin öğrencilerin motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini arttırdığı ifadesiyle paralellik göstermektedir. Bir diğer olumlu görüş olan "bilgilerde kalıcılık, hatırlama" ifadeleri ile ilgili benzer şekilde, Köksal ve Harun'un (2014) çalışmasında şarkıların başarının kalıcılığında anlamlı şekilde etkili olduğu görülmüştür. Bu görüş aynı zamanda Tan'ın (2016) çalışmasında yer alan şarkıların öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğu ve Yağışan, Topçu ve Bulut'un (2016) çalışmasında yer alan şarkıların öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Şarkı ile yapılan öğretimle ilgili olumlu görüşlerde yer alan "katılımı artırma" ifadesi ile ilgili benzer bir bulgu gözlemci notlarında da tespit edilmiş olup, incelenen çalışmalarda bu ifadeyle ilgili bir sonuç bulunamamıştır. Olumlu görüşlerden bir diğeri olan "sesin açılması" ifadesinde fiziksel bir etkiden söz edildiği için, bu durumun şarkı kullanımının öğretime doğrudan olmasa da dolaylı bir katkı sunarak öğrenciyi fiziksel olarak iletişime hazırladığı söylenebilir. Olumlu görüşlerden olan "soruları kolay çözmek" ifadesinin ise "konuyu anlama, öğrenme" ve "bilgilerde kalıcılık, hatırlama" ifadeleri ile ilişkilendirilebilir olabileceği düşünülmüş ancak ayrı bir görüş olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin şarkı kullanılarak yapılan matematik öğretimini; dikkatin dağılması, vakit alması ve bu şekilde öğrenmeye alışınca müziksiz işlenen konuları öğrenmede zorlanılması yönlerinden olumsuz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birçok çalışmada olduğu gibi Brewer'ın (1995) çalışmasında da şarkıların öğretim ortamında kullanılmasının, dikkatin artmasını sağladığı ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre şarkı kullanımının, bazı öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir etkisi olabileceği söylenebilir. Bu açıdan elde edilen bulguların daha önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla paralellik göstermediği anlaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerin dikkat ile ilgili bireysel farklılıklarının müziğin öğretiminde kullanılmasında ne gibi algılarla ve etkilerle ilişkili olduğu önemli görülmektedir. Dolayısıyla müziğin "dikkati dağıtması"na yönelik olumsuz görüşler incelendiğinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının müziğin öğretimde etkili olmasında da farklılıklar yaratabileceği düşünülmektedir. Müzikle öğretimde soruları ilk okumasında anlayamayıp odaklanamadığını belirten öğrenci görüşleri dikkate alındığında ise müzikle yapılan öğretiminde şarkı kullanımı ile soru çözümünün ara verilerek yapılması gerektiği söylenebilir. Bu şekilde öğrencilerin dikkatininin dağılmasının da önüne geçilebileceği söylenebilir. Olumsuz görüşlerde yer alan "vakit alması" ifadesini kullanan öğrenciler şarkı söylemek yerine daha fazla soru çözmeyi istediklerini belirtmiştir. Bu görüşle ilgili de öğrencilerin öğretim sürecindeki beklentileriyle ilgili bireysel farklılıkların önemli olduğu söylenebilir. Olumsuz görüşlerden bir diğeri olan "müzikle öğrenmeye alışınca müziksiz öğrenmede zorlanılması" görüşünden yola çıkılarak, öğretimde tek bir yöntem-teknik kullanmak yerine bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu ve Tatar ve Tatar'ın (2007) da önerdiği üzere farklı öğrenme stillerine hitap edilen ders aktiviteleri için çeşitli materyaller hazırlanabilir.

Öğrenciler genel olarak şarkının dersin sonunda konuyu tekrar etmede ve pekiştirmede kullanılmasını tercih ettiklerinden, öğretim sürecinde de bu şekilde uygulanması ile olumsuz durumların önüne geçilebileceği söylenebilir. Sonuç olarak öğrenciler şarkı ile yapılan öğretimin olumlu yönü olarak en çok konuyu anlamaya ve öğrenmeye katkı sağladığını, olumsuz yönü olarak da en çok dikkati dağıttığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, derste şarkı kullanımının olumlu yönleri daha çok olsa da olumsuz yönlerinin de olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle matematik öğretiminde şarkı kullanımının tek başına yeterli olmayabileceği ve çoklu zekâ kuramına uygun şekilde öğretimde kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda matematik öğretiminde farklı zekâ alanlarına yönelik çalışmaların arttırılması ve matematik öğretiminde müzik ve benzeri farklı materyallerin kullanılmasının teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca matematik öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulamalarda, öğrencilerin olumsuz olarak ifade ettikleri durumları engellemek için nelere dikkat edilmesi gerektiğninin araştırılması ve belirlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akoğlu, A. (2012). Ritim, ölçü, ahenk: Müzik ve matematik. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Ekim, 18-25.

Ata Doğan, S. & Akman, B. (2019*).* Okul öncesi eğitimden lise eğitimine matematik-müzik ilişkisini ele alan ulusal araştırmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 40-56.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.

Brown, R. & Brown, N. (2014). Use songs to teach. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(4), 349-354.

Bolat, E. Y. & Sığırtmaç, A. D. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 43–56.

Bozkurt, E. & Yenilmez, K. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretim programında çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 0(16), 90-99.

Bümen, N. T., Ünver, G. & Başbay, M. (2010). Öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı derslerinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9*(17), 41–62.

Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim matematik öğretiminde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cengiz, Y. (2004). *Yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin temelli öğrenme kuramı ışığında araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. CA: SAGE Publications.

Doğan, C. & Tecimer, B. (2019). Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 13-33.

Hancock, D.R. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. New York:* Teachers College Press.

İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 47-56.

Kaplan, A., Duran, M. & Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 814-831.

Karşal, E. (2004). *Okul öncesi dönemi çocuklarda müzik yeteneği ve matematik yeteneği ilişkisi ve müzik eğitiminin matematik performansı üzerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research*. New York: Sage publications.

Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada Inc.

Rudd, S. (2000). *Music as an exemplar of mathematics: Implications for integrating math with music education*. Unpublished doctoral thesis, Claremont Graduate University, California.

Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Tan, N. (2016). *İlkokul matematik derslerinde şarkı kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve sözcük dağarcığı üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Tatar, E. & Tatar, E. (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal of Qafqaz University*, 20, 126-130.

Topçu, H. & Bulut, N. (2016). Şarkılarla yapılan matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 535-553.

Yağışan, N., Köksal, O. & Harun, K. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil Dergisi*, 3 (11), s.1-26.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. California: Sage Publications.

MEDYA OKURYAZARLIĞI DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINA VE DEĞERLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Şule ÇEVİKER AY, Düzce Üniversitesi, Türkiye
suleay@duzce.edu.tr
Muhammet TUNCA, Gölyaka Sarıdere Kemeryanı İlkokulu, Türkiye
muhammetunca@gmail.com

Öz

Medya okuryazarlığı günümüz toplumunun en belirgin ihtiyaçlarındandır. Ders kitapları hazırlamak bu ihtiyacı karşılamak için yapılan işlerden biridir. Bu araştırmanın amacı, medya okuryazarlığı kapsamında hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin; medya okuryazarlığı programındaki kazanımlarla tutarlı olup olmadığını ve medya okuryazarlığı değerlerini karşılayıp karşılamadığını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. 2019 yılında ortaokul 7. ve 8. sınıflarda kullanılmak üzere hazırlanan seçmeli "Medya Okuryazarlığı" ders kitabı etkinlikleri; medya okuryazarlığı öğretim programı kazanımlarına ve medya okuryazarlığı değerlerine uygunluğu açısından incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, medya okuryazarlığı öğretim programında yer alan ünite kazanımlarının, öğretim materyalindeki etkinliklerde yoğun şekilde yer aldığı, böylece kazanım ve etkinlik uyumunun sağlandığı belirlenmiştir. Medya okuryazarlığı değerleri açısından etkinliklerin bütününe bakılarak yapılan incelemede, tüm değerlerin etkinliklerde yer aldığı, en fazla yer alan ilk üç değerin ise sırasıyla paylaşma, öz kontrol ve nesnellik değerleri olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; medya okuryazarlığı ders kitabında yer alan etkinliklerin medya okuryazarlığı öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu olduğu ve farklı oranlarda olmakla birlikte medya okuryazarlığı değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı, Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı Kazanımları, Medya Okuryazarlığı Değerlerine Uygunluk

Abstract

Media literacy is one of the most obvious needs of today's society. Preparing textbooks is one of the tasks done to meet this need. The aim of this research is to analyse whether the exercises in the textbooks prepared within the media literacy are consistent with the acquisition in the media literacy programme and whether they provide the value of media literacy. This research has the feature of being qualitative research. Optional "Media Literacy Textbook" and media literacy curriculum which are prepared for being used in 2019 at midschool 7. And 8. class have been examined in the context of acquisitions, and exercises, relation in terms of literacy values has been analysed.

According to the results of the research, it was determined that the unit gains included in the media literacy curriculum were heavily included in the activities in the textbook, so that the outcome and effectiveness were harmonized. In the analysis conducted by looking at all of the activities in terms of media literacy values, it was determined that all values were included in the activities, and the first three values that took the most place were sharing, self-control and objectivity values, respectively.

As a result; It has been determined that the activities in the media literacy textbook are compatible with the achievements of the media literacy curriculum and contain media literacy values, albeit at different rates.

Keywords: Media Literacy Textbook, Media Literacy Curriculum Objectives, Compliance with Media Literacy Values

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ genellikle bilgi /bilgi toplumu çağı olarak anılmaktadır. Bu çağın en önemli özelikleri bilgiye erişim kolaylığı ve bilginin yayılmasıdır. Bu dönem faaliyetlerinde başat rolü bilgi oynamaktadır. Bu dönemin tüketicisi olarak insan hiç yerinden kalkmadan, çok az zamanda, çok az emekle, örneğin televizyon yoluyla eğlence programlarına katılırken, internet yoluyla da hem ucuz hem de hızlı şekilde dilediği bilgiye ulaşabilmektedir (Arklan & Taşdemir, 2008; Erkan, 1998). Bilginin ulaşım hızı son 150 yılda milyarlarca kat artmıştır (Kızılkaya, 2018). İletişim ve medya aracı olarak televizyon, internet vb. yeni teknolojiler, genel anlamda

medya; sağlıktan spora, ekonomiden toplumu ilgilendiren diğer pek çok konuda bilgilere erişimde asıl güç ve temel kaynak haline gelmiştir.

Medya araçları sayesinde bilgiye hızlı erişebiliyor olmak medyanın insanlar açısından önemli hale gelmesini sağlamaktadır. RTÜK (2018), tarafından öğrenciler için medya araçlarının önem derecesini belirlemek üzere yapılan araştırmada katılımcıların %84 gibi büyük bir oranı internetin kendileri için önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık %66'sı için cep telefonu, %44'ü için bilgisayar, yaklaşık %30'u için tablet, %31'i için ise televizyon önemlidir. Tüm bu iletişim araçları içerisinde internet, öncelikli tercih edilen medya aracı konumundadır. Bununla birlikte, zamanla medya araçlarının geçirdiği değişimin de etkisiyle insanlar medya iletilerine, eşzamanlı olarak ve çok sayıda araca ihtiyaç duymadan ulaşılabilir hale gelmiştir. Artık bireyler, medyaya ulaşımda faydalanılan yeni teknolojilerin de etkisiyle üretilen içeriklerin sadece tüketicileri olmaktan çıkmış, bununla beraber medya içeriği üreticisi konumuna da gelmiştir (Özdemir, 2015).

Medyanın insanların hayatının bu kadar içerisinde olduğu bir sosyal yapının var olduğu günümüzde; medyanın sunduğu iletilerin ne derecede doğru, güvenilir olduğu önemlidir.

Medya Okuryazarlığına Duyulan ihtiyaç

Medya ve işlevine dair belli bir anlayış geliştirebilmek önemlidir. Medya, bilgiyi içeriğinde barındıran ve diğer bireylere iletme işlevi gören bütün çevreleri kapsamaktadır (Andersen, 2002). Bilginin bir güç haline geldiği dönemimizde bu bilginin aktarımını ya da üretimini üstlenen alanlardan birisi de medyadır. Teknolojik gelişmelerin de etkisiyle medya ve medya araçları, toplumsal anlamda insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple, medyanın insan yaşamına etkileri pek çok araştırmanın da konusu olmuştur. RTÜK (2009) aracılığıyla yapılan bir araştırmada insanların özellikle hafta içi televizyon izleme sürelerinin yaş faktöründen bağımsız olacak şekilde kırk bir yaş ve üzerinden başlayarak günlük dört saatin üzerine çıktığı ifade edilmektedir. Araştırma bulguları, medya aracı olarak sadece televizyonun bile, ne derece etkin olarak hayatın içerisinde var olduğunu açıklar niteliktedir. Son yıllarda özellikle internet, akıllı telefon, tablet vb. araçların da devreye girmesi ile birlikte medya araçlarının kullanım sıklığı daha da artmıştır. 2017 verilerine göre dünya nüfusunun yarısı internet kullanmaktadır, sosyal medya hesabı kullanımı bir önceki yıla göre yüzde otuz artmaktadır (Erdem, 2018). Gelişen teknolojilerin etkisiyle pek çok iletinin medya araçları ile insanlara ulaşımının daha kolay olduğunu ve kitle iletişim araçlarının hem yetişkinlerin hem de çocukların üzerinde pek çok etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Zira medyanın etkisi, medya üreticisi olan sektör ve profesyonellerinin algıları ve amaçları temelinde yürütülebilmektedir. Binark & Bek (2007)'e göre, medyanın genel çalışma kurallarını belirleyen dinamikler; sermaye sahibinin çıkarları, kurumsal politika ve hâkim temsil pratikleri ile değer yargılarının yeniden üretimidir. Medya profesyonelleri, başat ve doğal kabul edilen bu temsil pratiklerinin çerçevesinde hareket etmektedir. Kızılkaya (2018), medyada olumsuz haberlerin daha çok ilgi çektiğini; olumlu haber verme denemelerinin takip edilmeyi azalttığını, olumsuz haberlerin olumlulardan 17 kat fazla olduğunu ve bilgi akış hızı arttıkça olumsuz haberin etkisinin de katlandığını; bilgiyi kötüye kullanmayla oluşabilecek tehditlerin büyümesine karşın kamuoyunda bilinçlenmenin artması gerektiğini ifade etmektedir. O halde, medyanın bu denli etkin olarak tercih ediliyor olması sonucu, etkin ve yanlı, yanıltıcı olabilme ihtimaliyle tehlikeli bir ileti yığını ile karşı karşıya olan bireylerin, özellikle de çocuk ve gençlerin, medya iletilerinin içeriklerinin doğru analizini, verilen bilgilerin güvenilir olup olmadığını, herhangi bir fikre doğru yönlendirme amacıyla kullanılıp kullanılmadığını belirleyebilmeleri, karar verme süreçlerinde belli süzgeçler kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu süzgeçlerden birisi, medya okuryazarlığıdır. Scheibe & Rogow (2004)'a göre medya okuryazarlığı; televizyon, internet, reklam, levhalar vb. pek çok farklı aracın sürece toplu olarak katılımı ile medyanın sunduklarına erişimi, sunulanların görünen ve görünmeyen pek çok yönlerinin ayrıştırılabilmesi, eleştirel bakış açısının devreye sokularak değerlendirme yapılabilmesi ve ayrıca kişilerin kendi iletilerini sunabilmeleri anlamını taşır. Medya okuryazarlığı kavramı üzerinde farklı tanımlamalar yapılabilmekle birlikte Aufderhiede (1993)'a ait tanım sıkça karşımıza çıkmaktadır ve ona göre medya okuryazarlığı sunulana

erişimi, detaylarını görebilmeyi, doğru muhakeme edebilmeyi ve kendi iletisini oluşturup paylaşabilmeyi içeren önemli bir yetenektir. Thoman'ın tanımı da benzer vurgular taşımaktadır. Medya okuryazarlığını Thoman (1999) televizyon, radyo, bilgisayar, gazete ve dergi ve tabii ki reklam yoluyla her gün aldığımız yüzlerce, hatta binlerce sözlü ve görsel sembolden kişisel anlamlar oluşturabilme ve yorumlama becerisine; yeteneğine, meydan okuma ve sorgulama yeteneğine sahip olmak, etrafta neler olup bittiğinin bilincinde olmak; pasif ve dolayısıyla savunmasız olmamaktır şeklinde tanımlamaktadır. Medya okuryazarlığında amaç, insanların medyanın sunduğu yorumun onları kontrol etmesine izin vermek yerine gördüklerini niçin gördüklerini düşünüp kontrol etmeleri ve kendilerini medyanın kontrol etmesine izin vermemeleri için tüm medya biçimlerinde yetkin, eleştirel ve okuryazar olmalarına yardımcı olmak olmalıdır. Nitekim bir medya okuryazarı (Potter, 2010); medyada kullanılan ses, yazı ve görseller sayesinde toplum tarafından olaylara ne gibi anlamlar yüklendiğini ve bu doğrultuda paylaşımların nasıl etkilendiğini anlamada ustadır. Medya mesajlarını anlamlandırır ve değerini takdir eder.

Elektronik medyaya ve çocuklar üzerindeki olumsuz etkilere odaklanan Lemısh & Koluckı (2013), özellikle elektronik ortamlarda yer bulan medyanın, duyguları uyuşturacağını, çocuklarda hayal gücünü ya da fikirlerde çok boyutlu bakabilme yeteneğini kısıtlayacağını, başka insanlara değer vermemekten kaynaklı, fazlasıyla incitici bir umursamazlık hissi geliştireceğini, doğal olarak da yıkıcı, zarar verme odaklı davranışları yüreklendireceğini, çocukların kendisi dışındaki kişilere karşı her türlü şiddet eylem ya da eylemlerine duyarsız kalma eğilimlerini artıracağını, mekanik ve histen yoksun davranışlara olağanlık anlayışı kazandıracağını, ahlaki değerlerin yozlaşmasında etkili olacağını, kültürel anlamda bakıldığında yerel kültürü bastıracağını ve toplumsal olaylara karşı kayıtsızlığa, bellek ve dil yitimine sebep olacağını, yüz yüze iletişim kurmada sorunlara yol açacağını ve kimlik kargaşası yaşamak gibi birçok olumsuz etkisinin olacağını ifade etmektedir. Oluşabilecek bu olumsuz etkilerin önüne geçmek çocukların ruhsal ve sosyal yaşamları açısından oldukça değerlidir.

Çocuklarda medya sebepli şiddet eğilimi üzerinde duran Uluç (2002); şiddet eğilimine yönlendirme konusunda, en masum türün çizgi filmler olduğunu; Tom ve Jerry, Sylvester ve Tweety, Bugs Bunny ve Avcı ve Road Runner ve Koyote gibi karakterlerle ve birbirlerine karşı yaptıkları tüm şiddet içerikli eylemleriyle şiddeti çocukların zamanla kanıksadıklarını ve şiddet eğilimlerinin artmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Medya, özellikle de son yıllarda kullanımı giderek artan sosyal medya, nesiller üzerinde büyük etkiler yaratmakta, toplumu en çok yönlendiren güçlerden biri haline gelmektedir. Hatta medya tarafından sunulan bu kurgu dünyanın bağımlısı haline gelen kitleler için 'internet vatandaşı' anlamına gelen "netizen" kavramını ortaya çıkarmaktadır (Gültekin, 2019). Gerçek dünyadan kopuk olan bir kitleyi tanımlayan bu kavram, durumun ciddiyetini gösterir niteliktedir. Medyanın gerçek olana ve gerçeklik kavramına yaklaşımında kullanılan dil ve üretilen iletinin medya profesyonellerinin kullandığı dil ile yeni baştan kurgulanabileceğini, sunulan yapay iletilerin gerçek hayattan izler taşıyabileceğini ve etkilerinin de çocuklar başta olmak üzere tüm bireylerde büyük olabileceğini unutmamak önemlidir. Bütün bu sebeplerden dolayı medyanın sunduğu her türlü iletiyi doğru okumak önemlidir. Medyayı okuma becerisi çocuklukta kazandırılmalıdır. Kurt ve Kürüm (2010)'ün de ifade ettiği gibi, medya okuryazarlığı kavramını gündeme taşıyan etkenler arasında; medyanın insanlara sağladığı bilgiye erişim kolaylığının özellikle de çocuklar için de geçerli olması yer almaktadır. Çocukların medyanın yönlendirici etkilerine fazlasıyla maruz kalarak kimi zaman toplumdan soyutlanarak içine kapanmasına, kimi zaman da toplumun diğer fertlerine karşı özellikle de sanal zorbalığa yönelmesine sebep olabilmektedir. Bu gibi sebeplerle medyanın olumsuz etkilerine karşı alınacak önlemin ve oluşturulması gereken farkındalığın önemi daha da artmaktadır. Bu nedenle medya okuryazarlığı eğitiminde başlangıç noktası yine çocuklar ve çocukluk dönemleri olmalıdır.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Pek çok araştırmacı tarafından; etki sahası geniş ve etki gücü yüksek olan medya karşısında bireylerin, özellikle de çocukların medya okuryazarı olmak için eğitilmesinin gerekliliği sıklıkla dile getirilmektedir. Medya okuryazarlığı konusunda kavram ve uygulama açısından ilk kitabı yazan kişi olan Masterman (1985'den akt:

Çocuk & Uzun, 2018), medya karşısında eğitimli olmanın neden gerektiği konusunda pek çok sebep ortaya koymakta; bireylerin kolay erişilebilen pek çok ileti karşısında medya doygunluğu yaşadıklarını; bu doygunluğu yaşarken de her türlü ideolojinin yayılımı için en uygun alan olan medyanın büyük etken olduğunu; bilginin yönetim, üretim ve kitlelere dağıtımı konusunda yine medyanın etkin olması vb. etkilerden dolayı medya okuryazarlığının ve eğitiminin, eskisine oranla daha büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadır.

Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (European Center for Media Literacy [ECML, 2019]) bireylerin medyanın etkilerine karşı eğitilmesinin gerekliliğini savunurken bireylerden bu konuda beklenen bazı davranışları sıralamaktadır. Buna göre bireylerden; medyada fikirlerin, bilgilerin ve haberlerin; başkalarının bakış açılarını iletmek için oluşturulduğunu anlamaları, medya tarafından duygusal etkiler yaratmak için çeşitli tekniklerin kullanıldığının farkına varmaları, böylece gerçek ile etkileme çabasının arasındaki ayrımı kesinleştirebilmeleri, medyanın bazı insanlara çıkar sağladığının farkına varmaları, alternatif bilgi ve eğlence kaynaklarının da olduğunu ve aranması gerektiğinin farkındalığını geliştirmeleri, medyayı kişisel avantajları göz önüne alarak kullanmanın önemini kavramaları, medya iletilerinin üzerinde doğrudan işlem yapmak yerine nasıl davranılacağını belirlemeye odaklanmaları ve dijital okuryazarlık kültürüne hazırlanmaları beklenmektedir.

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi ülkelerde medya okuryazarlığı sağlıktan sosyal bilimlere, dil sanatlarından bilgi iletişim teknolojilerine kadar hemen her derse %38-%100 oranında yansıtılmışken (Baker, 2000'den akt: Erdem, 2018) ve medya okuryazarlığının bir ara disiplin mi, bağımsız ders olarak mı okutulacağı tartışmaları gündemde yer alırken Türkiye'de henüz çok yol alınamamıştır. Türkiye'de medya okuryazarlığı pek çok ülkeye göre daha büyük bir ihtiyaçtır. Dünyada en çok facebook hesabına sahip yedinci ülke (Erdem, 2018) olan Türkiye, Açık Toplum Enstitüsü (Open Society Institude, 2018) verilerine göre de yalan habere en az dirençli, bu haberlerin en kolay yayıldığı ikinci ülkedir. Nüfusunun yüzde 79'unun mobil telefon kullandığı ve günde altı saat 46 dakikasını internette geçirdiği (Erdem, 2018) dikkate alındığında Türkiye'de medya okuryazarlığının lüks değil, öncelikli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle medya okuryazarlığı için çeşitli girişimlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye'de, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) öncülüğünde medya okuryazarlığı konusunda 2000 yılında atılan ilk adım, "akıllı İşaretler" uygulamasıdır. Akıllı işaretler uygulaması, medyanın bilinçli kullanımında TV kullanıcılarının da bireysel sorumluluk üstlenmelerini teşvik etmek için önemli bir girişimdir. 2004 yılında, paydaşlarını çeşitli Sivil Toplum Kuruluşlarının, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'in, çeşitli kamu kuruluşlarının ve bazı üniversitelerin oluşturduğu Şiddeti Önleme Platformu ile RTÜK'ün iş birliği sonucunda ortak bir öneri geliştirilmiş ve medya okuryazarlığı dersinin öğretim programının hazırlanması talep edilmiştir. Mevcut önerinin işlerlik kazanması için 2006-2007 öğretim yılında pilot uygulamalar başlatılmış ardından gelen eğitim öğretim yılında ise tüm illerde seçmeli ders olarak sisteme dahil olmuştur (RTÜK, 2016). Bu adımların ardından medya okuryazarlığı kavramı ve okutulan dersi ülke genelinde uygulama alanı bulmuş ve eğitim hayatına girmiştir. Bu ders yedinci ve sekizinci sınıflar için seçmeli bir ders olarak planlanmıştır. RTÜK (2016)'e göre medya çocukları yüksek derecelerde etkileme gücüne sahiptir. Bu nedenle çocukların kurgu gerçek ayrımını ayırt edebilmelerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin bu ders kapsamında kazandırılması amaçlanmaktadır.

Türkiye'de bu dersin pilot uygulamasının yapılacağı 20 ilden birer öğretmene eğitici eğitimi verilmesi (Önal, 2007) ve birkaç küçük proje dışında medya okuryazarlığı eğitimine rastlanmamıştır. Bu nedenle seçmeli ders de olsa bu dersin varlığı ve ders kitabının hazırlanması başlangıç için önemli bir adımdır. Toplumda var olan farklı sosyoekonomik durumlar, çocukların katılım gösterdikleri farklı eğitim ortamlarında oluşabilecek eşitsizliklerin giderilebilmesinde ortak ders kitapları büyük rol üstlenir. Konularda mantıksal bir sıra takip etme, izlenecek yöntemleri belirlemede ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde, ders kitabı rehberlik edebilmelidir. Bununla birlikte ders için hazırlanan bir kitabın, derse ait programın hedeflerine, içerik bütününe ve genel anlamda eğitim süreçlerinin başarısında büyük bir etkisi vardır (Bizzo, Monteiro, Lucas & Bianco, 2012). Buradan

hareketle ders kitaplarının öğretim programları açısından ne derecede uygun, doğru içeriklere sahip, program amaç ve kazanımlarını ne derecede karşılıyor olduğunu düzenli olarak takip etmek yararlı olacaktır. Bu durum hem gereksiz harcamalarının önüne geçmeyi sağlayacaktır hem de işlevselliğini yitirmiş ya da öğrencilere herhangi bir katkı sağlamayan kitapların yerini daha etkin kitaplara bırakmasını sağlayacaktır. Türkiye'de bu konuda MEB (2019)'in taslak ders kitapları ve e-içeriklerinin incelenmesinde kullandığı inceleme ölçütleri, ders kitaplarının sahip olması gereken nitelikler hakkında ipucu verebilmektedir. Ana başlıklar olarak belirlenen bu temel kriterler; anayasa ve mevzuata uygunluğa, içeriğin bilimsel olarak yeterliliğine, içeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliliğine ve görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olmasına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna bakılarak bir inceleme yapılması şeklinde sıralanabilir. Bu noktalar mevcut araştırmanın temelini oluşturmuştur.

Bu araştırmanın amacı, 2019 eğitim öğretim yılı için MOY dersinde kullanılması amacıyla hazırlanan Medya Okuryazarlığı ders kitabı etkinliklerini MOYÖP kazanımları ve değerleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alt problemler şu şekildedir:

1. Seçmeli Medya Okuryazarlığı ders kitabı etkinlikleri MOYÖP kazanımlarına uygun mudur?
2. Seçmeli Medya Okuryazarlığı öğretim ders kitabı etkinlikleri, MOYÖP'de yer alan medya okuryazarlığı değerlerini içermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu veri toplam yöntemi araştırma problemiyle ilgili yazılı kanıt sağlamaktadır (Creswell, 2017:113).

Doküman analizi yapılırken, doküman seçimine, bu seçim yapılırken de güncel bir öğretim materyalinin temin edilmesine dikkat edilmiştir. Çünkü; hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmada doküman incelemesi için, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.11.2018 gün ve 22963477 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş olan; editörlüklerini, Altun ve Pembecioğlu'nun üstlendiği bir yazarlar komisyonu ile hazırlanan, "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali" adlı ders kitabı (MEB, 2019) kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt problemlerinden hareketle Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Öğretim Materyali olarak hazırlanmış ders kitabına ait etkinliklerin medya okuryazarlığı öğretim programı (MOYÖP) kazanımlarına, medya okuryazarlığı değerlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından

1. MOYÖP incelenerek kazanımlar belirlenmiş ve "kazanımlara uygunluk kodlama anahtarı" ve;
2. MOYÖP değerleri incelenmiş ve "değerlere uygunluk" kodlama anahtarı hazırlanmıştır.

Kodlama anahtarları iki profesör ve iki doktor öğretim üyesi olmak üzere dört program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında 5 ünitenin tüm konuları ve her bir konuya ait kazanımlar ayrı ayrı adları ve numaraları belirtilen etkinliklerle karşılaştırılmış ve "uygun/uygun değil" şeklinde tablo hücreleri eklenerek kazanımlara uygunluk kodlama anahtarı daha kullanışlı hale getirilmiştir. Ders kitabı etkinliklerinin medya okuryazarlığı değerlerine uygunluğunu belirlemek için hazırlanan tablolarda ise bu kez aynı etkinlikler değerlere uygunluk açısından incelenmiştir.

Yapılan değişikliklerle son haline kavuşan kodlama anahtarlarında ders kitabında yer alan etkinliklerin her birisi E1 (Etkinlik 1) … E148 (Etkinlik 148) şeklinde numaralandırılmış, 148 maddeden oluşan bir kodlama

anahtarına ulaşılmıştır. Ders kitabının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü üniteleri için dörder konu, beşinci ünitesi içinse üç konu olmak üzere toplam 19 konu bulunduğundan her konu için bir olmak üzere değerler ve kazanımlar için toplam 38 tablo oluşturulmuştur. Üniteler-konular ve her üniteye ait etkinlik sayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Medya Okuryazarlığı Öğretim Programına Göre Üniteler – Konular ve Etkinlik Sayıları.

Üniteler	Konular	Etkinlik Sayıları
1. Ünite: Çevrem ve Medya	Konu 1: Medyanın Hayatımdaki Yeri	20
	Konu 2: Neden Medya Okuryazarlığı?	
	Konu 3: Medya Alanındaki Meslekleri Tanıyalım	
	Konu 4: Medya Okuryazarı Oluyorum	
2. Ünite: Benim Medyam	Konu 1: Bilgi Çağı	27
	Konu 2: Medya Kullanıcısının Hakları	
	Konu 3: Medyanın Etkileri	
	Konu 4: İnternetin getirdikleri	
3. Ünite: Medyaya Soru Soruyorum	Konu 1: Medyada Diyabet	31
	Konu 2: Doğru ve Güvenilir Bilgi: Engeller	
	Konu 3: Doğru ve Güvenilir Bilgi: Çözümler	
	Konu 4: Benim Mesajım	
4. Ünite: Eğlence Kaynağı Olarak Medya	Konu 1: Eğlencem Medya	30
	Konu 2: Eğlence Medyası üretiyorum	
	Konu 3: Medyam ve Kültürüm	
	Konu 4: Medya ve Popüler Kültür	
5. Ünite: Önce Bir Düşüneyim	Konu 1: İkna Dili	40
	Konu 2: İkna Sanatı	
	Konu 3: Bakmak, Görmek ve Göstermek Arasında Fark Vardır	
Toplam	19	148

Yukarıdaki tabloda görülen tüm konulara ait tüm etkinlikler için kodlama anahtarlarına son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

2019 yılı Medya Okuryazarlığı Dersine ait Öğretim Programı ve Medya Okuryazarlığı ders kitabı temin edilmiştir. Medya Okuryazarlığı ders kitabındaki her etkinlik iki araştırmacı tarafından numaralanmış, tartışılarak materyal türü ve başlık verilerek kodlanmıştır. MOY ders kitabındaki etkinlikler, programda yer alan kazanımlara uygunlukları bakımından incelenmiş ve tablolara işaretlenmiştir. Her kazanım açısından her ünitedeki etkinliklerin uygunlukları belirlenmiş ve uygunluk frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir. 2019 yılı MOYÖP'de bulunan medya okuryazarlığı değerleri; aile içi iletişime duyarlılık, alçakgönüllülük, arkadaşlık, nesnellik, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, etik, farklılıklara saygı, işbirliği, özel hayata saygı, öz kontrol, öz

saygı, paylaşma, sabır, sevgi, sorumluluk, özgürlük, özgüven, vatanseverlik ve yardım severlik olmak üzere 23 tanedir. Her bir etkinlik değerlere uygunluğu açısından incelenerek tablolara işlenmiş, etkinliklerde değerlerin yer alma düzeyleri frekans ve yüzdeleriyle hesaplanmıştır.

Araştırmacılar tarafından ayrı yapılan kodlamalar arası uyum Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] ile incelenmiş ve aralarındaki uyumun yeterli (.83) olduğu, bu bağlamda da araştırmanın verilerinin güvenilir olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi için medya okuryazarlığı ders kitabı etkinliklerinin medya okuryazarlığı program kazanımlarına uygunluğunu belirlemek üzere her ünite için hazırlanmış kodlama anahtarı üzerinde kodlamalar "kazanıma uygun/kazanıma uygun değil" şeklinde tamamlanmış ve ardından bu tablolardan faydalanılarak kazanımların temsil edilme düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2.
Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinde Öğretim Programı Kazanımlarının Temsil Edilme Düzeyi.

	Konu Adları	Etkinlik Sayıları		**SMOY.1.1** Medyanın, kendi hayatındaki yerini kavrar.	**SMOY.1.2.** Medya okuryazarlığı kavramını ve bu kavramın kendisi için önemini bilir.	**SMOY.1.3.** Medya alanındaki meslekleri tanıtır.	**SMOY.1.4.** Medya ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özgün, yaratıcı ve yansıtıcı proje fikirleri geliştirir.
1. Ünite /Medya Okuryazarlığı Kazanımları (ÇEVREM VE MEDYA)	Medyanın Hayatımızdaki Yeri	9	F	8	-	1	-
			%	88.8	-	11.1	-
	Neden Medya Okuryazarlığı	3	F	3	3	1	-
			%	100	100	33.3	-
	Medya Alanındaki Meslekleri Tanıyalım	2	F	2	1	2	-
			%	100	50	100	-
	Medya okuryazarı oluyorum	6	F	6	3	1	6
			%	100	50	16.6	100
Toplam		19	F	19	7	5	6
			%	95	35	25	30

Tablo 2.
Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinde Öğretim Programı Kazanımlarının Temsil Edilme Düzeyi.

	Konu Adları	Etkinlik Sayıları		**SMOY.2.1** Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriği üretirken bireysel/ toplumsal sorumluluklarını yerine getirir.	**SMOY.2.2.** Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriklerini üretirken haklarını kullanır.	**SMOY.2.3.** Beğendiği veya sorunlu gördüğü medya içeriklerine ilişkin duyarlı davranır	**SMOY.2.4.** Medyanın bireye sunduğu imkanları kullanır.
2.Ünite/ Medya Okuryazarlığı Kazanımları (BENİM MEDYAM)	Bilgi Çağı	5	F	5	2	3	5
			%	100	40	60	100
	Medya Kullanıcısının Hakları	7	F	4	7	2	5
			%	57.1	100	28.5	71.4
	Medyanın Etkileri	5	F	2	1	5	4
			%	40	20	100	80
	İnternetin Getirdikleri	10	F	7	4	8	10
			%	70	40	80	100
Toplam		27	F	18	14	18	24
			%	66.6	51.8	66.6	88.8

Tablo 2.
Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinde Öğretim Programı Kazanımlarının Temsil Edilme Düzeyi. (Devamı)

Konu Adları	Etkinlik Sayıları		**SMOY.1.1** Medyanın, kendi hayatındaki yerini kavrar.	**SMOY.1.2.** Medya okuryazarlığı kavramını ve bu kavramın kendisi için önemini bilir.	**SMOY.1.3.** Medya alanındaki meslekleri tanıtır.	**SMOY.1.4.** Medya ile ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özgün, yaratıcı ve yansıtıcı proje fikirleri geliştirir.
Ünite/ Medya Okuryazarlığı Kazanımları (MEDYAYA SORU SORUYORUM)	Medyada Diyabet	12	F	12	10	10	-
			%	100	83.3	83.3	-
	Doğru ve Güvenilir Bilgi: Engeller	5	F	5	5	5	-
			%	100	100	100	-
	Doğru ve Güvenilir Bilgi: Çözümler	8	F	7	6	8	-
			%	87.5	75	100	-
	Benim Mesajım	6	F	1	1	1	5
			%	16.6	16.6	16.6	83.3
Toplam		31	F	25	22	24	5
			%	80.6	70.9	77.4	16.1

Tablo 2.
Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinde Öğretim Programı Kazanımlarının Temsil Edilme Düzeyi. (Devamı)

4.Ünite/ Medya Okuryazarlığı Kazanımları (EĞLENCE KAYNAĞI OLARAK MEDYA)	Konu Adları	Etkinlik Sayıları		**SMOY.4.1** Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler.	**SMOY.4.2.** Farklı izleyici kitlelerine yönelik eğlence medyası üretir.	**SMOY.4.3.** Kültür endüstrisi olarak medyanın yerini ve işlevlerini tartışır.	**SMOY.4.4.** Küreselleşme sürecinde medyanın kültürel mücadelenin aracı olduğunu bilerek milli kültürünü öne çıkaracak içerik ve ortamlar tasarlar.
	Eğlencem Medya	12	F	12	3	2	-
			%	100	25	16.6	-
	Eğlence Medyası Üretiyorum	7	F	6	3	2	1
			%	85.7	42.8	28.5	14.2
	Medyam ve Kültürüm	5	F	4	2	5	-
			%	80	40	100	-
	Medya ve Popüler Kültür	6	F	5	1	6	2
			%	83.3	16.6	100	33.3
Toplam		30	F	27	9	15	3
			%	90	30	50	10
5.Ünite/ Medya Okuryazarlığı Kazanımları (ÖNCE BİR DÜŞÜNEYİM)	**Konu Adları**	**Etkinlik Sayıları**		**SMOY.5.1** Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar.	**SMOY.5.2.** İkna etme tekniklerini göz önüne alarak reklamları çözümler	**SMOY.5.3.** Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir	**SMOY.5.4.** İkna tekniklerini kullanarak medya iletileri üretir.
	İkna Dili	10	F	10	7	1	2
			%	100	70	10	20
	İkna Sanatı	14	F	13	13	3	11
			%	92.8	92.8	21.4	78.5
	Bakmak, Görmek ve Göstermek Arasında Fark Vardır	16	F	15	12	12	6
			%	93.7	75	75	37.5
Toplam		40	F	38	32	16	19
			%	95	80	40	47.5

Tablo 2'de ünite konularına ait etkinliklerde ünite kazanımlarının ne oranda temsil edildiği görülmektedir. İlk ünitenin etkinliklerinde en yüksek oranda temsil edilen kazanım %95 ile "Medyanın, kendi hayatındaki yerini kavrar" kazanımıdır. En az temsil edilen kazanım ise %16.6 ile "Medya alanındaki meslekleri tanıtır" kazanımıdır. İkinci ünite etkinliklerinde en çok temsil edilen kazanım %88.8 ile "Medyanın bireye sunduğu imkanları kullanır" iken en az temsil edilen kazanım %51.8 ile "Medyaya erişirken, medyayı takip ederken ve medya içeriklerini üretirken haklarını kullanır" kazanımıdır. Üçüncü ünite etkinliklerinde en çok temsil edilen kazanım %80.6 ile "Günümüzde bilgiye yönelik erişim, takip, yararlanma, değerlendirme, üretme, paylaşma imkanlarını keşfeder" kazanımı iken en az temsil edilen kazanım %16.1 ile "Amaç ve hedef kitlesine uygun farklı türde medya iletileri oluşturur" kazanımıdır. Dördüncü ünite etkinliklerinde en çok temsil edilen kazanım %90 ile "Eğlence amacı ile seçilen medya iletilerinin içerik ve biçim özelliklerini çözümler" kazanımı iken, en az temsil edilen kazanım %10 ile "Küreselleşme sürecinde medyanın kültürel mücadelenin aracı olduğunu bilerek milli kültürünü öne çıkaracak içerik ve ortamlar tasarlar" kazanımıdır. Son ünite etkinliklerinde en çok temsil edilen kazanım %95 ile "Medya iletilerinde dilin, yazıların, seslerin ve görsellerin ikna etme amacıyla nasıl kullanıldığını kavrar" kazanımı, en az temsil edilen ise %40 ile "Medyada karakterlerin (kahramanların) kullanımını değerlendirir" kazanımıdır. Ders kitabının öğrencilerin medya kullanıcısı olarak niteliklerini etkilemeye daha çok, medya üreticisi olarak niteliklerini etkilemeye daha az odaklandığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında; MOYÖP kazanımlarının her birinin bir konuda işlendiği görülmektedir. Bazı kazanımların, özellikle de her ünitenin ilk kazanımının ünitenin her konusunda yer aldığı görülmektedir. Bu durum sadece ikinci ünitede gözlenmemektedir. İkinci ünitede yer alan dördüncü kazanım diğer konulara ait etkinliklerde de temsil edilmektedir. Etkinliklerin tüm kazanımları temsil edecek şekilde oluşturulduğu ancak kazanımların temsil yüzdelerinde farklılıklar olduğu söylenebilir. Etkinliklerde daha çok temsil edilen kazanımlar incelendiğinde medyanın hayatımızdaki yerini kavrama; sunduğu imkanları kullanma; bilgiye erişim, takip, yararlanma, değerlendirme, üretme, paylaşma imkanlarını keşfetme; medya iletilerini çözümleme ve medya iletilerinde ikna amaçlı paylaşımların nasıl yapıldığını kavrama konularında odaklanmanın olduğu ifade edilebilir. MOYÖP kazanımları açısından her bir kazanımın öğretim materyalinde bulunuyor olması, öğretim materyalinin program kazanımlarına uygun olarak tasarlandığını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt problemini incelemek için medya okuryazarlığı ders kitabında 19 konu içinde yer alan 148 etkinlik incelenmiş, etkinliklerin 23 adet medya okuryazarlığı program değerlerini içerip içermediği "içerir/içermez" esasıyla işaretlemeler yapılarak işlenmiştir. Bu tablodan faydalanarak her değerin tüm ünitelerkonular düzeyinde temsil edilme düzeylerine ait yüzde ve frekans tablosu oluşturulmuştur (Ek 1).

Medya okuryazarlığı ders kitabı etkinliklerinde en çok temsil edilen beş değerin sırasıyla %60.8 ile "paylaşma"; %55.4 ile "öz kontrol"; %40.5 ile "nesnellik"; %37.8 ile "özgürlük" ve %36.4 ile "etik" olduğu; en az temsil edilen değerlerin ise sırasıyla %2 ile "sevgi", "dostluk"; %3.3 ile "alçakgönüllülük", "özel hayata saygı", "sabır" ve "yardım severlik" olduğu söylenebilir. Medya okuryazarlığı değerlerinin temsil oranlarında büyük farklılıklar görülmektedir. "Nesnellik", "duyarlılık", "dürüstlük", "estetik", "etik", "farklılıklara saygı", "öz kontrol", "öz saygı", "paylaşma", "sorumluluk" ve "özgürlük" değerlerinin tüm etkinliklerde işlendiği; "sevgi", "dostluk", "alçakgönüllülük", "vatanseverlik", "yardımseverlik", "özel hayata saygı", "sabır", "yardımseverlik", "arkadaşlık", "eşitlik" ve "aile içi iletişime duyarlılık" değerlerinin daha az sayıda etkinlikte işlendiği; MOYÖP'te yer alan tüm medya okuryazarlığı değerlerinin ders kitabı etkinliklerinde farklı oranlarla da olsa yer aldığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma MOY ders kitabının etkinliklerini hem MOYÖP kazanımlarına hem de MOYÖP değerlerine uygunluğu açısından incelemektedir. Bu bağlamda MOY ders kitabının MOYÖP kazanımlarını karşıladığı görülmektedir. Etkinliklerde daha çok ve daha az temsil edilen kazanımlar bulunmakla birlikte, ders kitabının MOYÖP kazanımlarına uygun olarak tasarlandığı görülmektedir.

Kazanımlara benzer şekilde MOYÖP kapsamında yer alan yirmi üç adet medya okuryazarlığı değerinin tamamının etkinliklerde yer aldığı, fakat bazı değerlerin daha çok işlendiği, özellikle de paylaşma, öz kontrol ve nesnellik değerlerine ağırlık verildiği; sevgi, dostluk, alçakgönüllülük, sabır, özel hayata saygı ve yardımseverlik değerlerinin ise etkinliklerde daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB, 2019) "Değerlere içerikte konunun bağlamına uygun olarak etkinlik, örnek olay, deney, problem çözme vb. ile atıfta bulunulabilir. Bu çerçevede herhangi bir değerle ilgili alt değerlerden veya tutum ve davranışlardan en az birinin ele alınması yeterlidir" diyerek, "kök değerler"den olan sevgi, dostluk, sabır, yardımseverlik değerlerinin az oranda da olsa yer almasını önermektedir. MOY ders kitabında az temsil edilen değerlerin MOY ile doğrudan ilgili olmayan kök değerler olduğu görülmektedir. Ders kitabının medya okuryazarlığının temel değerlerini içerdiği sonucuna ulaşılabilir.

Alt problemleri dikkate alarak yapılmış araştırmanın sonunda ders kitabının MOYÖP kazanımlarına uygun olduğu ve MOYÖP değerlerini içerdiği; bireylerin medya üreticisi olması konusunda daha az etkinliğe sahip olmakla birlikte ders kitabı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Araştırma sırasında yerli alanyazının yetersizliği, Türkiye'de bu alanda bilinçlenmeye ihtiyacın çokluğuna karşın bu ihtiyacı karşılayacak nicelik ve nitelik olarak yeterli çalışmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle MOY dersinin zorunlu ders kapsamına alınması düşünülebilir. Gün ve Kaya (2017), MOY dersi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki katkısını belirlemek için yaptıkları araştırmada; öğrenciler, medya okuryazarlığı dersi hakkında %86.36 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Fakat aynı araştırma sonuçlarında medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders olması sebebiyle diğer derslere takviye olacak şekilde, o derslerin bir parçasıymış gibi kullanıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı dersinin ve ders kitabının amacına ulaşması açısından diğer derslerden bağımsız ele alınıp işlenmesinde yarar vardır. Aynı çalışmada medya okuryazarlığı dersini alan ve ders kitabına ait etkinliklere katılan öğrencilerin medyaya karşı bilinçlendiklerini ifade etmeleri medya okuryazarlığı dersinin önemini göstermekle birlikte Medya okuryazarlığı dersinin bağımsız bir ders olması gerektiğini ve diğer derslerin içerisine sıkıştırılmadan işlendiğinde daha verimli olabildiğini göstermektedir.

Alanyazın incelemesinde öğretmenlerin MOY eğitiminden geçmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu dersi verebilmeleri ve/veya öğrencilerde MOY olma ihtiyacını uyarmaları için bile MOY konusunda onları ikna edecek ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak yapılandırmacı eğitim ilkelerine ve etkinliklere dayalı hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerden geçmesi önerilebilir. Bazı ülkelerde bu içerik derslerle bütünleştirilerek verilmektedir. Öğretmenler MOY yetkinliğine ulaştıktan sonra bu durum Türkiye için de düşünülebilir.

Altun (2009), medya okuryazarlığı dersinin önemi konusunda toplumda farkındalık yaratılabilmesi için konu ile ilgili topluma ışık tutabilecek uzman kişilerin eğitiminin önemine ve öğrencisi bulunan tüm ebeveynlere rehberlik yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin bile bu konuda bilinçlenmesi için yeterli fırsatlarının olmadığı düşünüldüğünde tüm topluma ve özellikle ebeveynlere bu konuda rehberlik yapabilecek programlar hazırlanabilir.

MOY ders kitabında yeni medya içeriği üretme konusunda etkinlikler artırılabilir.

Türkiye'de MOY alanyazınındaki eksikler nedeniyle ve bütünsel bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla MOY ders kitabının içerik görselleri, grafikleri, estetik ve teknik noktalarının vb.nin derinlemesine incelenmesi başka bir araştırmanın konusu olabilir. Ayrıca Medya okuryazarlığı ders kitabının kullanılmasında sınıf içi uygulanmalarda yaşanan aksaklıkların belirlenmesi amacıyla ortaokul öğretmen ve öğrencilerine yönelik görüşlerin alınmasına, Medya okuryazarlığı dersi hakkında öğrenci velilerinin farkındalıklarının belirlenmesine, Medya okuryazarlığı dersinin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin Medya okuryazarlığı öğretimi noktasında yeterliliklerinin incelenmesine ve Medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye katkısının belirlenmesine yönelik bir dizi araştırma da yapılabilir.

Kaynakça

Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 10(3), 97-109.

Andersen, N. (2002). *New media and new media literacy. Thinking critically about media: Schools and families in partnership cable in the classroom.* 12 Ekim 2020 tarihinde https://www.medialit.org/sites/default/files/552_CIC_ML_Report.pdf adresinden alınmıştır.

Arklan, Ü. & Taşdemir, E. (2008). Bilgi toplumu ve iletişim: Bilginin yayılması sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk İletişim, 5*(3), 67-80.

Auferderheide, P. (1993). Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Aspen, CO: Aspen Institute. 20 Ekim 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf adresinden alınmıştır.

Binark, M. & Bek, M. G. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bizzo, N., Monteiro, P. H. N., Lucas, M. B. & Bianco, A. A. G. (2012). Corrected science textbooks and snakebite casualties in Brazil: 1993-2007. *Science Education International,* 23(3), 286-298. 08 Eylül 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997360.pdf adresinden alınmıştır.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri.* (Çeviren: Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çocuk, H. E. ve Uzun, N. B. (2018). Medya okuryazarlığı dereceli puanlama anahtarının genellenebilirlik kuramıyla güvenirliğinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(4), 995-1006. 08 Eylül 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/380768 adresinden alınmıştır.

ECML, (2019). European center for media literacy. 18 Ekim 2020 tarihinde http://ecml.pc.unicatt.it/english/description/description.htm adresinden alınmıştır.

Erdem, C. (2018*). Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erkan, H. (1998). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gültekin, M. (2019). *Algı yönetimi ve manipülasyon kanmanın ve kandırmanın psikolojisi.* İstanbul: Pınar Yayınları.

Gün, M. & Kaya, İ. (2017). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi uygulamasının öğrencilere katkıları üzerine bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 119-132. 08 Ekim 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/33268/327940 adresinden alınmıştır.

Kızılkaya, E. (2018). Çok kötü bir haberim var. *Hürriyet Gazetesi*, 30 Ekim 2020 tarihinde https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/emre-kizilkaya/cok-kotu-bir-haberim-var-40793470 adresinden alınmıştır.

Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 20-34.

Lemısh, D. & Kolucki, B. (2013). Medya ve erken dönem çocukluk gelişimi: Çocuklarla iletişim: Yetiştirme, ilham verme, harekete geçirme, eğitme ve iyileştirme ilke ve uygulamaları I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 2. (13-35). *Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları,* 16. 16 Eylül 2020 tarihinde http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/9k.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu medya okuryazarlığı öğretim materyali*. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-İçeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamalar.* 25 Ağustos 2020 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf adresinden alınmıştır.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). *Thousand Oaks,* CA: Sage. 10 Temmuz 2020 tarihinde https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf adresinden alınmıştır.

Open Society Institute – Sofia (2018). Common sense wanted resılıence to 'post-truth' and ıts predıctors ın the new medıa lıteracy ındex 2018-report 18 Ekim 2020 tarihinde https://osis.bg/wp-content/uploads/2018/04/MediaLiteracyIndex2018_publishENG.pdf adresinden alınmıştır.

Önal, İ. H. (2007). Medya okuryazarlığı: Kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(3), 335-359.

Özdemir, K. (2015). *Türkiye'de medya okuryazarlığı ve öğretim materyalleri – 2014 yılı medya okuryazarlığı materyalinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *55*(4), 675-696.

RTÜK, (2009). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması - 2.* Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı. 15 Eylül 2020 tarihinde https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari/3726/1984/2009-yili-kamuoyu-arastirmalari.html adresinden alınmıştır.

RTÜK, (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması.* Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı. 15 Eylül 2020 tarihinde https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf adresinden alınmıştır.

RTÜK, (2018). *Çocukların yeni medya alışkanlıkları ve siber zorbalık 2018 araştırması.* Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı. 15 Eylül 2020 tarihinde https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20yeni%20medya%20al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1klar%C4%B1%20ve%20siber%20zorbal%C4%B1k%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1/cocuklarin-yeni-medya-kullanimlari-ve-siber-zorbalik.pdf adresinden alınmıştır.

Scheibe, C., & Rogow, F. (2004).12 basic principles for incorporating media literacy and criticalthinking into any curriculum(2nd ed.). Ithaca, NY: Project Look Sharp—Ithaca College.

Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56(5),50-54.

Uluç, G. (2002). Toplumsal bir gruba yönelik şiddet türü: medya, şiddet ve çocuklar. *Selçuk İletişim, 2*(2), *4-11.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek 1

Tablo 3.

Medya Okuryazarlığı Ders Kitabı Etkinliklerinde Öğretim Programı Değerlerinin Temsil Edilme Düzeyi.

Medya Okuryazarlığı Değerleri / Üniteler		Aile içi iletişime duyarlılık	Alçakgönüllülük	Arkadaşlık	Nesnellik	Dostluk	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Etik	Farklılıklara saygı	İş birliği	Özel hayata saygı	Öz kontrol	Öz saygı	Paylaşma	Sabır	Sevgi	Sorumluluk	Özgürlük	Özgüven	Vatanseverlik	Yardım severlik
Çevrem ve Medya	F	4	-	3	5	-	7	5	3	4	6	1	5	-	9	3	10	-	-	8	9	8	-	-
	%	20	-	15	25	-	35	25	15	20	30	5	25	-	45	15	50	-	-	40	45	40	-	-
Benim Medyam	F	5	-	8	9	2	16	4	5	11	10	12	3	2	18	7	15	-	1	16	19	6	1	2
	%	18.5	-	29.6	33.3	7.4	59.2	14.8	18.5	40.7	37	44.4	11.1	7.4	66.6	25.9	55.5	-	3.7	59.2	70.3	22.2	3.7	7.4
Medyaya Soru Soruyorum	F	-	3	-	21	-	15	5	5	4	16	9	4	2	18	2	18	4	-	14	7	6	1	-
	%	-	9.6	-	67.7	-	48.3	16.1	16.1	12.9	51.6	29	12.9	6.4	58	6.4	58	12.9	-	45.1	22.5	19.3	3.2	-
Eğlence Kaynağı Olarak Medya	F	4	2	4	8	-	2	6	13	2	10	9	6	1	14	3	22	-	-	6	10	4	6	-
	%	13.3	6.6	13.3	26.6	-	6.6	20	43.3	6.6	33.3	30	20	3.3	46.6	10	73.3	-	-	20	33.3	13.3	20	-
Önce Bir Düşüneyim	F	2	-	9	17	1	6	2	19	-	12	3	2	-	23	1	27	1	2	8	11	2	3	3
	%	5	-	22.5	42.5	2.5	15	5	47.5	-	30	7.5	5	-	57.5	2.5	67.5	2.5	5	20	27.5	5	7.5	7.5
TOPLAM	F	15	5	24	60	3	46	22	45	21	54	34	20	5	82	16	90	5	3	52	56	26	11	5
	%	10.1	3.3	16.2	40.5	2	31	14.8	30.4	14.1	36.4	22.9	13.5	3.3	55.4	10.8	60.8	3.3	2	35.1	37.8	17.5	7.4	3.3

İKİNCİ DİL EDİNİMİNDEKİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ: STEPHEN KRASHEN'İN MONİTÖR HİPOTEZİ PERSPEKTİFİNDEN KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

Yusuf KIZILTAŞ, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
ysfkiziltas@gmail.com

Yusuf KIZILTAŞ
ORCID No: 0000-0001-9434-4629

Öz

Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak edindikleri bilinmektedir. Türkçe aynı zamanda Türkiye'de resmi dil olarak kabul edildiği ve günlük hayatta daha yoğun kullanıldığı için ikinci dil ediniminde olan iki dilli öğrenciler için ana dil zamanla Türkçe olmaya başlamaktadır. Türkçe'nin ikinci dil edinme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşememesi beraberinde birtakım olumsuz sonuçları da getirmektedir. Okuduğunu anlayamama, akıcı okuyamama vb. okuma sorunları bu olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Bu olumsuzluklar nihayetinde ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına da yansımaktadır. Öyle ki iki dilli öğrencilerin yoğun düzeyde yaşadıkları Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde bu sorunların günümüzde hala devam ettiği söylenebilir. O bakımdan söz konusu sorunlar ikinci dil edinme sürecinin irdelenmesi ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu çalışmada ikinci dil edinme sürecinin nasıl bir seyir izlediği, iki dilli öğrencilerin ne tür zorluklarla karşılaştıkları, kimlerin ne gibi sorumluluklar üstlenmesi gerektiği Stephen Krashen'in monitör hipotezi bağlamında değerlendirilmiştir. Krashen'e göre ikinci dil ediniminde doğal bir düzen söz konusu olduğu için ihmal edilen ve dikkate alınmayan hususlar olduğunda birtakım olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Özellikle de ikinci dil ediniminde öğretmenlerin bu süreçte kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu hipotez; ikinci dil ediniminde dilbilgisini arka planda tutmaktadır. Daha da önemlisi anlamanın, ikinci dile ait anlaşılır girdiye daha çok maruz kalmanın önemine dikkat çekmektedir. Nitekim Türkiye'de de anlamaya dayalı değil dilbilgisi ağırlıklı ikinci dil ediniminin öncelikli olduğu bilinmektedir. Bu durumda da iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimlerinde yaşanan zorluklar uzun vadede başka sorunlara yol açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil edinimi, ilkokul öğrencileri, Stephen Krashen'in monitör hipotezi

Abstract

Turkish bilingual students from different mother tongue language education in Turkey are known to learn a second language. Turkish bilingual students are also beginning to be in time for the main Turkish language in second language acquisition because it is accepted as an official language in Turkey and used in daily life more intense. The failure of Turkish to acquire a second language successfully brings along some negative consequences. Problems such as not being able to understand what is read and reading fluently are among these negativities. These negativities are ultimately reflected in national and international exam results.. So much so that it can be said that these problems still continue in the Eastern and Southeastern Anatolia regions where bilingual students live intensively. In this respect, these problems bring up the need to examine the process of acquiring a second language. In this study, the course of the process of second language acquisition was evaluated in the context of Stephen Krashen's monitor hypothesis, what kind of difficulties bilingual students face, who should take what responsibilities. According to Krashen, since there is a natural order in second language acquisition, some negativities may arise when there are neglected and ignored issues. It is also emphasized that teachers have a critical role especially in second language acquisition in this process. This hypothesis; It keeps grammar in the background in second language acquisition. More importantly, it highlights the importance of understanding and exposure to more understandable input from the second language. Indeed, based on the understanding of second language acquisition is not grammar mainly in Turkey is known to be a priority. In this case, the difficulties experienced in the second language acquisition of bilingual students cause other problems in the long run.

Keywords: Second language acquisition, primary school students, monitor hypothesis of Stephen Krashen

Giriş

İkinci dil edinimi ile ilgili uzun yıllardan biri birçok yaklaşımın geliştirildiği bilinmektedir. Bu yaklaşımların birçoğu ikinci dil edinme sürecinde ve sonrasında yaşanan sorunlara çözüm getirmekte yetersiz kalırken bazıları ise beraberinde önemli katkılar getirmektedir. İkinci dil edinimi ile ilgili üzerinde durulması gereken en önemli

yaklaşımların başında doğal yaklaşım gelmektedir. İkinci dil öğretimine yeni bir soluk getirmek amacıyla ilk kez bir İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından 1977 yılında ortaya atılan bu yaklaşım araştırmacıların ikinci dil edinimi çalışmalarında belirledikleri 'natüralist' ilkeler çerçevesinde bir dil öğretimini geliştirme önerisine dayanıyordu. Terrell, Stephen Krashen ile tam anlamıyla güçlerini birleştirme yoluna girerek bu yaklaşıma farklı bir boyut kazandırmışlardır. Krashen'in ikinci dil edinimi teorisi üzerinde çalışmaya başladılar (Krashen, 2009; Krashen ve Terrell, 1983). Bu birlikteliğin sonucunda, doğal yaklaşım teorisi üzerinde çalışan Stephen Krashen ve Tracy Terrell, aynı zamanda savundukları yaklaşımın da ismini taşıyan kitaplarını 2009 yılında yayımlayarak ikinci dil edinimi konusuna ciddi bir katkıda bulunmuşlardır. Bu yaklaşıma göre, kurallar, dil kalıpları, kelimeler ve dile ait diğer yapılar, öğrencilere sunulmadığı müddetçe ve onlar bu yapılarla karşılaşmadıkları müddetçe zaten öğrenilemez. Öğrenciler aşama aşama anlaşılır dil girdilerine maruz kaldıkça zaten bu yapıları kurmaya başlarlar. Yani dile ait girdiler anlaşılabilir ve yeterli düzeyde ise dilbigisinin otomatik olarak öğrenilebileceğini belirtmişlerdir. Konuşma da bu edinim sonucunda ortaya çıkar. Ayrıca ikinci dide iletişim yeteneği doğrudan öğretilemez fakat inşa edilen bu yapılar, belirli yeterlik seviyesi ve anlaşılır girdiler yoluyla edinilebilir (Richards ve Rodger, 2001).

Krashen ve Terrell (1983) ikinci dilde konuşma ortaya çıkana kadar öğrenenlerin dil üretimlerini erteleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu da James Asher' in Toplam Fiziksel Tepki (Total physical response, TPR) yöntemine dayandırmaktadırlar. TPR, dil ve fiziksel hareketin koordinasyonuna dayanır. Öğretmenler hedef yani ikinci dilde öğrencilere vücut hareketleri ile komutlar verir ve öğrenciler de tüm vücut eylemleriyle bu komutlara karşılık verirler (Buin, 2018). Krashen ve Terrell (2009) de bu yüzden öğrenenlerin mümkün mertebe sınıf ortamında rahat olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla bu hususta öğretmenin de rolü büyüktür. Burada bir analize sürecine girmek yerine iletişim ve ikinci dil edinimini gerçekleştirmeye devam edilmelidir. Aslında doğal yaklaşımın savunucuları ikinci dil edinimi başlangıç seviyesinde olan bireyler için TPR aktivitelerinin uygun olduğunu da ifade etmektedirler. Temel olarak kişiler arası iletişim becerilerine dayanan doğal yaklaşıma göre öğretmenin, öğrencilere anlaşılır dil girdileri sunmaları önemlidir. Buna karşın ikinci dil edinimi sürecinde sessiz döneme giren öğrencilere yönelik de öğrencilerin konuşmaya zorlanmaması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğretmen öğrencilerin girdi kaynakları olmakla beraber aynı zamanda dikkat ve ilgi çekmeye yönelik oyunların, skeçlerin, küçük grup çalışması gibi etkinliklerin sınıftaki başlatıcısı konumundadır (Brown, 2006;Richards ve Rodger, 2001).

Doğal yaklaşımın öncülerinden Stephen Krashen, öğrenme ve dil edinimi kavramlarının birbirlerinden oldukça farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Dil edinimi bilinç altı süreçlerle desteklenebilir. Bu destek de akıcılığa katkı sağlar. Buna karşın öğrenme ise kurallar ve yapılar çerçevesinde kendini gösteren bilinçli bir süreçtir. Öğrenme ve dil edinimi üzerinde etkili olup aynı zamanda bu süreçleri organize eden üç önemli iç faktörün olduğunu belirtmektedir. Bunlar; bilinçaltına dayanan filtre, organizatör diğeri ise bilince dayalı monitör'dür (gözlemci). Organizatör, öğrenenlerin dil sistemlerinin, dilbilgisi yapılarının, öğrencilerin sözlerindeki hataların sistematik olarak ortaya çıkarılmasının organizasyonluğu tanımlar. Filtre, ikinci dil edinenlerin etkilendiği, motivasyon gibi çeşitli sosyal faktörlerle beraber kaygı, öfke gibi duyuşsal faktörleri açıklamaktan sorumludur. Monitör ise bilinçli öğrenmelerden sorumludur (Dulay, Burt ve Krashen, 1982).

Krashen'in İkinci Dil Edinme Teorisi (Monitör Hipotezi)

İkinci dil edinimi konusunda Krashen'in ortaya koymuş olduğu ikinci dil edinme teorisi ya da monitör hipotezi kendi içinde beş temel hipotez üzerine kurulmuştur (Krashen, 2009;Krashen ve Terrell, 1983).

1. Doğal Dil Edinimi-Bilinçli Dil Öğrenme Teorisi (The Acquisition-Learning Hypothesis): Krashen'in sunduğu hipotezler içerisinde en temel hipotez olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşıma göre yetişkinlerin ikinci dil ediniminde bir yetkinlik geliştirmeleri noktasında iki bağımsız yolu bulunmaktadır. Bu yollardan ilki dil edinimidir. Bununla birlikte çocuklar ilk yani ana dillerinde yeteneklerini geliştirirler. Dil edinimi bilinçaltı bir süreç olduğu için bu süreçte dil edinen bireyler edindikleri dillerin farkında değillerdir. Önemli olan burada

dile yani ana diline fazlaca maruz kalması gerektiğidir. Ana dili edinen ve konuşan çocuklar bir yandan da dili, iletişim için kullandıklarının da farkındadırlar. Dil edinimi ve edinilmiş bu yeterlik bilinçaltı süreçlerin sonucudur aslında. Bizler genellikle dili edindiğimiz zaman zaten bilinçli dil kurallarının farkında değiliz. Çocuk aslında kendi dil kurallarını oluşturmuştur ama bu formal bir boyut taşımamaktadır. O bakımdan dilbilgisi kuralları burada arka plandadır. Çünkü çocuk kullandığı dilin doğru olduğu hissine sahip olduğu için o şekilde de dili kullanmaya devam eder. Dolayısıyla konuşurken bilinçli bir şekilde hangi kuralların doğru hangilerinin yanlış olduğunu ve ihlal edildiğini bilmiyor. Öyle ki bu durum çok da önem arz etmemektedir. Dil edinimini tanımlamanın diğer yolları örtük, informal ve doğal öğrenme süreçlerini içermektedir. Teknik olmayan bu dil edinimi kulaktan duyma ya da dili kapma şeklinde gelişir. Yani toplama bir dil söz konusudur. Dolayısıyla dil edinimindeki ilk bağımsız yolun merkezinde dili doğal olarak 'edinmek' bulunmaktadır (Krashen, 2009; Krashen, 2011).

Dil ediniminde ikinci yol, dili öğrenerek ikinci dilde yeterliği geliştirmektir. Daha açık bir ifade ile söylemek gerekirse dili öğrenmek o dilin biçim kurallarını bilmektir. O bakımdan öğrenme de çoğu insan tarafından dilbilgisi ve kurallar olarak bilinen bir dili bilmektir. Dil ediniminde olduğu gibi bilinçli öğrenmede de önemli husus, o dile maruz kalmaktır. Ayrıca doğal dil edinimi bilinçaltı bir süreç iken dil öğrenme bilinçli bir süreçtir. Anlaşıldığı üzere doğal din ediniminde örtük, üstü kapalı; dil öğrenmede ise açık ve kurallara dayalı bir durum vardır (Krashen, 2009; Krashen, 2011).

Tablo 1'de dil edinimi ve öğreniminin karakteristik özellikleri sunulmuştur (Krashen, 2009).

Tablo 1.
Dil Edinimi-Öğrenme Farklılıkları

Edinim	Öğrenme
Çocuğun ilk dil edinimi benzerdir	Formal bir dilbilgisi
Dil bilinçaltı yollarla kulaktan kapılarak öğrenilir (dili kapma)	Dil bilinçli bir şekilde öğrenilir
Dil bilinçli bir şekilde öğrenilir	Açık bilgi/öğrenme
Formal öğretim edinime yardımcı olmaz	Formal öğretim edinime yardımcı olur

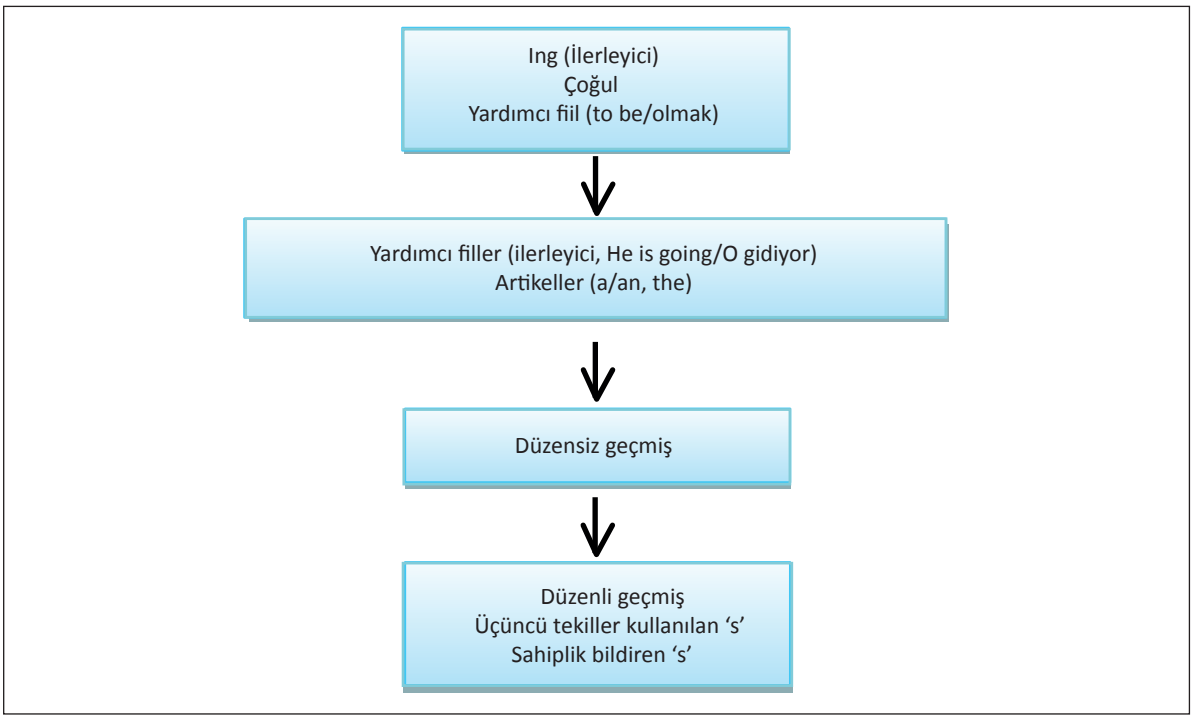
Tablo 1'de de görüldüğü üzere dil edinimi-öğrenmek ile ilgili benzer ve farklı noktalar bulunmaktadır. Açıklanan bu noktalar dil edinimi-öğrenme ile ilgili temel karakteristik özellikler olarak değerlendirilebilir.

İkinci dil edinimi konusundaki bazı uzmanlara göre yetişkinler dili öğrenirler, çocuklar ise dili edinirler. Edinim-öğrenme hipotezine göre yetişkinler de dil edinebilirler. Çünkü ergenlik döneminde dili kapmaya dayalı dil edinim yeteneği yok olmuyor. Bu durum elbette yetişkinlerin ana dilleri kadar ikinci dilde de başarılı olacakları anlamına gelmiyor. Daha ziyade, yetişkinlerin çocukların da kullandığı aynı doğal dil edinme mekanizmasına erişebileceği anlamına gelir. Edinim bu çerçevede yetişkinlerin dil ediniminde çok güçlü bir süreçtir (Krashen, 2009).

2. Doğal Düzen Hipotezi (The Natural Order Hypothesis): Son yıllarda dil edinimi ile ilgili araştırmalarda en keyif veren tespitlerden biri dilbilgisi yapılarının edinilmesinin öngörülebilir bir 'doğal düzen' izlemesini öneren araştırma bulgularıdır. Belirli bir dili edinen bireylerin belirli dilbilgisi yapılarını erken öğrenme eğilimindedirler. Daha sonra da diğer yapıları öğrenme eğilimi devam etmektedir. Dili edinen bireyler arasındaki uyum her zaman %100 değildir ama açıkça görülen istatistiksel ve anlamlı bir benzerlik de vardır (Krashen, 2009).

İngilizce belki de doğal düzen hipotezinde en çok çalışılan dildir. İngilizce'nin bütün yapıları arasında en çok da morfoloji boyutu ilgi görmüştür. Brown'a (1973, Akt. Krashen ve Terrell, 1983; Krashen, 2009) göre ilk dil olarak İngilizceyi öğrenen çocuklar yetişkinlere oranla bu dilin morfolojik yapısını daha çok öğrenme eğilimine sahiplerdir. Örneğin, İngilizce'de ilerlemeyi simgeleyen 'ing' (He is playing baseball, o basketbol oynuyor) takısı ve çoğulluğu simgeleyen 's' takısı (two dogs, iki köpek) edinilen ilk morfemler (biçimbirim) arasında yer almaktadır. Buna karşın bir üst öğrenmeye karşılık gelen, üçüncü tekil şahıslar için geniş zaman kalıplarında kullanılan 's'

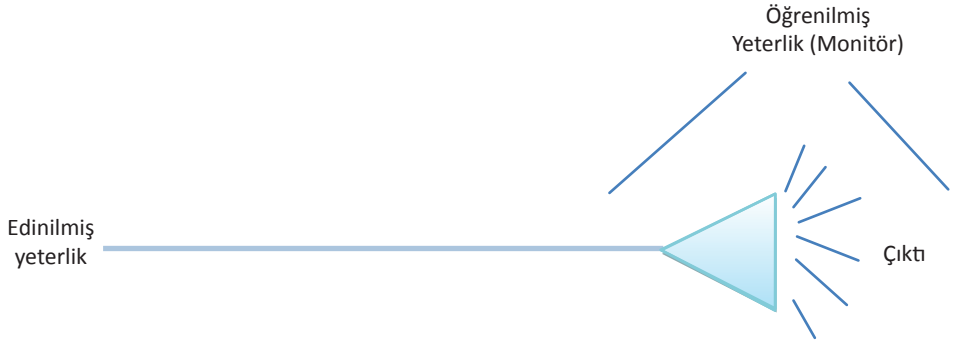
takısı (he lives in New York, o New York'ta yaşar) ile sahiplik bildiren 's' takısı (John's hat, John'un şapkası) genellikle çok daha sonra öğrenilir. Bu öğrenme süreci altı ay ile bir yıla kadar sürebilir. Brown'un görüşlerinin yayılmasından kısa bir süre sonra Dulay ve Burt (1974, 1975, Akt. Krashen ve Terrell, 1983; Krashen, 2009), ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen çocukların, ilk ya da ana dillerinden bağımsız olarak, dilbigisi morfemlerini öğrenmek için, doğal bir düzen gösterdiğini dile getirmişlerdir. Çocuğun ikinci dil edinme düzeni ilk dili edinme düzeninden farklıdır ama ikinci dil edinen çocukların çarpıcı benzerlikler de gösterdiğine dikkat çekmişlerdir. Nitekim bu sonuçlar sonraki süreçlerde birçok araştırmacı tarafından da destek görmüştür. Şekil 1'de ilk ve ikinci dil edinme düzenleri arasındaki bazı benzerlikler sunulmuştur (Krashen, 2009).



Şekil 1. İkinci dil olarak İngilizce öğrenen çocuk ve yetişkinler için dilbilgisi morfemlerinin edinim düzeni

Şekil 1'e bakıldığında dilbilgisi yapılarının edinilmesinin bir düzen gösterdiği anlaşılmaktadır. İkinci dil edinen birey bu yapılardan bazılarını çabuk bazılarını geç öğrenir. Önce belirli basit düzeydeki yapıları edinen birey sonraki süreçte daha farklı yapıları öğrenir. İkinci dil edinim süreci bu yönüyle ana dili edinim sürecine benzerlik de gösterebilir. Aynı şekilde ilk dili öğrenme sürecinde yapılan hatalar ikinci dili öğrenme sürecinde de yapılabilir (Krashen, 2009; Richards ve Rodgers, 2001).

Monitör Hipotezi (The Monitor Hypothesis): Edinim-öğrenme ayrımı, yetişkinlerde bu iki farklı sürecin de bir arada olduğunu iddia etse de, ikinci dil ediniminde bu sürecin nasıl kullanılacağı ile ilgili bir açıklamada yeterince bulunmamaktadır. Monitör hipotezi buna açıklık getirmektedir. Monitör hipotezine göre bu edinim-öğrenme çok spesifik yollarda kullanılır. Normalde edinim, ikinci bir dilde ifadelerimizi başlatır ve dildeki akıcılıktan sorumludur. Bilinçli öğrenmenin ise sadece bir işlevi vardır: monitör ya da editör. Bir monitör ya da editör rolü üstelenen öğrenme, aslında bizim ifadelerimizde değişim yapmak için devreye girerek adeta bir denetleyici oluyor. Monitörü, zihnimizin kontrolü, müdahalesi gibi de düşünebiliriz. Kısacası monitör, kullandığımız dili, dildeki hataları kontrol eden bir denetim mekanizmasıdır. Bir sınavdaymışız gibi bir kimliğe bürünerek hatalar yapmamaya çalışır. Bu durum, konuşma ve yazmadan önce de sonra da olabilir (kendi kendine düzeltme). Şekil 2'de bu süreç gösterilmiştir (Krashen, 2009).



Şekil 2. İkinci dil üretiminde edinim ve öğrenme

Şekil 2'ye göre bilinçli dil öğrenme sistemi sadece bir 'monitör' olarak kullanılabilir. Bu sistem öğrenme esnasında bir monitör rolünü yerine getirir. Aynı zamanda bu sistem, söylenen ya da yazılan sözlerden önce/sonra edinilmiş dil sisteminin çıktısını değiştirebilir. Edinim dil sistemi normal ve akıcı konuşma ifadelerini başlatır. Konuşma esnasında monitör sık devreye girdikçe dile müdahale olur. Müdahale de oldukça dil akıcılığını yitirir. Buna karşın yazmada bu müdahale aksine olumludur. Yazma esnasında monitörün devreye girmesi ağırlıklı sınavlarda, yazma etkinliklerinde kendini gösterir (Krashen, 2009; Krashen, 2011).

Monitör hipotezine göre bilinçaltı yollarla edinilen ilk dil (ana dili), ikinci dil ediniminde ve o dildeki akıcılıkta etkilidir. Buna karşın biçimsel kurallar ya da bilinçli öğrenme, ikinci dil performansı üzerinde sınırlı bir role sahiptir. Belirtilen sınırlılıklar, son yıllarda yapılan birkaç araştırma ile daha da belirginlik kazandı. Bu araştırmalara göre, ikinci dil edinimindeki bireyler sadece üç durumla karşılaştıkları zaman bilinçli kuralları kullanabilirler. Bilinçli kuralları ya da dilbilgisini kullanma konusundaki bu şartlar muhakkak gereklidir ama yeterli de değiller. Yani ikinci dil edinen birey söz konusu üç şartla/durumla karşılaşsa bile tamamıyla bu bilinçli dilbilgisinden faydalanamayabilir. Bu şartlar şunlardır (Krashen, 2009):

- ***İkinci dili edinen birey yeterince zamana sahip olmak zorundadır:*** Bilinçli kuralları etkili bir şekilde düşünmek ve kullanmak için, ikinci dili edinen kişinin yeterince zamana ihtiyacı var. Çoğu insan için normal konuşmalar ya da görüşmeler, onlara dilbilgisinin kurallarını düşünmek ve kullanmak için yeterince zaman vermiyor. Konuşmada kuralların aşırı kullanımı soruna, yani konuştuğumuz kişinin söylediklerine karşı tereddütlü bir konuşma tarzına ve dikkatsizliğe yol açabilir.
- ***İkinci dili edinen birey dilbigisi kurallarına odaklanmalıdır ya da doğruluk hakkında düşünmelidir:*** Monitörü etkili bir şekilde kullanmak için zaman yeterli değildir. İkinci dili edinen birey dilbigisinin doğruluğuna odaklanmalıdır ya da doğruluk hakkında düşünmelidir. Yeterli zamanımız olsa bile, fiili doğru bir şekilde ele aldığımızla ilgilenmeyebiliriz.
- ***İkinci dili edinen birey kuralları bilmek zorundadır:*** Bu, çok zorlu bir şarttır. Dilbilimciler, dilin yapısının aşırı karışık olduğunu ifade ederler. Ancak öğrenciler dilbilgisinin toplam yapısının sadece küçük bir kısmana maruz kalabilirler. Şunu da biliyoruz ki en iyi öğrenciler bile maruz kaldıkları dilin her kuralını öğrenemiyor.

Bu şartlara göre bilinçli olarak ikinci dil öğrenen kişinin konuşmak için tüm bu süreçleri düşünüp yapabilmesi için yeterli zamana sahip olması gerekir. Öğrendiği dilbilgisi yapısı bilgisini bilinçli olarak düşünür, neleri söylemesi gerektiğine odaklanır veya doğruluğunu düşünür. Böyle durumda bilinçli öğrenme bir monitör gibi davranır. İkinci dili edinirken direk biçimselliğe odaklanır, kuralları bilir. Daha sonra da dili konuşur. Şekil 2'de ifade edilen kavramların kökeni aslında doğal düzen çalışmalarına dayanmaktadır. Zaten monitör hipotezi de dil edinimi-öğrenme arasındaki ilişkiye açıklamak üzerine kurulmuştur. Monitör ya da editör bilinçli olarak öğrenilen dilin bir sonucudur (Krashen, 2009).

Monitör kullanımında bireysel farklılıklar: Yetişkinlerin ikinci dil ediniminde ve performanslarında görebileceğimiz bireysel farklılıkların bazıları bilinçli monitörün farklı kullanımı açısından açıklanabilir. Yani monitör kullanımı ile ilgili olarak dil öğrenen bireyler arasında birtakım farklılıklar olabilir. Monitörü kullanma sıklıklarına göre de farklı gruplara ayrılırlar (Krashen, 2009, Krashen, 2011):

- ***Aşırı monitör kullanıcılar:*** Bu kullanıcılar tüm zamanlarda monitöre katılım göstermektedirler. Bu kullanıcılar bilinçli ikinci dil bilgileriyle sürekli çıktılarını kontrol ederler yani sürekli bir denetim, müdahale yoluna girerler. Sonuç olarak ikinci dil edinen bu bireyler tereddüt ederek konuşurlar, konuşmalarının ortasında kendi kendilerini düzeltirler ve dilbilgisinin doğruluğu ile o kadar çok ilgilenirler ki bu yüzden herhangi biriyle gerçek bir akıcılık düzeyinde konuşamazlar. Aşırı monitör kullanıcılarının dilbilgisini aşırı kullanmalarının iki farklı nedeni olabilir. Aşırı kullanım her şeyden önce ikinci dili edinen bireylerin ikinci dile maruz kalma geçmişinden kaynaklanabilir. Dilbilgisinin tek öğretim türü olduğunu sanan kurbanların çoğu ikinci dilde çok fazla şeye sahip olma şansların sahip değiller. Bunların öğrenmeye bağımlı olmaktan başka bir seçenekleri de olmayabilir. Diğer neden ise kişilik ile ilgili olabilir. Bu aşırı kullanıcıların da edinim şansları var ve aslında ikinci dilin büyük bir kısmını da edinebilirler. Fakat bu kullanıcılar sadece emin olmak için monitöre başvurduklarında, aslında edinim yeterliğine güvenmiyorlar ve kendilerini güvende hissetmiyorlar.
- ***Az monitör kullanıcılar:*** Öğrenmemiş ya da öğrenmiş olan bu kullanıcılar, şartlar elverişli olsa bile bilinçli bilgilerini kullanmamayı tercih ederler. Bu kullanıcılar tipik olarak hata düzeltmelerinden de etkilenmezler. Bu kullanıcılar, doğruluk ile ilgili hislerini (mesela içimden bir ses doğrudur diyor) kullanarak ve tamamen dil edinim sistemlerine güvenerek kendi kendilerini doğrularlar. Yani dönütleri yine kendilerinden alırlar.
- ***En uygun monitör kullanıcılar:*** Bizim pedagojik amacımız uygun kullanıcılar üretmektir. Monitörü uygun olduğunda ve iletişimlerine müdahale edilmediğinde kullanan kullanıcılar. Bu kullanıcıların birçoğu dilbilgisini rutin konuşmalarda kullanmazlar. Mesela öğretmenler ve profesyonel dilbilimciler gibi ikinci dil ediniminde başarılı insanlar, konuşmalarında yoğun düzeyde bilinçli bilgi kullanmaktan kaçınırlar. Bu kullanıcılar sadece yazmada ve planlı konuşmalarda ve yeterince zaman verildiğinde dilbilgisini kullanabilirler. Bu nedenle en uygun monitör kullanıcıları, öğrenilen yetkinliklerini edinilmiş yetkinliklerine ek olarak kullanabilirler. İkinci dili yeterliğini tamamıyla edinmemiş bazı uygun monitör kullanıcılar, bilinçli dilbilgisini başarılı bir şekilde kullanabilirler. Ara sıra ikinci dil konuşmalarında basit hatalar yapabilirler

4. Girdi Hipotezi (The Input Hypothesis): Anlaşılabilir/anlaşılır girdi hipotezi olarak bilinen bu hipotez diğer hipotezlere göre daha çok zaman alan ve üzerine daha çok düşünülmesi gereken bir özelliğe sahiptir. Şüphesiz bunun iki nedeni vardır: İlk neden, bu hipotezlerle ilgili yapılan tartışmaların, yayımlanan kitapların ve makalelerin diğer hipotezlerle karşılaştırıldığında oldukça yeni olmasıdır. İkinci neden ise bu hipotezin hem teorik hem de uygulanması bağlamında arz ettiği önemdir. Anlaşılır girdi hipotezi, belki de alandaki en önemli soruyu yanıtlamaya çalışarak bizlere dil öğretiminin tüm alanları üzerinde potansiyel bir etkiye sahip olabileceği yanıtını verir. Burada aslında önemli bir soru daha söz konusu: dili nasıl edinebiliriz? Eğer bu sorunun cevabı monitör merkezli ise o zaman bu sürecin merkezinde edinim ve bilinçli öğrenme olur. Böylelikle pedagojik amacımızın da edinime teşvik edici nitelikte olması gerekir. O zaman nasıl edindiğimiz sorusu daha da önemli hale gelir. Ancak bunlardan da öte ilk etapta anlaşılır girdi hipotezini destekleyen kanıtları ve çalışmaları sunmadan evvel bu hipotezi açıklamaya çalışacağız. Söz konusu bu araştırmalar, kanıtlar birinci ve ikinci dil edinimi konularına dayanmaktadır (Krashen, 2009).

a. Hipotezin durumu: Dili nasıl edinebileceğimiz sorusuna burada bir açıklama getirmek gerekiyor. Doğal düzen hipotezinin doğruluğu göz önüne alındığında, bir seviyeden diğer seviyeye nasıl geçebiliriz? İkinci dili edinen kişi 4. seviyedeyse, bu kişi 5. seviyeye nasıl geçebilir? Daha genel bir ifadeyle söyleyecek olursak, mevcut

seviyemizi temsil eden 'i' seviyesinden bir sonraki üst seviyeyi temsil eden 'i+1' seviyesine nasıl geçeceğiz? Anlaşılır girdi hipotezi burada şöyle bir iddia ortaya atmaktadır: 'i' seviyesinden 'i+1' seviyesine ulaşmak için gerekli ama yeterli olmayan bir şart var ki o da dili edinen kişinin kendisine sunulan ve 'i+1' seviyesini içeren bu girdiyi anlamasıdır. Buradaki anlamdan kasıt şudur ki dili edinen kişi mesajın biçimselliğine değil anlamına yoğunlaşmalıdır. Başka bir deyişle sadece dilbilgisi yapıları içeren dili anladığımızda, bulunduğumuz seviyenin çok az ötesine geçebiliriz. Bu nasıl mümkün olabilir? Henüz edinmediğimiz bir dilin sadece yapılarını içeren bu dili nasıl anlayabiliriz? Bulunduğumuz dil seviyesinin üstüne geçmek için aslında sahip olduğumuz dil yeterliğinden, kaynağından, dünya bilgimizden, dil dışı bilgilerimizden fazlasını kullanırsak bize yönlendirilen dili doğrudan anlayabiliriz. Böylece bir anlam gerçekleşebilir (Krashen, 2009).

Anlaşılır girdi hipotezi ikinci dil öğretimindeki olağan pedagojik yaklaşımımıza aykırıdır. Birtakım görüşler ilk olarak dile ait yapıları öğrendiğimiz yönündedir. Daha sonra bu yapıları iletişim uygulamalarında kullanırız. Bu da akıcılığın nasıl geliştiğini gösterir. Anlaşılır girdi hipotezi ise bu durumun tam tersini ifade etmektedir. Dil edinimimizde önce anlama sürecine gireriz ve sonrasında da dile ait yapıları ediniriz. Bu kapsamda anlaşılır girdi hipotezinin bölümlerini şu maddeler altında belirtebiliriz (Krashen, 2009).

- Anlaşılır girdi hipotezi öğrenmekten ziyade edinim ile ilgilidir.
- Bizler dili anlayarak ediniriz. Edindiğimiz dil de mevcut dil yeterlik seviyemizin çok az ötesinde bir yapı içermektedir (i+1). En önemlisi de şudur ki bu edinim dil dışı bilgi birikimiz ve bağlamın yardımıyla gerçekleşmektedir.

Anlaşılır girdi hipotezine göre, dil ediniminde girdinin işe yarar olması için 'i+1' seviyesini içermesi gerekir. Ancak bu seviyeyi içermesi de yeterli değildir. Dili edinen kişi girdiyi anlarsa ve bu girdi de yeterli ise 'i+1' seviyesi otomatik olarak edinilir. Başka bir deyişle iletişim başarılı olursa, 'i+1' seviyesine erişim de başarılır olacaktır. En iyi girdi ise kasıtlı olarak 'i+1' seviyesine ulaşmayı amaçlamayan girdidir. Her öğrenci ve öğretmen belirli bir programa dayalı dilbilgisi öğretimini olduğunu bilerek davranır. Burada bir dilbilgisi yapısına öğrenciler hâkim olduktan sonra, diğer seviyeye geçilir. O bakımdan 'i+1' seviyesine ulaşmak için kasıtlı süreçlere girilmemesi gerekir. Çünkü bunun olumsuz sonuçlar olabilir (Krashen, 2009).

- İletişim başarılı ve yeterince veri olduğunda, bu veriler de anlaşıldığında, 'i+1' seviyesine zaten otomatik olarak ulaşılacaktır.

Anlaşılır girdi hipotezinin son kısmı şunu belirtiyor ki akıcı konuşma doğrudan öğretilemez. Aksine akıcı konuşma zamanla kendi kendine ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe göre, konuşmanın öğretimi konusunda en iyi ol hatta belki de tek yol basit bir şekilde anlaşılabilir girdileri öğrencilere sunmaktır. İlk konuşmalar, öğrenenler kendilerini dil edinimine hazır hissetiklerinde gerçekleşir. Hazırlık seviyesine ulaşmak da kişiden kişiye değişmektedir.

- Üretim yeteneği doğrudan öğretilmemekle beraber kendiliğinden ortaya çıkar.

b. Anlaşılır girdi hipotezini destekleyen kanıtlar:

Çocuklarda ilk dil edinimi: Anlaşılır girdi hipotezi; bakıcı konuşmaları, ebeveynlerin ve diğer fertlerin çocuklarla konuştukları zaman neler yaptıkları gibi konular hakkında ne bilindiği ile çok tutarlıdır. Bakıcı konuşmalarının bizim için en ilginç belki de en önemli karakteristik özelliklerinden biri şudur ki dilin öğretimi noktasında bir kasıt olmadığıdır. Bakıcılar çocuklar tarafından daha iyi anlaşılmak için daha basit düzeyde konuşurlar. Bakıcı konuşmalarının sözdizimsel olarak yetişkin konuşmalarına göre daha basit olması, çocuğun mevcut dil yeterlik seviyesine göre kabaca ayarlanması (yani ince ayarlanmış bir konuşma olmaması), bu konuşmaların ikinci ilginç ve temel karakteristik özellikleri arasında değerlendirilebilir. Başka bir deyişle her çocuğun seviyesine göre kesin olarak ayarlanmamıştır. Ancak çocuğun dil seviyesi ilerledikçe bu konuşmalar da karmaşık bir hale gelmektedir. Bakıcı konuşmalarının diğer bir karakteristik özelliği, 'burada' ve 'şimdi' ilkesi olarak bilinir. Bu ilke iyi kurulursa çocuk bakıcıları, çocukların ne algılayabileceği ve yakın çevresinde neler olduğu hakkında çoğunlukla konuşabilirler. Çocukla konuşmalar muhtemelen, bir odada nelerin olmadığı ve şimdi ne

olmadığından ziyade odada neler olduğu ve şimdi ne olacağı ile ilgili olmaya başlar. Söz gelimi 'yarın üst katta ne yapacaksınız' sorusu şimdi ne olduğu ile ilgili değildir. Buna karşın, 'topu görüyor musun' sorusu ise şu an ne olduğu ile ilgilidir (Krashen, 2009).

Bakıcı konuşmalarının değiştirilmemiş girdiden daha etkili olduğuna dair doğrudan bir kanıt bulunmamakla birlikte, anlaşılır girdi hipotezi çocuk bakıcılarının konuşmalarının çok faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bu konuşmalar anlamayı amaçlıyor. 'Burada ve şimdi' ilkeleri, çocuğun 'i+1' içeren konuşmaları anlamalarına yardımcı olan dil dışı destek sağlamaktadır. Çocuk önce anlıyor, sonra bu anlama da çocuğun dili edinmesine yardımcı oluyor. Daha önce de açıklandığı gibi kabaca ayarlanmış bakıcı konuşmaları çocuğun 'i+1' seviyesini kapsamaktadır. Ancak bu konuşmalar özel olarak 'i+1' seviyesine yoğunlaşmıyor. Kabaca ayarlama çocukların ilk edil edinimlerinde birtakım avantajlar yaratabilir (Krashen, 2009).

İkinci dil ediniminden elde edilen kanıtlar: Anlaşılabilir girdi hipotezi ikinci dil edinimi için de geçerlidir. İkinci dili edinenler tıpkı çocukların ilk dillerini edindikleri gibi birer edinicidir. İlk dilin edinmesinde olduğu gibi ikinci dil edinme sürecinde de doğal bir düzen vardır. O bakımdan ikinci dil edinen bireylerin 'i+1' seviyeleri hakkında da konuşabiliriz. İkinci dili edinenler yine çocukların dil ediniminde olduğu gibi düzenlenmiş ve anlamlı girdiler alırlar (Krashen, 2009).

İkinci dil ediniminden elde edilen kanıtlar (Sessiz dönem ve ilk dilin etkisi): Anlaşılabilir girdi hipotezi aynı zamanda ikinci dil edinimi ile ilgili diğer bulgularla ve hipotezlerle de tutarlılık göstermektedir. Tutarlılık gösterilen kavramlardan biri 'sessiz dönem' olarak adlandırılmaktadır. Sessiz dönem, çocukların ikinci dil edinimde en dikkate değer kavramlardan biridir. Bu dönem, doğal ve informal dil çevrelerinden ikinci bir dil edinen çocukların, maruz kaldıkları ikinci dili birkaç ay boyunca çok az konuşabileceğini açıklamak için kullanılır. Bu süreçteki çıktı ya da ürün; çocukların öğrendikleri bütün cümlelerin sanki bir kelimeden oluştuğunu gösteren ya da ezberlenmiş cümlelerden kurulu bir dil ile yapılan konuşmalardır. Bu konuşmalar bir anlama dayanmamaktadır. İkinci dil öğretimindeki gerçekler ortaya çıkmaya başladıkça çocuklar bu dildeki gelişimin, edinimin aslında ilk dildekine çok yakın olduğunu göreceklerdir. Çocuğun böyle ezberlenmiş ve basit cümlelerle konuşması, onlarla yetinmesi sessiz dönemin bir sonucudur (Krashen, 2009).

Çocuklar ikinci dil edinimini, dil çevresindekileri dinleyerek ve konuşmaları anlayarak inşa ederler. Anlaşılabilir girdi hipotezine uygun olarak; ikinci dili dinleme ve anlamayla, konuşma yeteneği belirli bir yetkinlik seviyesine ulaştıktan sonra kendi kendine ortaya çıkar. Çocukların ikinci dil edinimi ile ilgili bu dönüm noktaları konuşma başlayana kadar bu şekilde devam eder. Bu konuşmalar da hatasız değildir. Buna karşın yetişkinlerin ve çocukların yer aldığı dil öğrenme sınıflarında bu öğrenenlerin sessiz dönemlere girmelerine genellikle izin verilmez. Bu öğrenenlerden, dilin yapısına tam hâkim olmadan ve kendisini bu dilde ifade edecek bir yeterlik düzeyine gelmeden genellikle ikinci dilde çok erken bir zamanda üretime geçmeleri istenir. İkinci dili edinenlerden kendilerini hala edinemedikleri ikinci dilden ifade etmeleri ve 'i+1' seviyesine ulaşmaları istenirse, ana dillerinin dilbigisi yapılarından faydalanarak 'i+1' seviyesine ulaşmaya çalışacaklardır. Kullanılan ana dili kuralları, ikinci dildeki 'i+1' seviyesine benzer olabileceği gibi ondan farklı da olabilir. Yapılar farklı olursa bir karmaşıklık durumu ortaya çıkabilir (Krashen, 2009).

İkinci dilin kurallarını kullanmanın avantajları ve dezavantajları: İkinci dilde 'i+1' seviyesine ulaşmak için ana dilinin kurallarından faydalanmanın avantajları çok kısa sürelidir. Buna karşın ana dilinin kurallarını kullanmanın dezavantajları daha ciddi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ana dilinin kurallarından faydalanmasının açık bir avantajı, çocuk 'i+1' seviyesini edinmeden evvel ikinci dildeki bir ihtiyacını karşılamak için, yetkinliğinin daha iyi bir performans göstermesini sağlayabilir. İlk dildeki bir kuralı ikinci dilde ona karşılık gelen durumda kullandığında (pozitif transfer), dili edinen kişi bu durumun ne kadar zahmetsiz ve bedava olduğunu görür. Birinci dildeki bir kuralın ikinci dildeki karşılığı yok ise veya bu yapılar benzer değilse dil ediniminde bulunan kişi bu durumda ısrar edebilir. Ancak ana dilinde geriye düşmesine neden olacak bazı dezavantajları da vardır. İki dilin kuralları aynı değilse bu durum hatalarla sonuçlanabilir. Öyle ki dili edinen kişinin bu duruma rağmen kullanımda ısrar ettiği ifade edilmişti. İşte burada bazı durumlarda bilinçli monitör devreye girer ve bu hataları

tek tek tespit ederek düzenlemeye çalışır. Ana dilinin kullanılması monitör gerçeğini ortaya koyabilir. Bu konuda da dili edinen kişinin monitörün devreye girme durumuna karşı uyanık olması gerekir. İkinci dil ediniminde ana dilinin kurallarının kullanılmasının başka bir dezavantajı daha bulunmaktadır. Ana dilinin kuralları ikinci dil kurallarına benzer ya da yakın olsa bile bu kuralların ikinci dil edinimine katkı sağlayacağı da kesin değildir (Krashen, 2009).

Uygulamalı dilbilim araştırması: Anlaşılır girdi hipotezi aynı zamanda 'yöntem karşılaştırması' deneylerinin sonuçlarıyla da tutarlıdır. Uzmanlar basit bir karşılaştırma ile hangi öğretim yöntemlerinin en iyi olduğunu doğrudan belirlemeye çalıştılar. İki farklı yöntemle ikinci ve yabancı dil öğrenimi alan öğrenci grupları, hem uzun süreli hem de kısa süreli çalışmalarda karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda en yaygın kullanılan metotlar aşağıda sunulmuştur (işitsel-dilsel yönteminin dilbilgisi çeviri yöntemi ile karşılaştırılması). Yetişkinler için tümden gelime dayalı yöntemler (önce kural sonra pratik diyen dilbilgisi çeviri yöntemi gibi) biraz daha verimlidir diğer yöntemlere (işitsel-dilsel) göre. Her ne kadar farklılık var ise ve bu istatistiksel olarak anlamlı olsa da abartılı bir boyutta değil. Anlaşılır girdi hipotezine göre bir yöntem ya da yaklaşım sürekli anlaşılır girdiler veriyorsa o yöntem iyidir. Mesela Terrell'in Doğal Yaklaşımı ile James Asher'in Toplam Fiziksel Tepki (Total physical response, TPR) yöntemleri biçimden çok mesajlara, mesajlardaki anlama yoğunlaşmaktadır. Bu yöntemlerde öğrenciler hazır olmayana kadar ikinci dilde üretim yapmaları beklenmiyor. O bakımdan bu yöntemlerin daha uygun olduğuna dikkat çekilmiştir. (Krashen, 2009).

5. Duyuşsal Filtre Hipotezi (The Affective Filter Hypothesis): Duyuşsal faktörlerin ikinci dil edinim süreci üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna yoğunlaşmaktadır. İkinci dil edinimi üzerinde etkili olan başlıca duyuşsal faktörler şunlardır:

Motivasyon: İkinci dili edinin kişi yüksek motivasyon düzeyine sahip ise ikinci dili edinme konusunda genellikle başarılı olur.

Öz-güven: İkinci dili edinin kişinin öz-güveni ve öz-saygısı yüksek seviyede ise ikinci dili edinme konusunda başarılı olur.

Kaygı: Kaygı düzeyi ister sınıf içinde ölçülmüş olsun isterse kişisel bir kaygı durumu arz etsin, düşük bir seviyedeki kaygı ikinci dil edinimini kolaylaştırır.

Sıralanan kavramların birçoğu öğrenmekten ziyade edinim üzerinde doğrudan etkilidir. Dolayısıyla güçlü ve başarılı ikinci dil edinmede bu kavramların önemi büyüktür. Elbette duyuşsal filtrede bu kavramların gücü ve seviyesi de belirleyicidir. İkinci dil ediniminde motivasyon, özgüven ve kaygı gibi faktörlerin dikkate alınması oldukça önemlidir. Bu durum da filtre düzeyinin aşağıda kalmasını sağlayarak olumlu manada dil edinimini etkiler. Ancak duyuşsal filtrenin yukarıda kalması ikinci dil edinimini olumsuz etkiler. Pedagojik amacımız sadece anlaşılır girdi desteği sağlamak değil aynı zamanda düşük filtreye teşvik edecek bir ortam yaratmaktır. Dolayısıyla burada öğretmene büyük görevler düşmektedir.

Krashen (2009)'in açıkladığı bu beş hipotez bağlamında özetle şunlar söylenebilir:

- Mümkün olduğunca anlaşılır girdiler sunulmalıdır.
- Anlamaya yardımcı olan herşey önemlidir. Görsel araçlar faydalıdır. Dili edinenler dilsel yapılardan ziyade geniş bir kelime ağına maruz bırakılmalıdır.
- Sınıflarda okumaya ve dinlemeye odaklanmak gerekir. Bu yüzden konuşmaya hemen odaklanmak yerine konuşmanın ortaya çıkması beklenmelidir.
- Duyuşsal filtrenin düşürmek için, öğrenci çalışmaları dilbigisi biçimlerinden ziyade anlamlı iletişim üzerine odaklanmalıdır. Girdinin ilginç olması gerekir ve bu yüzden de olumlu bir sınıf atmosferine katkı sağlamalıdır (Richards ve Rodgers, 2001).

Doğal yaklaşımda öğrenme ve öğretme aktiviteleri: Sınıf ortamında ikinci dilde anlaşılır girdiler sunmak ilk ve en önemli önceliktir. Öğretmenin konuşmaları, doğrudan yöntemde (direct method) olduğu gibi sınıftaki

nesnelere ve resimlerin içeriğine odaklanmalıdır. İkinci dil edinen öğrenciler kendilerini hazır hissedene kadar öğretmenlerin öğrencilerdeki kaygı ve stres düzeylerini en aza indirmek için ekstra bir şeyler söylemelerine gerek yoktur. Ancak başka durumlarda öğrencilerin, öğretmenin talimatlarına ve sorularına cevap vermeleri beklenir. Öğrenciler ikinci dilde konuşmaya hazır olduklarında öğretmenler anlaşılır ve basit cevaplara dayalı bir dil kullanmalıdır. Mümkün mertebe yavaş ve sakin bir şekilde ikinci dili konuşmalıdır. Tek ya da birkaç kelimelik sorular sorabilir. Öğrenciler, öğretmen tarafından kullanılan kelimeler içerisinde duydukları kelimeleri kullanarak cevap verebilirler. Bu sorular bir seviyeye dayanmalıdır. Önce evet/hayır soruları, sonra ya/ya da soruları kullanılabilir. Grafikler, resimler, reklamlar ve diğer gerçek materyaller öğrenci soruların odak noktası olarak kullanılabilir. Bu noktaya kadar öğrenilen herşeyi diğer sınıf öğrencileriyle beraber kullanma etkileşimine ve iletişimine girerler. Yani grupsal ve iki öğrencinin katılımına dayalı çiftler olarak etkinlikler devam ettirilir. Dil edinim etkinlikleri dilbilgisi biçimlerinden çok anlama yoğunlaşmalıdır. James Asher'in Toplam Fiziksel Tepki (Total physical response, TPR) yöntemi ve buradaki komut tabanlı etkinlikler; soru ve cevapları ortaya çıkarmak için pandomim, jest ve bağlamın kullanıldığı doğrudan öğretim yöntemine ait etkinlikler kullanılır. Grup çalışmalarında da iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına ait etkinlikler kullanılır.

Öğretmen sınıf içerisindeki etkinlikleri gerçek hayatla ilişkilendirmelidir. Bu yüzden de ders kitaplarına hapsolmaktan ziyade gerçek hayatla ilgi materyallerin kullanılması önemlidir. Materyaller anlama ve iletişime katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Görsel materyaller de burada önemli bir role sahiptir. Bunlar; broşürler, reklam afişleri, haritalar, grafikler, öğrencilerin seviyesine uygun özgün kitaplar olabilir. Oyunla ilgili aktiviteler de oldukça önemlidir.

Doğal yaklaşımda öğrenenlerin rolü: Öğrencilerin rolleri dilsel gelişim evrelerine göre değişir. Bu değişen rollerin merkezinde, ne zaman konuşulması, ne konuşulması ve konuşmada hangi dilsel ifadelerin kullanılacağı konusunda öğrenci kararları yer alır.

Üretim öncesi seviye: Öğrenciler ikinci dilde cevap vermek zorunda kalmadan dil ile ilgili etkinliklere katılırlar. Örneğin, öğrencilere fiziksel komutlar verebilir, öğretmenin belirlediği sınırlar bağlamında öğrenciler okul arkadaşlarını tanıtabilirler, resimleri işaret edebilir vb.

Erken üretim seviyesi: Öğrenciler kısa ifadeler ve tek kelimeler ile ya da gibi sorulara cevap verirler. Grafiklerdeki boşlukları doldurabilirler. Sözlü dilde adın, memleketin, işin, yaşın cevap olarak istendiği soruları da sorabilirler.

Konuşmanın ortaya çıkması seviyesi: Öğrenciler rol ve oyunlara dahil olur, kişisel bilgi ve görüşleriyle katkıda bulunur, grup problem çözme çalışmalarına katılırlar.

Öğrencilerden, diğer öğrencilerle beraber iletişim etkinliklerine katılmaları beklenir. İletişim aktiviteleri aynı zamanda doğal bir ortamla yaratmakla beraber öğrenciler arasındaki bağları da güçlendirebilir.

Doğal yaklaşımda öğretmenlerin rolü: Doğal yaklaşımda öğretmenlerin üç merkez rolü bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenler ikinci dildeki anlaşılır girdinin temel kaynağıdır. Öğretmenin, öğrencilere girdiyi yorumlamada yardımcı olmayı sağlamakla beraber sürekli bir dil girdi akışı oluşturması gerekmektedir. Öğretmenin ikinci rolü, öğrencilerin rahat edeceği, stresin olmadığı, ilgi çekici, kaygılarının azaltıldığı olumlu bir sınıf iklimi yaratmasıdır. Bu da duyuşsal filtrenin yükselmesini azaltır. Üçüncüsü de öğretmen bir orkestra şefi gibi sınıftaki süreci, etkinlikleri organize etmelidir. Bu süreçte öğretim materyallerini de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Doğal yaklaşım çerçevesinde yer alan Stephen Krashen'in ikinci dil edinim kuramının farklı dinamikleri içerdiği anlaşılmaktadır. Türkiye'de yaşayan ve eğitim gören ana dili Türkçe'den farklı öğrencilerin ikinci dil edinim süreçlerini bu kuram çerçevesinde değerlendirdiğimiz zaman birtakım önemli hususların olduğunu söyleyebiliriz. İkinci dil edinim kuramına göre ana dili Kürtçe olan öğrenciler doğal bir düzen içerisinde ve dilbilgisi arka planda kalacak şekilde ilk dillerini edinirler. Bu dili akıcı da konuşmaya başlarlar. Konuşmalarından

akıcılık ön planda olmakla beraber hata düzeltme durumuna çok da maruz kalmazlar. Yoğun ve sistemli bilinçli dil (Türkçe) öğrenme süreci ise özellikle formal eğitimle tanıştıklarında başlamaktadır. Bu süreçte hata düzeltme, dilbilgisi ön plandadır. Öğretmenlerin tutumları bu süreçte oldukça önemlidir. Nitekim İki Dil Bir Bavul (2008) filminde bu durumla ilgili öğretmen tutumları daha açık bir şekilde görülmektedir. Monitör hipotezine gore öğretmen tutumları bağlamında öğretmenlerin, öğrencileri aşırı konuşmaya zorlamamaları gerekir. Aksi durumda öğrenciler sessiz döneme (Ceyhan ve Koçbaş, 2009; İnal, 2019) girebilirler. Bu da dilin anlaşılmasını ve dile karşı olumsuz bir tutumun oluşmasını etkiler. O bakımdan ikinci dil edinim sürecinde öğrenciye yeterince zaman verilmelidir. Ancak bu anlamda yaşanan sorunlara dikkat çeken söz konusu sinema filminde yer alan çeşitli sahnelerde olumsuz öğretmen tutumları gözler önüne serilmektedir. Benzer şekilde Erdem (2011) de ana dil farklı iki dilli öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının yaşandığını belirtmektedir. Ana dil farklılığın doğal olarak sorunlara (okuma sorunları gibi) yol açabileceği (Yılmaz ve Şekerci, 2016), olumsuz ve önyargılı öğretmen tavırlarının, tutumlarının yaşandığına Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) da dikkat çekmektedirler. Buna karşın Koşan (2015) da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin genel anlamda sorunlar yaşadıklarını belirmiştir. Bu durum da bazı öğretmenlerin olumsuz tutumlarının nedenleri biri olarak değerlendirilebilir.

Krashen'in monitör hipotezine göre ikinci dil ediniminde iki dilli öğrenciler dilbilgisinden ziyade daha çok ikinci dile ait anlaşılabilir girdilere maruz kalmalıdır (Krashen, 1998, 2000, 2009). Ancak dilbilgisine ve doğruluğuna odaklanma ön planda olduğu için anlam ve iletişim çoğu zaman arka planda kalabilmektedir. Herşeyden önemlisi ilk dil edinimindeki doğal düzenin ikinci dil ediniminde de benzer bir süreç izlediği hususu yeterince dikkate alınmamaktadır. Özellikle doğal düzenin ve dil ediniminin bir parçası olan sessiz dönemin dikkate alınmadığı yeterince ifade edilmiştir. Erdem (2011) yaptığı araştırmasında iki dilli öğrencilerin Türkçeyi edinme süreçlerinde içine kapandıklarını, susmayı ve sessizliği tercih ettiklerini belirterek aslında sessiz dönemin dikkate alınmadığını ortaya koymaktadırlar. Benzer konulara Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) da dikkat çekmektedirler.

İkinci dil edinim süreci akışına bırakıldığı zaman Krashen'e (2011) göre zaten dilbilgisi otomatik olarak öğrenilecektir. Ayrıca dilin doğru konuşulması durumu da yerine oturacaktır. O yüzden dilbilgisi arka planda kalmalıdır. Önemli olan ikinci dile ait anlaşılır girdiler sunmaktır (Krashen, 1998, 2000). Bu eksikliği giderme noktasında iki dilli öğrenciler için okulöncesi eğitimin de etkili olduğu söylenebilir. Burada okul öncesi eğitimin de ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Kızıltaş, 2019; Koşan, 2015). Krashen'e (1983, 2009) göre iki dilli öğrenciler dilbilgisi eksenli bilinçli bir öğrenmeye girince olağan hatalar yaptığı zaman monitör daha çok devreye girmeye başlamaktadır. Monitörün hata düzeltmek için devreye girmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. İki dilli öğrencilerin burada aşırı monitör kullanma nedenleri; dilbigisini ikinci dil edinmede olmazsa olmaz gördükleri içindir. Daha doğrusu buna inandırıldıkları içindir. Çünkü dili, dilbigisine uygun bir doğrulukta konuşmak ve yazmak, o dili anlamaktan, o dil ile ilgili anlamlı girdiler almaktan çok daha önemli kabul edilmiştir. Bu yanılgı da ikinci dil edinen iki dilli öğrencileri olumsuz etkilemektedir.

İki dilli öğrencilerin aşırı monitör kullanmalarının diğer nedenleri de öğrencilerde yaşanan özgüven sorunudur. Çoşkun, Derince ve Uçarlar (2010) da iki dilli öğrencilerde bu çerçevede yaşanan özgüven sorununa dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde Palabıyık (2017) da yaptığı araştırmasında iki dilli öğrencilerde özgüven sorununun yaşanacağını belirtmektedir. Çünkü bu öğrencilerin ikinci dile yeterince hâkim olmamaları onlarda bir içe kapanma, süreçten kendini soyutlamaya ve sanki bir suçmuş gibi düşüncelere yol açmaktadır. Krashen'e(2009) göre bu kullanım konuşmanın akıcılığını bozar ama doğru yazmaya belki katkı sağlayabilir. Daha da önemlisi öğretmen öğrenciyi yeterince motive etmediği ve kaygı düzeyini azaltmadığı zaman da iki dilli öğrencide bu tutumlar ortaya çıkacak ve sonuçta kendisini adeta izole ederek duyuşsal filtreyi yüksek seviyeye çıkaracaktır. Duyuşsal filtre burada dili edinmede bir blok görevi görmektedir. Dolayısıyla motivasyon seviyesini yükseltmek, kaygı düzeyini düşürmek edinim üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Böyle durumda dili edinen bireyin özgüveni de yükselmiş olacaktır.

İki dilli öğrenciler ikinci dil ediniminde dinleme, okuma, anlamaya ve bu çerçevede yer alan anlaşılır girdilere yeterince maruz kalmadıkları için bu eksiklik dildeki okumaları ve söylenilenleri anlamalarında sorunlar yaşatmaktadır. Sarı (2002) tarafından yapılan araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında iki dilli öğrencilerde okuduğunu anlayamama, dikkatsizlik, ilgisizlik gibi sorunların ortaya çıktığı belirtilmektedir.

İki dilli öğrencilerin bulundukları bölgelere atanan öğretmenlerin dil sorunu yaşayan öğrencilere yaklaşımları noktasında etkili seminerler ve dersler almaları önemlidir.

Türkçe bilme ve konuşma noktasında istenen düzeyde olmayan iki dilli öğrencilerin sınıf ortamlarında kendilerini rahat hissetmeleri için öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmaları gerekir.

Aile içerisinde iki dilli öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmek için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

İki dilli öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine katkı sunması açısından okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek çok yönlü etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmesine katkı sağlayıcı nitelikte olması önemlidir.

İki dilli öğrencilerin daha çok ve erken yaşta Türkçeya ait anlaşılabilir girdilere maruz kalmaları için okulöncesi eğtiim zorunlu hale getirilebilir.

Kaynakça

Ceyhan M. A. & Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişim.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching.* USA: Plarson Longman.

Buin, G. (2018). Total physical response. J. I. Liontas içinde, *The TESOL encyclopedia of English language eeaching (First edition)* (s. 1-6). New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.

Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri.* Diyarbakır: DİSA.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two.* England: Oxford University Press.

Erdem, F. H. (2011). Kürt meselesinin çözümünde anadilin eğitimde kullanılmasını konuşmak. *Liberal Düşünce, 16*(63), 141-152.

Eskiköy, O., & Doğan, Ö. (Yönetenler). (2008). *İki dil bir bavul* [Sinema Filmi].

İnal, K. (2019). Türkiye'de Kürtçe konuşan insan olmak-Bir 'Yaşam Alanı' olarak Türkçe. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Journal of Education Science Society, 17*(67), 89-121.

Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi .

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natura l Approach: Language acquisition in the classroom.* Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* New York:: Longman.

Krashen, S. (1998). What does it take to acquire a language. *ESL Magazine, 3*(3), 22-23.

Krashen, S. (2000). *Foreign language education the easy way.* Burlingame, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition.* London: Pergamon.

Krashen, S. (2011). *Kara Harp Okulu'nda Dr. Stephen Krashen taraf77777888GT466ından 17 Mayıs 2011 tarihinde yapılan seminerin çevirisi.* Ankara: Kara Harp Okulu.

Palabıyık, A. (2017). Eğitimde çok dillilik tartışmalarına sosyolojik bir bakış:Muş Alparslan Üniversitesi Kürt Dili Edebiyatı öğrencileri örneği. *Journal of Social Humanities Sciences Research, 4*(13), 1427-1445.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Sarı, M. (2002). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Adana: Çukurova Üniversitesi.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 4*(1), 47-63.

DESIGNING SOCIETIES THROUGH EDUCATION: UTOPIA BY THOMAS MORE AND A BRAVE NEW WORLD BY ALDOUS HUXLEY

Ecevit BEKLER, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 21280 Diyarbakır, Türkiye, ebekler@dicle.edu.tr

Ecevit BEKLER
ORCID No : 0000-0002-7080-6267

Abstract

In developing social conscience, education plays an important role. One of the purposes of education is to build character and virtue in individual, which starts from a young age. Schools have assumed the mission of not only teaching courses such as science, math, or language, they also teach moral values to design the individuals with specific characters. In addition, education is not limited with formal education received at schools. It continues in an informal way as well through a lifetime. Children are born under the influence of their parents, teachers, and societies. It is through the guidance of adults that they are raised with virtues. This has been the main objective of education for centuries. Changing social and technological conditions dominate almost everything in our life including the way people are educated. Yet, raising individuals in harmony with the society is affected by the changing conditions in a society.

Attempts to design ideal societies have always existed and these have been told in narrative accounts in a literary genre called *utopian*, derived from the title of the novel published by Thomas More in 1516. Utopias are imaginary worlds in which people live in contentment and prosperity. Utopian works that offer an alternative ideal world, on the other hand, have been written as a reaction against the contemporary social issues that have existed in societies. It was to the end of the nineteenth century that *dystopia*, the opposite of *utopia* appeared. Instead of an ideal world depicted in utopian novels, dystopian novels envisaged dark worlds, ranging from oppressive regimes to natural disasters. Technological advances had reached a high degree until the twentieth century, changing traditional values to a great extent. However, science and technology did not always mean happiness. Mechanization and the two world wars in the twentieth century led to an increase in the number of dystopian novels and thus utopian novels were replaced by dystopian novels to a great extent. Essentially, the authors of utopian and dystopian novels criticize the defective aspects of their societies in a satirical way. However, while utopia writers create a world better than the real one, dystopia writers imagine a world which is much worse than the existing one.

The purpose of this study is, using literary analysis and non-literary texts, to examine More's *Utopia* and Huxley's *A Brave New World* written in the sixteenth and twentieth century respectively and compare the social and cultural conditions of these envisioned utopian and dystopian worlds embedded in different discourses, considering the role of education for creating social conscience in individuals to form the desired societies.

Keywords: Education, utopia, dystopia.

Introduction

Utopian novels are considered fictional works that have been written for the purpose of introducing alternative worlds which are far better than the real world. They focus on the flaws of the societal problems and criticise them in a satirical way. In creating an ideal alternative world, utopian writers have envisaged formal, non-formal or lifelong education as well as a key element in raising individuals that will work for the benefit of the society as the system requires. The purpose of this study is to analyse two literary works belonging to the sixteenth and twentieth century and see the effects of social and political conditions on the content and themes in *Utopia* and *A Brave New World*, written by Thomas More and Aldous Huxley respectively. Thus, different educational aims to serve the society of two different periods will be compared within the framework of conditions of their periods. For this purpose, the role and purpose of education in *Utopia*, as a utopian work, and *A Brave New World*, as a dystopian novel, will be examined.

The origin of utopian novels as a genre goes back to More's *Utopia* published in 1516. The word was derived from Greek, meaning "no (or not) place" and More, as the inventor of the word, punned on *eutopia* or good place (Claeys and Sargent, 1999, p.1). Utopia refers to a world where everybody is living happily and in prosperity. However, works, in which aspirations for creating perfect worlds were dealt with, had already been written long before More coined the word *Utopia*. An ideal world created by an ideal state was envisaged by

Plato in his *The Republic,* written around 375 B.C. The Golden Age itself was believed by many ancient Greeks to be a period of happiness and prosperity. Even if constructing an ideal world may not be highly possible, the idea of having a perfect world has always been attractive to many people.

The word dystopia, opposite of utopia, appeared at the end of the nineteenth century and it was claimed to have been first used by the British philosopher John Stuart Mill, though there is a claim about its eighteenth-century use as "dustopia" (Sargent, 2006, p.15). Used as the opposite of utopia, dystopia refers to a terrible world in which freedom is limited, life is meaningless, and people are pessimistic. The dystopian world portrayed by the writer has an important role in warning the readers that the world may get worse and worse if contemporary social issues are not dealt with sensibly and reasonably to create happiness for people.

Many people from the past to the present have believed that science and technological advances have always improved the life quality of human beings. Booker claims that "these same advances were dominating and controlling people as well" (1994, p.6). In Victorian Period, traditional and religious values were shaken due to scientific and technical developments. The existing positive atmosphere brought with such developments gave its place to a pessimistic atmosphere. With World War I that lasted from 1914 to 1918 as a result of economic and political contest between states, peoples were disappointed and began to lose their hopes for a bright future dominated with peace. Freud states that man has established his dominion over nature in a way never before imagined but this has not increased the amount of pleasure they can obtain in life (2005, p.13). The number of utopian novels, thus, decreased with the beginning of the twentieth century and dystopian novels increased with the anxiety felt everywhere especially as a result of the rise of technology and totalitarian regimes in different parts of the world.

More's Utopia

Thomas More was born in London in 1478. When he was young, he lived in the household of Cardinal John Morton, Archbishop of Canterbury and Lord Chancellor, for a while. At the age of nineteen, he was sent to Canterbury College, Oxford, where he learned Greek but he left Oxford to study law in London. When Henry VIII ascended the throne, More was made Lord Chancellor. He was not easily convinced, especially in court matters. For the cases the regarded unfair, he just refused to plead (More, 2018, p.5-6). More, who did not approve the king's marriage to Anne Boleyn on the pretext that the marriage contradicted with Catholic doctrines, was executed by King Henry VIII.

More gave importance to education. In a letter he wrote to Oxford in 1518, he defends liberal education by claiming that "it prepares the soul for virtue" (as cited in Wegemer, 2011, p.8). It is liberal education that gives access to the intellectual training as shown in More's *Utopia* that deals with "the soul and the nature of happiness, justice, virtue, wisdom, and government" (Wegemer, 2011, p.20). More believed that education must indoctrinate the virtue in the soul and reason into the mind of the children so the society would consist of happy and fair individuals. In a letter to William Gonell, the teacher of his children, More explains his vision of education by focusing on virtue shaped by education. He requests the teacher to teach his daughters to avoid pride and haughtiness, to put virtue in the first place and learning in the second. He emphasizes that those who give themselves to study with such intent will achieve their goal and become perfect (Wegemer and Smith, 2004, p.199). Consequently, with the rational guidance of More, his daughters got an extraordinary education that was only a dream for many women for his time. His philosophy on education is clearly seen in his masterpiece.

In his *Utopia*, More creates an imaginary society based on the best model compared to his real society at the beginning of the sixteenth century. Communal activities, justice system, and administration function in a harmonious way considering the welfare of the society. He wrote his masterpiece in Latin and in two parts, as Book I and Book II. We get all information about that utopian island in the second part of the book. In Part I,

More narrates real events about his experiences. He mentions his official duties in foreign countries. He was sent to the Netherlands as ambassador by the king to negotiate some trade matters and he met Peter Giles while in Antwerp. In fact, "More began writing *Utopia* whilst serving on a state delegation to the Low Countries in 1515" (Bruce, 1999, p.xviii). Giles introduces a stranger called Raphael Hytloday from Portugal, who is a fictional character in the book, and all three go to More's house, sit the garden and "…start talking, and enter into the prolonged debate on the social evils of sixteenth century England…" (p.xx). Raphael is a traveller and philosopher, who has seen many distant lands with different social and cultural aspects.

Describing a dinner he attended with Cardinal Morton, Raphael mentions that the thieves are punished by death because of some authorities who "are readier to chastise their scholars than to teach them" (*Utopia*[*], 2018, p.16). He suggests making good provisions through which every man can abstain from stealing and dying for it and states that would be a good deterrent. In the sixteenth century, England was a country "where there was little freedom of speech; where poverty severely delimited any choice for the vast majority of the population;… and where one might be hanged for petty theft, or hanged, drawn and quartered for offences against the crown" (Bruce, 1999, p.26). Based on his vast experiences, he explains how a perfect society should be.

In Part II, Raphael, the protagonist, who aspires to convey everything about his discovery of this "new world" to Europeans, talks about his adventures on the island of Utopia (*Utopia*, 2018, p.38). The society in *Utopia* has no classes that will make a specific part of the society superior to the rest of it. Having lived among the Utopians for five years, he talks about the Utopians and their laws. Comparing them to many other nations that still make new laws in the world, he praises the Utopians "with so few laws, where virtue hath its due reward" (p.36). People living on that island are instructed in agriculture from their childhood. As children, they practise it as well as they gain theoretical knowledge at school (p.49) so they become talented individuals for their society. They make use of their free time outside working hours in the best way. Although it is not obligatory to attend, many men and women attend public lectures every day before daybreak according to their inclinations (p.50).

As for the organisation of families, the oldest man in the family is responsible for family matters, wives serve their husbands while children serve their parents (*Utopia*, 2018, p.56). Respecting the elderly is taught to children from the childhood so they become ideal individuals with strong familial bonds. Everything they wish to have is plenty so they are not greedy to have more for fruit, bread, fish, or cattle. They begin dinner and supper with some lecture of morality, which is kept short to prevent boredom (pp.57,59). They do not esteem fine clothes. Even silk is despised. Metals such as gold are considered a badge of infamy (p.65). The people of Utopia differ from many other nations in that having different customs and laws, children are educated and trained, men and women are taught to spend their free time doing reading throughout their life (p.65). The concept of life-long learning envisaged by More was a lot ahead of his time. Moreover, equal conditions of education in the book both for women and men removes gender discrimination that is still in practice in some parts of the world today. They know of astronomy as well. They are familiar with the motions of the heavenly bodies, with weather conditions, and geography. When they have disputes, they do that in the manner of the philosophers. They do not have to agree among themselves (pp.67-68). They believe that kindness and good nature unite men more powerfully than agreements (p.89). The education of the young belongs to the priests, who shape the personalities of the children by teaching appropriate manners so that they can become useful members of the society throughout their life (p.108), which reminds us of the proverb "As the twig is bent, so grows the tree". There were few utopias published after More's *Utopia* in the 16th century and since Christianity had a great effect in that century, such works contained religious elements to a great extent.

* More, T. (2018). *Utopia*. Dorlion Yayinlari.

All the future references will be to title *Utopia*.

Huxley's A Brave New World

Huxley belonged to a family of intellectuals and scientists. He was a bright student and studied biology under Thomas Henry Huxley, his grandfather, who was "the staunch campaigner for Darwin's evolutionary theory" (Sion, 2010, p.127). His father Leonard Huxley was the chief editor of *Cornhill* magazine and his mother was the granddaughter of Thomas Arnold, reformer of English public school education. He went to Eton (1908) and studied at Balliol College, Oxford (1913-1916) (Bode, 1990, pp.344-345). Looking at his life and family, it is no surprise that he became a well-known writer of around fifty books including novels and nonfictional works.

When he wrote his popular novel, Huxley had already witnessed the destructive effects of World War I and analysed that the reason of the war stemmed from rivalry between countries to have more economic power, and mass-production techniques, on the other hand, contributed to their attempts to control the weaker countries, which finally led to the World War. Technology and science were thought to bring welfare and prosperity to humankind. Utopic ideals of people were turned upside down when science and technology were misused by authorities in order to gain power either over their citizens or other nations, which created anxiety among peoples living in different countries.

A New Brave World by Huxley portrays a world administered by ten controllers, who are charged with running a totalitarian system through science and technology. Conditioning is a technique used by them to suppress the unorthodox ideas and disorderly conducts of citizens. Huxley describes a society that resembles programmed robots both in their thinking and manners and their mass-production techniques. The novel opens in A.F. 632, A.F standing for "After Ford", which implies that history started after the production of Ford's first T-model car, Henry Ford's first *mass-produced* car in 1908. Likewise, *Brave New World* portrays "…a society totally dominated by mass production and mass consumption" (Bode, 1990, p.343).

The story is set in A.D. 2540 and the technology has radically changed the traditional social life and attitudes of the British compared to the year when the novel was penned by Huxley in 1931. Human beings are created through cloning. The society is divided into five classes of people with specific roles: Alphas and Betas with administerial duties, Gammas with service duties, and Deltas and Epsilons created for menial jobs. The kinds of jobs to be performed by the members of these classes are predetermined. This hierarchical society is thus shaped beforehand. Alphas are designed to be intelligent individuals whereas Epsilons are the least intelligent and do whatever they are required to do. The society is safe, aging is not a problem, they do not have husbands or wives or parents. "The role of natural parents has been completely eliminated, and children are brought up in State Conditioning Centers where electric shock or neo–Pavlovian techniques assure that social lessons are permanently learned" (Sion, 2010, p.128). As soon as there is a problem, they take a pill called soma to become happy. Jesus Christ has been replaced by Henry Ford and the crucifix by *T*, thus exalting the T-Model automobile. Such a society naturally gives importance to the education of the young to raise the future generations with the same logic.

The system of education is an important tool in shaping the individual. However, it can be misused to produce docile bodies as well. Education in *A Brave New World* is used to indoctrinate the ideology of the World State into the mind of the students. At the beginning of the novel, the Director of Hatcheries and Conditioning is giving information to a group of students visiting a factory that produces human beings in bottles and he expresses that all these are done for "the good of society" (*BNW*[*],2011, p.8). Furthermore, Gammas, Deltas, and Epsilons are produced through "Bokanovsky's Process", which involves manipulating embryos in order to keep "social stability" by controlling population growth, and determining the role of each person (pp.9,11). The caste system of five different groups of people are determined during the conception by using Bokanovsky's Process. The lower classes of people are created by restricting the amount of oxygen to the fetuses. In order to get the Deltas to work in factories efficiently, the authorities get them to hate reading and flowers, which is

* Huxley, A. (2011). *Brave New World*. Pergamino Publishing.

All the future references will be to the abbreviated title *BNW*.

based on economic policy of consumption. "A love of nature keeps no factories busy" says the Director. "…[W]e condition them to love all country sports…[s]o that they consume manufactured articles as well as transport" (pp.31-33). In addition, conditioning aims at "making people like their unescapable social destiny" (p.23), which makes the society less resistant against the established order.

Hypnopaedia or sleep-teaching is a conditioning technique used to teach students the ideas while they are asleep. Moral behaviours and class distinctions that the World State wants to be instilled into the minds of the students belonging to different classes are taught through a speaker next to them that repeats the suggestions or particularly chosen sentences as they sleep (*BNW*, pp.39-41). The purpose of using this with no violence is to lower the resistance of the mind against suggestions transferred by the power holders. Furthermore, they are conditioned to think that they are happy. Until the age of twelve, the individuals have to repeat "Yes, everybody's happy now," one hundred and fifty times before sleeping, thus they are conditioned (p. 98).

In this new world, truth and science are manipulated as well. During the conversation with Helmholtz, the Controller Mustapha Mond explains that he is interested in truth, he likes science but truth is a menace while science is a public danger. Regarding science, he adds that they limit the scope of its researches. Referring to the past, he tells all about how the Brave New World was founded:

> Our Ford himself did a great deal to shift the emphasis from truth and beauty to comfort and happiness. Mass production demanded the shift. Universal happiness keeps the wheels steadily turning; truth and beauty can't. And, of course, whenever the masses seized political power, then it was happiness rather than truth and beauty that mattered. (*BNW*, pp.303,304).

It was after the Nine Years' War, which started in A.F. 141, that science began to be controlled (*BNW*, p.305). Turning the society into a consumer society, reading books are out of fashion since it prevents consuming much, museums are closed, and all books published before A.F. 150 are suppressed (pp.67,69).

People of the World State are without free will. They think they are free but this freedom is a virtual reality designed by the authorities. Reiff (2010) expresses that Huxley was convinced that one of the biggest problems in the modern world was that people were willingly giving up their freedom and their essential humanity to governmental control (p.61). However, there are still some people who lead their life according to the old style on reservations situated far away from the technocratic World State. One of the main characters, John, who was born on the reservation and represents the old world, uses some sentences by different drama characters created by Shakespeare to express himself in a concise manner and to show his appreciation for traditional values while talking to the others. He rejects Mustapha Mond's ideas about the system claiming that his philosophy behind this new world is inhuman. Turning down the suggestions by Mond he says: "But I don't want comfort. I want God, I want poetry, I want real danger, I want freedom, I want goodness. I want sin." (*BNW*, p.320). Finally, he commits suicide by refusing to become a cog in the machine of this new system.

The control mechanism in *Brave New World* is very strict. All individuals are expected to behave in the same way since exceptions will compose a threat to the present order. There are prohibitions for all members of the society in the name of keeping stability. Yet, people, because of being conditioned, believe that they are happy and civilized. For them, "…instability means the end of civilization" (*BNW*, p.316). On the other hand, they consider those living on reservations such as John as primitive.

In *Brave New World*, it is not possible for women to give birth to children in natural ways. All babies that are born are designer babies created in tubes. The babies are produced in a systematic way to serve the purposes of the government. John, born naturally from a father and mother and called the Savage by the others, hangs himself in the end since the world he joins does not let him use his identity as a free human being (*BNW*, p.347). There is no place for a naturally brought up person like the Savage in this new world.

Although the authorities control everything including the fulfilling the desires of the individuals, they take the utmost precaution to prevent any action that may give harm to their designed stability. Although sex is free and children are involved in sexual games with their peers, loving someone and having a relationship

is not approved since having strong feelings for someone is considered dangerous. Promiscuity is a standard procedure for having sexual pleasure.

Huxley, in this novel warns people against the technological advances of the 20th century. The effects of his period are clearly reflected in that novel. In his journey to the United States in 1926, Huxley observed the popular culture there and regarded it as destructive since people could be "vulnerable to the distortion of values by a mass-produced and visually dazzling culture" (Deese, 2015, p.79). Having anxieties regarding people with strict materialist logic and consumption culture, he witnessed a new culture with technology, gleaming cars, industry, and eclectic marketplace of new religions in Los Angeles. In his essay titled "The Outlook for American Culture: Some Reflections in A Machine Age" (1927), he criticises their way of life stating that "[m] aterial circumstances are driving all nations along the path in which America is going" (as cited in Deese, 2015, p.80). Huxley reflected what he experienced in the United States in his novel, in which families, love, and criticism are absent.

In *Brave New World*, people remain healthy until sixties and they die in a hospital. In this materialistic and consumer society, even their remains are turned into phosphor, a useful material for them (p.96). Firchow notes that "the present is what matters most in Brave New World, as it does in any good utopia; and Huxley only uses the lens of the future time…" (1972, as cited in Somay, 2010, p.97).

Huxley was one of the writers who did not believe that science and technology would be equal to happiness. In his essay titled *Science, Liberty and Peace* (1948), Huxley, by giving the example of Germany, clearly explains that science and technology do not always bring happiness to the masses of people: "Until a very few years ago the best scientific and technological education available was given in Germany; but most of the persons who received that education not only worked for the Nazi bosses, but believed in their doctrines and were swayed by the nationalistic passions which they so skilfully exploited" (p.49).

Unlike the education system in More's *Utopia* written in the sixteenth century, *A Brave New World* by Huxley presents education system under the control of the World State for controlling and limiting the free will of its citizens. The educational system gains great importance in sustaining the system that is so-called perfect for its citizens.

Huxley, in *Brave New World Revisited* published in 1958, makes an overall evaluation of the things he had projected for his *Brave New World* published in 1932. Emphasizing that the prophesises he made in 1931 are becoming true much faster than he thought, he draws attention to the dangers of over-population and total organization. He sees the existing educational facilities as inadequate and he states that children are ignorant of the world and its ways, and therefore completely unsuspecting (Huxley, 2000, pp.7,12,44). Demanding an education for freedom, he states that such an education should be "in facts and in values—the facts of individual diversity and genetic uniqueness and the values of freedom, tolerance and mutual charity which are the ethical corollaries of these facts" (p.80).

Drawing attention to mind-manipulators, who misuse the resources of language to get their victims to think, feel and act as the manipulators want them to be so, he defends a sound education aiming at the proper use of language to be able to distinguish true from false, or meaningful from meaningless statements (Huxley, 2000, pp.81-82). He chastised a society which could only conceive progress in terms of *quantity* of production and waste, and not in terms of *quality* of living, and he maintained that such a system inevitably produced the conditions for its own collapse (Bode, 1990, p.351).

Conclusion

The increasing number of dystopias in the twentieth century resulted from social, cultural, economic, and political conditions that affected the societies deeply. Writers are affected by the prevalent social, cultural, and political conditions of their times when penning their literary works. Thomas More, as the creator of *Utopia*,

which is considered the prototype of utopian fiction, envisages a better world than his real world while Aldous Huxley, constrained by modern conditions of his life, portrays a future world that serves as a warning to modern humanity. While creating their fictional works, they make use of education since it is education that establishes the foundation of a society, whether it is utopian or dystopian. *Utopia* focuses on an ideal education system whereas *Brave New World* presents a society totally controlled by technology and misused science.

In *Utopia*, children learn skills that will make them beneficial members of the society. They respect others, avoid being greedy, and have strong familial relations. Both men and women are involved in reading throughout their life. They believe in the power of being kind and good natured. In *A Brave New World* that was written about four hundred years later, however, education is used to continue the so-called stability of the World State and to get the individuals to abide by the law. Fordism dominates *A Brave New World*, where individuals are conditioned to be obedient and happy. They accept everything unquestioningly. There is no physical punishment or violence. Instead, all problems are solved through conditioning and soma pills. Rather than individualism, collectivism or mass consciousness is reinforced. Behind this perfect world, lies unconscious lives detached from reality.

Like many writers, both More and Huxley believed in the role of education in improving social conscience. More believed that education must instil virtue into the soul so that happiness and justice could prevail. Huxley, on the other hand, was wary of scientific and technological developments of the twentieth century. He criticised the consumption culture brought along with industrial development and drew parallels between his contemporary society and the society in *A Brave New World*. He saw educational facilities in the real world as inadequate and children as ignorant of the world since they are provided with an education that limits their critical thinking ability and creativity. It seems More and Huxley believed that an ideal education of today makes perfect societies of tomorrow.

References

Bode, C. (1990). Aldous Huxley (1894-1963). In B.-P. Lange (Ed.), *Classics in Cultural Criticism Volume I: Britain (Cultural Criticism Series)* (pp. 343–374). Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Booker, K. M. (1994). *The Dystopian Impulse in Modern Literature: Fiction as Social Criticism*. Greenwood Press.

Bruce, S. (1999). Introduction. In S. Bruce (Ed.), *Three Early Modern Utopias: Thomas More: Utopia / Francis Bacon: New Atlantis / Henry Neville: The Isle of Pines (Oxford World's Classics)* (pp. ix–xlii). Oxford University Press.

Claeys, G., & Sargent, L. T. (1999). *The Utopia Reader*. NYU Press.

Deese, R. S. (2015). *We Are Amphibians: Julian and Aldous Huxley on the Future of Our Species* (First ed.). University of California Press.

Freud, S. (2005). *Civilization and Its Discontents*. Chrysoma Associates. https://pdfs.semanticscholar.org/202d/98ee80897bd7868d174462b0d33b78baa5b7.pdf

Huxley, A. (1950). *Science, Liberty And Peace*. Chatto & Windus.

Huxley, A. (2000). *Brave New World Revisited*. RosettaBooks, LLC.

Huxley, A. (2011). *Brave New World*. Pergamino Publishing.

More, T. (2018). *Utopia*. Dorlion Yayinlari.

Reiff, R. H. (2010). *Aldous Huxley: Brave New World*. Marshall Cavendish Corporation.

Sargent, L. T. (2006). In Defense of Utopia. *Diogenes*, *209*, 11–17.

Sion, R. T. (2010). *Aldous Huxley and the Search for Meaning: A Study of the Eleven Novels*. McFarland.

Somay, B. (2010). *The View from the Masthead: Journey Through Dystopia Towards an Open-ended Utopia*. Istanbul Bilgi University Press.

Wegemer, G. B. (2011). *Young Thomas More and the Arts of Liberty*. Cambridge University Press.

Wegemer, G. B., & Smith, S. W. (2004). *A Thomas More Source Book*. The Catholic University of America Press.

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLER BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL EDİNİMİ İLE İLGİLİ TEMEL YAKLAŞIMLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yusuf KIZILTAŞ, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Tükiye
ysfkiziltas@gmail.com

Yusuf KIZILTAŞ
ORCID No : 0000-0001-9434-4629

Öz

Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrenciler Türkçeyi ikinci dil edinme süreçlerinde zaman zaman zorlayıcı bir sürecin içerisine girmektedirler. Çoğu zaman okula başlamadan önce Türkçe konusunda belirli bir olgunluğa sahip olsalar da bu sürecin informal bir özellik taşıdığı söylenebilir. İki dilli öğrencilerde ikinci dil edinimi başarılı bir şekilde gerçekleşmediği zaman birtakım olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmada ikinci dil edinimi ile ilgili temel yaklaşımların ilkeleri dikkate alınarak iki dilli öğrencilerle ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede davranışçı, bilişsel, doğuştancı ve etkileşimci yaklaşımların ikinci dil edinimi ile ilgili ortaya attıkları görüşler tartışılmıştır. Bu tartışma yapılırken Türkiye'de yaşayan iki dilli öğrencilerle ilgili de bir ilişkilendirme yoluna gidilmiştir. İkinci dil edinimi ile ilgili birtakım ilkeleri paylaşan yaklaşımların içeriğine bakıldığında Türkiye'de iki dilli öğrencilerin dil edinme süreçlerindeki bazı hususlara açıklık getirilmeye çalışılmıştır. İki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimlerinde çevre ile etkileşimlerinin, anlaşılır dil girdilerine maruz kalmanın önemli olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ikinci dil edinmede taklitin, tekrarın yeterli olmadığı da anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İki dilli öğrenciler, ikinci dil edinimi, temel yaklaşımlar

Abstract

Bilingual students from different mother tongue education in Turkey Turkish language they enter into a challenging time to time in the process of second language acquisition process. It can be said that this process has an informal feature, although most of the time they have a certain maturity in Turkish before starting school. When the second language acquisition is not achieved successfully in bilingual students, some problems may arise. In this study, a general evaluation of bilingual students has been made, taking into account the principles of basic approaches to second language acquisition. In the evaluation, the views of behavioral, cognitive, innate and interactionist approaches about second language acquisition were discussed. These discussions also related to bilingual students while living in Turkey were made to the way an association. Second language acquisition when we look at the content related to certain principles of openness sharing approach to certain issues in language acquisition process in Turkey has tried to be bilingual students. It has been determined that bilingual students' interaction with the environment and exposure to understandable language inputs are important in their second language acquisition. Similarly, it is understood that imitation and repetition are not enough to acquire a second language.

Keywords: Bilingual students, second language acquisition, basic approaches.

Giriş

İki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimi sürecinde yaşadıkları sorunları çözüme kavuşturmak adına Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kısacası dünyanın birçok yerinde çeşitli modeler kullanılmakta ve çeşitli yaklaşımlar dikkate alınmaktadır. Genellikle de okullarda baskın veya baskın olmayan diler (ana dil ve ana dili) beraber (European Commision, 2018) kullanılarak bu sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır. Böylece dillerin de korunması sağlanmaktadır. Türkiye'de de ilk dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin ana dillerini korumaya yönelik çeşitli girişimler bulunmaktadır. Kürt kökenli vatandaşlara yönelik Kürtçe televizyon kanallarının (Saydı, 2013), kurslarının, enstitülerinin açılması bu girişimler arasında yer almaktadır. Buna karşın iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunları gidermeye yönelik de somut bir model, yaklaşım bulunmamaktadır. Bu durumun en önemli nedeni Türkiye'nin üniter yapısının hassasiyeti ve en önemlisi Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982) bu sorunla ilgili 42. maddesidir. Bu maddede *Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır* açıklaması yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42.

maddesi, Türkiye'de yaşayan iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik farklı yaklaşımların ve yöntemlerin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de ana dilleri eğitim dilinden farklı (Kürt, Laz, Boşnak, Arap vb.) olup ama ana dilde (Türkçe) eğitim görmek zorunda olan iki dilli öğrencilerin içinde bulundukları duruma benzer bir uygulamanın birçok ülkede aslında olmadığı söylenebilir. Yine de diğer ülkelerin eğitim uygulamaları araştırıldığında Türkiye'deki bu duruma yönelik en yakın uygulamaların ESL* sınıflarında yapıldığı görülmektedir. Aslında bu sınıflarda tam da ikinci dil edinimi sağlanmaktadır. Ancak ESL sınıflarında ikinci dil edinimi, alternatif dil edinme olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifade ile ESL sınıf uygulamalarının iki dilli eğitim uygulamalarından farklı olduğunu da belirtmek gerekir. ESL sınıflarında öğrencilerin ana dilleri farklıdır. Hedef /ülkenin resmi dili, İngilizcedir (Bardack, 2010; Nordquist, 2018). Eğitim sadece hedef dilde işlenir. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Yeni Zelenda, İngiltere ve Avustralya gibi çok kültürlü ülkelerde sıklıkla bu uygulamalar yer almaktadır (Brown, 2013). O bakımdan ESL öğrencileri için eğitimde uygulanan ve kullanılan yaklaşımların Türkiye'nin dinamiklerine kısmen uygun olduğu söylenebilir. Öyle ki hem Türkiye'de hem de ESL sınıfları mantığında ikinci dil edinimi esastır. Bu dil de toplumun ve devletin hedef/resmi dilidir.

ESL uygulamasından farklı olarak Türkiye'de iki ve tek dilliler aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Yani tek dili öğrenciler (ana dili Türkçe olanlar) için ekstra bir dil edinimi söz konusu değildir. Oysa ESL sınıflarında ikinci dili edinenlerin çoğu aynı düzeydeler, aynı amaç içerisindeler. Daha yalın ifade ile ana dilde (Türkçe) eğitimin yapılması tek dilliler için (ya da dil bariyerini aşmış iki dilliler için) normal bir uygulama iken ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrenciler için ise bir anlamda ESL uygulamasına dönüşmektedir. ESL sınıflarındaki gibi tek ve iki dilli öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda baskın yani hedef dil (Türkçe) kullanılır. İki dilli öğrencilerin derslerde ana dillerinde eğitim görmeleri söz konusu değildir (Spahiu, 2013). Burada amaç hedef dilde uzmanlaşmalarını sağlamak ve bu konudaki sorunları, farklılıkları en aza indirmektir.

Birçok ülkede yer alan ESL sınıflarındaki yaklaşımların, yöntemlerin ve tekniklerin Türkiye'ye uyumlu hale getirilmesi dikkate alınabilir. Özellikle de nüfusunun büyük bir kısmını ana dili farklı öğrencilerin oluşturduğu bölgelerde yaşayan Kürt kökenli öğrencilerin eğitimlerinde bu uygulamaların dikkate alınması önemlidir. Öyle ki bu bölgele yer alan okullarda eğitim gören öğrencilerin birçoğunun ana dilleri, ana ya da hedef dilden (Türkçe) farklıdır. Kürt kökenli öğrencilerin okullarda ve resmi kurumlarda ana dil olarak sadece Türkçeyi (hedef dil) kullandıkları buna karşın eğitim hayatlarının dışında ve sosyal hayatlarında istedikleri dilleri konuşma özgürlüğüne de sahip oldukları bilinmektedir. Özetle, Türkiye'nin sahip olduğu özgün durum birçok ülkeden oldukça farklıdır. O bakımdan farklı ülkelerde özellikle de ESL sınıflarında kullanılan iki dilli eğitim modellerinin, politikalarının Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara destek olma noktasında dikkate alınması önemlidir. Özellikle de ikinci dil edinimi ile ilgili temel yaklaşımların sorgulanması gerekir.

İkinci Dil Edinimi ile İlgili Temel Yaklaşımlar

A. Davranışçı Yaklaşım (Behavioral Approach): Dil öğrenme, **a**lışkanlıkların biçim değiştirmesi, oluşması olarak görülmekle beraber uyaran ve tepki kavramlarına dayanmaktadır. Düşünsel ve zihinsel süreçler olmadan da öğrenmenin gerçekleşeceği düşüncesi vardır. Davranışçı yaklaşıma göre insanlar çevrelerinden istedikleri sonuçları alırlarsa şayet, uyarılara verdikleri yanıtlar daha da güçlü bir özellik kazanacaktır. Cevap verme eğiliminin güç kazanması ile birlikte söz konusu uyaran, cevapların verilme sıklığını ve zamanını tespit ederek bu durumun bireyde alışkanlık haline gelmesini sağlayacaktır. İkinci dil ediniminde, bizler zaten iyi bir cevaplar kümesi oluştururuz ana dilimizde. İkinci dil edinme süreci bu nedenle söz konusu alışkanlıkları, cevapları bir dizi yenisiyle değiştirmeyi içerir. Fakat ana dili alışkanlıkları ikinci dil edinim sürecini karmaşık hale getirerek bu sürece ya yardımcı olur ya da bu süreci engelleme durumuna girebilir. Eğer ana dilindeki yapılar ile ikinci dildeki yapılar birbirlerine benzer ya da yakınsalar, öğrenme süreci kolay bir şekilde gerçekleşebilir. Ancak söz konusu bu yapılar farklılık arz ediyorsa o zaman öğrenme süreci oldukça zorlaşır. Öğretme açısından bakıldığında

* ESL: English as a Second Language

ise davranışçı yaklaşımın etkileri iki yönlüdür. Birincisi dil edinimi her seferinde aynı ve benzer yapıları taklit ederek ve tekrarlayarak gerçekleşir (bu yöntemlerin çok iyi ve etkili olduğuna inanılırdı). İkincisi öğretmenlerin ilk ve ikinci dildeki farklılıklara yoğunlaşması gerektiği ile ilgilidir. Bu farklılıkları belirlemek için de dil çiftlerini karşılaştırma görevi yerine getirilebilir. Bu görev karşıtsal çözümleme olarak adlandırılır (Klein, 1988; Hoque, 2019; VanPatten ve Benati, 2010).

Davranışçı yaklaşım bugün birçok sınıfta ikinci dil edinimini üzerinde çeşitli yollarla bir etki yaratmaktadır. Bir insan bugün ikinci bir dil edinmeye başladığı takdirde muhtemelen davranışçı yaklaşıma ait birçok yöntemlerle karşı karşıya kalabilir. Bu yöntemlerin içinde en yaygın olanı özellikle de 1960'da sıklıkla kullanılan 'işitsel-dilsel yöntemdir'. Bu yöntemde kasetler dinletilerek öğrencilerin diyalogları ezberlemesi sağlanmaktadır. Daha sonra pratik yapmak için de çeşitli materyaller sunulmaktadır. Davranışçı yaklaşımda ikinci dil ediniminde tekrarlar, taklitler ve güçlendirilmiş dilbilgisi yapıları ön plana çıkmaktadır. Olumsuz öğrenmelere ve alışkanlara yol açmamak için hatalara yönelik anında dönüt verilerek bu hataları hemen düzeltme yoluna gidilir. Bu müdahale gerçekleşmediği takdirde sonraki süreçte bunları düzeltmek oldukça zor hale gelebilir (Klein, 1988).

Davranışçı yaklaşıma göre, belirli bir uyaran belirli bir yanıtla düzenli olarak bağlantılı hale geldiği zaman bir alışkanlık oluşabilir. Bu çerçevede alışkanlık oluşma/oluşturma teorilerinin genel olarak öğrenme teorileri olduğu söylenebilir. Söz konusu bu teoriler genellikle dil öğrenme süreçlerinde uygulanır. Yetişkinler tarafından söylenenleri ve üretilenleri taklit ederek ilk dili öğrenmiş öğrencilerin bu konuda iyi bir düzeye geldiği söylenir. Bu öğrenciler bu süreçte hem çaba içerisindeler hem de bir hatalı kullanım, durumunda yeterince dönüt de almışlardır. Hatta bazen ödüllendirme durumları da söz konusu olabilir. İkinci dil edinim sürecinin de işte böyle bir süreç taşıdığına inanılmaktadır. Taklit ve destek ile birlikte ikinci dil öğrenen bireylerde uyaran ve tepki ilişkisi iyi bir şekilde belirlenerek bu sayede ikinci dil alışkanlıklarının oluşması sağlanmaya çalışılır. Uyaran-tepki ilişkisi küçük bölümlere ayrıldığı zaman ikinci dil edinimi daha başarılı hale gelir ve bu durum sistematiklik kazanmaya başlar. Sonrasında ikinci dil edinimine hâkim olunabilir ve öğrenme gerçekleşir. Aslında bütün öğrenmeler benzerdir (Hoque, 2019).

Eski alışkanlıklar yeni alışkanlarla iç içe girerek birbirlerini etkilerler. Karışma ya da iç içe girme düşüncesi, davranışçı yaklaşımda ikinci dil edinmenin merkezinde yer alır. İlk ve ikinci dil bir anlam paylaşabilir ama bu anlam farklı yollarla ifade edilir. Böyle bir durumda ikinci dil ediniminde bir hata ortaya çıkar. Çünkü öğrenci ilk dil becerisindeki deneyimlerini, formları ya da yapıları ikinci dil edinme sürecine aktarma hatasına düşecektir. Ama ilk ve ikinci dil alışkanlıkları aynı olursa bu aktarma işi olumlu gerçekleşecektir. Bu yüzden iki dil arasındaki farklılıklar ikinci dil edinim sürecini olumsuz düzeyde etkiler ve bu da hata ile sonuçlanır. Öğrencilerin ana dilleri ile hedef dillerini yani ikinci dili karşılaştırılarak iki dil arasındaki farklılıklar tespit edilerek olası hatalar tahmin edilebilir (Hoque, 2019).

Çocuklar ikinci dil edinimi sürecinde her ne kadar büyük bir cümle topluluğu öğrenip oluşturamasalar da daha önce hiç öğrenmedikleri yeni cümleler yaratabilirler. Ayrıca çocuklar kelime dizilerinin farkına varmak yerine kuralları içselleştirmeleri de eleştirilebilir. Gass ve Selinker'a (2008) göre eğer çocukta taklit yeteneği yoksa ya da uyarandan gelen desteklerden de yeterince etkilenmediyse bu durumda dili öğrendikleri şekliyle devam ettirirler. Belki de onlar ikinci dili öğrenen bireyler oldukları da söylenemez. Ayrıca davranışçı yaklaşımı, amaçsız, bilinçsiz ve yapılandırılmamış öğrenme özelliklerinden dolayı ikinci dil öğrenme kriterlerinin birçoğu ile uyumlu değildir. Myers (1988) de davranışçıların, bütün davranışlarımızı uyaran ve tepki arasındaki ilişkiye indirgemelerini ciddi bir şekilde eleştirmektedir. O bakımdan bilişsel becerilerin ve süreçlerin yokluğunu önemli bir eksiklik olarak belirtmektedir. Oysa bilişsel becerilerin öğrenme üzerinde ciddi etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Hoque, 2019).

B. Doğuştancı Yaklaşım (İnnatist/Nativist Approach): Doğuştancı yaklaşıma göre dil; taklit ve koşullandırma yolu ile öğrenilen bir davranış değildir. Dolayısıyla dil, kompleks bilişsel süreçler ve mekanizma yoluyla üretilmiş, işlenmiş kurallara dayalı öğrenilir. Söz konusu kurallar da evrensel (universal grammer) ve üretici dilbigisine (generative grammer) dayanmaktadır. Bu yaklaşımın altında iki iddia yatmaktadır. Noam Chomsky tarafından

ortaya atılan ilk iddiaya göre, insan doğuştan zihninde bir dili öğrenme kapasitesine sahiptir. Davranışçılığa getirilen belki de en şiddetli eleştirilerinden bir tanesidir. İnsan zihninde özel bir dil mekanizması yer almaktadır ki bunun içinde de dile ait ilkeler, kurallar kısacası bir dilbigisi yapısı bulunmaktadır. Bu da onların çevrelerinde konuşulan ve duyulan dilin birçok dilbilgisi kuralını seçmelerine olanak sağlar. Bu mekanizma dil edinim aracı olarak tanımlanmaktadır. Dil edinim aracı ile beraber çocuklar yavaş yavaş ana dillerinin dilbilgisel yapısını inşa ederler. İnsan zihninde doğuştan yer alan dil edinim aracının dört temel özelliğe sahip olduğunu belirtmek gerekir (Klein, 1988;Suharno, 2010).

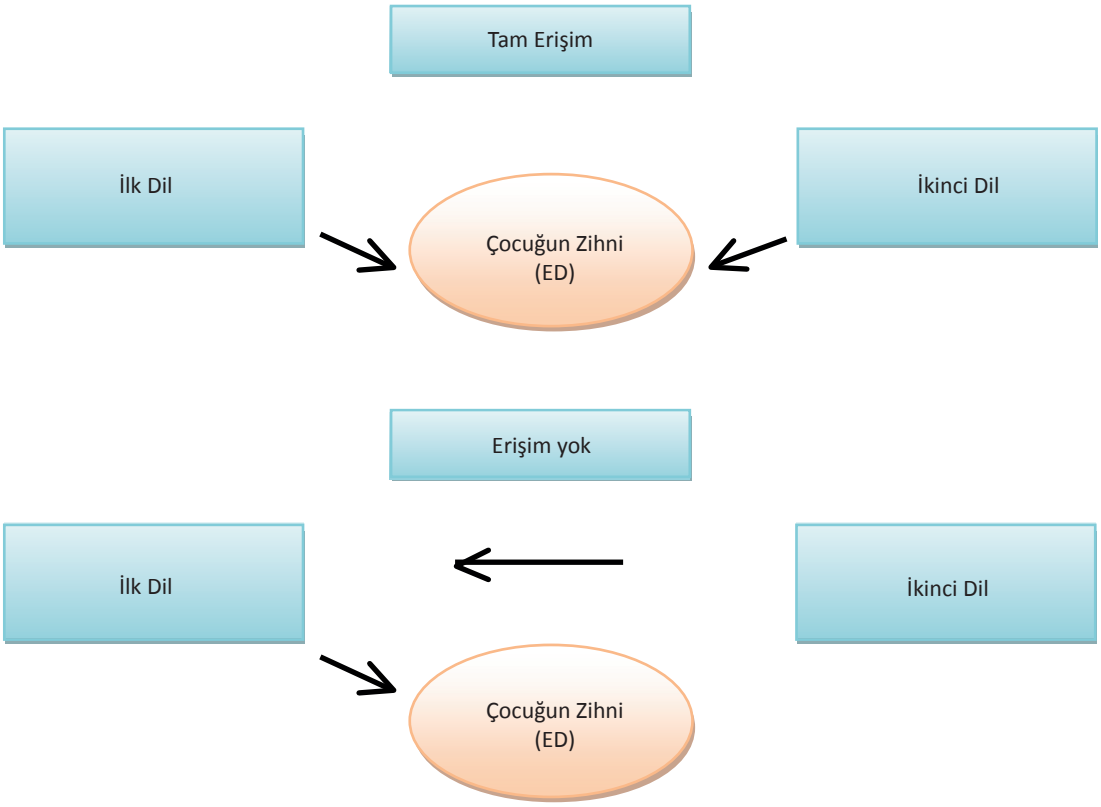
- Konuşma seslerini ortamdaki diğer seslerden ayırt edebilme
- Dilsel etkinlikler organize etme yeteneği
- Sadece belirli bir dil sisteminin mümkün olabileceği bilgisi
- Sürekli değerlendirme yapma yeteneği (McNeill,1966, Akt.Brown, 2006).

Dil edinim aracı, dil ile ilgili kurallara göre programlanmış olup öğrenilmek istenen dile ait yapıları üretmemizi ve anlamamızı sağlar. Doğuştancı yaklaşım içerisinde yer alan evrensel dilbilgisi ilkesine göre de zaten dile ait bu yapılar, özellikler bütün dillerde aynıdır. Dolayısıyla dil evrensel bir yapıya sahiptir. O bakımdan öğrenilmek istenen dile maruz kalındıktan sonra herkes istediği dili öğrenebilir. Çünkü o dili öğrenmek için gerekli yetilerle donatılmış bir şekilde doğduğumuz ifade edilmiştir. İkinci iddia ise dil gelişiminin biyolojik ve kronolojik yapılarla yöneltildiği hususudur (Suharno, 2010).

Çocukları hipotezleri test ederek dili inşa etmeye başlarlar. Örneğin İngilizce'de çoğulluk bildirmek için kelimelerin sonuna bazı durumlarda 's' takısı gelir. Bir çocuk çoğul bir kelimenin sonuna bu ekin geleceğini bilir ve test eder. Söz gelimi 'child (çocuk)' kelimesi ile karşılaştıkları zaman bu kelimenin çoğul hale gelmesi için 'children' olması gerektiğini test ederek öğrenir. Bu süreç aşama aşama mesafe kat edecektir. Anlaşıldığı üzere çocuklar cümleleri, dilbilgisi kurallarını test ederek üretirler. Yani davranışçıların söyledikleri çocuğun dil öğrenmesi aslında duyduklarını taklit ederek gerçekleşmemektedir. Kuralların bu uygulaması dilin üretken/ üretici doğasını açıklar. Chomsky'e göre çocuklar, ailelerinden ve bakıcılarından alacakları küçük çaptaki desteklerle kuralları üretebilirler (Klein, 1988).

Doğuştancı yaklaşımın açıklamaları evrensel bir kabul edilebilirliğe sahip olmasına rağmen, ikinci dil edinimi üzerinde çalışan araştırmacılara göre çocukların ilk dil edinimlerinin, doğuştan gelen dilbilgisinin ve buradaki yapıların ikinci dil edinimi için kullanılabilir olup olmadığı hala netlik kazanmamıştır. Ayrıca yetişkin ikinci dil edinimi ile çocuklardaki ilk dil edinimi ne kadar benzer olabilir sorusu da hala tartışma konusu olarak değerlendirilmektedir. Doğuştancı yaklaşımı savunanlar arasında bu konuda farklı görüşlerin bulunduğunu belirtmek gerekir. Ancak Chomsky, evrensel dilbilgisi kurallarından bahsederek ikinci dil edinim sürecinin de ilk dildeki gibi bir süreç izlediğini belirtmektedir. Yine de Chomsky'nin ikinci dil edinimi konusu ile ilgili özel bir durumdan bahsettiği söylenemez. LydiaWhite, Bonnie,Schwartz, Rex Sprouse gibi bazı doğuştancılar ise evrensel dilbilgisinin ikinci dil edinimi için iyi bir bakış açısı sunduğunu dile getirmişlerdir. Robert Bley-Vroman, Jacquelyn Schachter ve James Lantolf gibi diğer araştırmacılara göre de evrensel dilbilgisi ilk dil edinimi için tatmin edici ve mantıklı açıklamalar sunmuşlardır. Ancak özelde kritik dönemi aşmış yetişkinlerde ve tüm bireylerde ikinci dil edinilmesi ile ilgili hala bir boşluğun bulunduğunu, bu konuda iyi bir açıklama sunulmadığını da özellikle belirtmektedirler. Yani ikinci dil edinimi ve bu sürecin nasıl gelişeceği ilgili açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Buna karşın Dulay ve Burt (1974, Akt. Klein, 1988) ikinci dilini edinen çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalardan çıkan sonuca göre, ilk dili edinen çocukların yaptıkları hatalar ile ikinci dili edinen çocukların hatalarının benzer olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla doğuştancı yaklaşımın evrensel dilbilgisi ilkesine uygun bir sürecin söz konusu olduğu söylenebilir. İkinci dil öğrenmenin de doğuştan gelen bir yeti olduğunu belirtmektedirler. Bu ilişkiler sonucunda da yaratıcı yapı teorisi adında bir teori geliştirmişlerdir. İlk ve ikinci dil edinme süreçleri aynı olmamasına rağmen, yapılan bu çalışma ile bu süreçlerin benzer olduğu iddia edilmiştir. Bu teoriye göre öğrenciler, ikinci dilin kurallarını yaratıcı bir şekilde inşa ederler ve bu da ilk dil yapısına bağlı değildir. (Lightbown ve Spada 2013; VanPatten ve Benati, 2010).

Doğuştancı yaklaşımda ikinci dil edinimi ile ilişkili iki kavram ifade edilmiştir: erişim konusu ve yaş. Erişim konusu üç olasılığı içermektedir. İlki, öğrenenlerin hem ilk dilde hem de ikinci dilde evrensel dilbilgisine aynı yollarla ulaşmalarını içermektedir (ful erişim). İkinci olasılık, öğrenenler ikinci dili öğrenmek için doğrudan evrensel dilbilgisine erişemezler. Ancak ilk dil desteği ile bu erişim sağlanmalıdır. Üçüncü olasılık ise ikinci dili öğrenenler tamamlanmamış veya kısmi bir evrensel dilbilgisine sahiptirler. Evrensel dilbilgisine erişim mekanizmasını Şekil 1'de yer almaktadır (Suharno, 2010).



ED: Evrensel dilbilgisi

Şekil 1. Evrensel dilbilgisine erişim ve ikinci dil edinimi

Şekil 1'de çocukların evrensel dilbilgisine erişim yollarındaki özellikle ilk iki olasılık açıkça görülmektedir. İkinci dil edinimi ile ilgili diğer faktör ise yaş ile ilgilidir. Öğrenme ve yaş üzerinde çalışmış bazı araştırmacılar, evrensel dilbilgisinin gerçekten biyolojik bir özellik olup olmadığın belirlemeye çalışmaktadırlar. Lenenberg'in (1967) ortaya koyduğu Kritik Dönem Hipotezi'ne göre dil öğrenmede kritik bir dönem bulunmaktadır. Bu hipoteze göre ergenlikten sonraki ikinci dil öğrenme, ergenlikten önceki dönem kadar verimli değildir. Başka bir deyişle ergenlikten sonra çocukların ikinci dil ediniminde çok başarılı ve uzman olmayacakları ifade edilmektedir (Suharno, 2010). Genel olarak ikinci dil öğrenen bireyler için bu yaklaşımın eksiklikleri olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde kritik dönem hipotezi dikkate alındığında kritik dönemin doğasına da uygun olmadığı eleştirilmiştir. Çünkü bu dönemi atlatmış yetişkinlerin ikinci dil öğrenmede benzer bir süreci nasıl yaşayacağı belirsiz olarak değerlendirilmektedir.

Etkileşimci yaklaşım (Interactionism Approach): Etkileşimci yaklaşım hem dilin doğasını hem de ikinci dil edinme sürecindeki dışsal desteğin, çevrenin önemini dikkate alır. Etkileşimci yaklaşımı savunanlar, annelerin ve diğer bakıcıların bebeklere ve küçük çocuklara bakma sürecinde kullandıkları dili incelerken, bu sosyal etkileşimler sırasında çocuklara iletişimde yardımcı olmak için yaptıkları değişikliklere özel önem verirler. Etkileşimci yaklaşımcılara göre bakıcılar, dil edinimi için doğuştan gelen kapasitelerin kullanımını kolaylaştırmak

için dilin ayarlanmasında kritik bir rol oynarlar. Bu görüş şüphesiz doğuştancı yaklaşımcıların görüşleri ile zıtlık göstermektedir. Öyle ki bu yaklaşıma göre dilin uyarlanması ve ayarlanması çocukların dili edinme süreci üzerinde çok az bir etkiye sahiptir (Klein, 1988).

İkinci dil edinim sürecinde anlaşılabilir girdi etkileşimci yaklaşımcılar için de büyük önem taşımaktadır. Long ve Porter'a (1985) göre ikinci dili edinen kişilerin, öğrendikleri bu dile hâkim olan yani ana dili de bu dil olan kişilerle konuşurken, konuşmalarını onlara göre ayarlama, değiştirme ve bunun nasıl olabileceği konusunda odaklanmaktadır. Bu durum ikinci dili öğrenen kişilerin dili edinmelerine yardımcı olur. Burada karşılıklı bir iletişim var ki bunu 'anlam söyleşisi' olarak isimlendirebiliriz. Bu süreç verme-alma ya da deneme-yanılma durumlarını içermektedir. Özellikle burada yerli kişilerin, konuşmalarını ikinci dil ediniminde olan bireylere göre ayarlamaları bu kişilerin dili anlamaları açısından oldukça önemlidir. Ancak açıklanan bu süreçlerden sonra ikinci dili edinen kişilerin, yerliler tarafından anlaşılması için dili üretmeye çalışmaları gerekir. Süreç boyunca, jest, mimik ve resimler gibi diğer araçlar iletişimin başarılı geçmesine yardımcı olabilir. Etkileşimci görüş, toplum-dilbilimciler ve dilin iletişim için kullanımını öne süren yaklaşımlarla ilişkili bir düşünceye sahiptir bu yönüyle. Bu etkileşimle ilgili ön hazırlık büyük oranda anlaşılabilir girdi üzerine yoğunlaşmalıdır. Ancak bazı araştırmacılara göre dili öğrenme sürecinin kapsamı sadece anlaşılabilir girdi değildir. Bu süreç aynı zamanda iletişimi de içine almalıdır. O bakımdan ideal bir dil öğrenme kombinasyonunun bu iki kavramı da içine alması gerektiğini belirtmektedirler. Böyle durumlar genellikle dilin alındığı ve kullanıldığı çevre ile de ilişkilidir. Birçok araştırmacı da bu bağlamda ikinci dil ediniminde girdi, çıktı, görüşmeler, tartışmalar ve geri bildirimin belirleyici rolünü keşfetmek üzerine çalıştılar. Etkileşimci yaklaşımın içerikleri aslında iletişimsel dil öğretimi yaklaşımında da görülebilir (Suharno, 2010).

Bazı etkileşimci teorisyenler, psikolojik öğrenme teorilerinden etkilenseler de fikirlerini esas olarak ikinci dil öğrenme araştırmalarının içinde geliştirmişlerdir. Birçok teorisyene göre (Evelyn Hatch, Teresa Pica ve Michael Long gibi) ikinci dil öğrenme, konuşma etkileşimi ve iletişim yolu ile gerçekleşmektedir. Bu, çocuk merkezli konuşmaya büyük önem veren ilk dil kuramına benzer. Michael Long'un (1983) görüşleri ikinci dili edinenler ile yerli konuşmacılar arasındaki iletişime dayanmaktadır. Stephen Krashen ile aynı düşünceleri paylaşarak ikinci dil edinim sürecinde anlaşılabilir girdinin önemine dikkat çekmektedir. Ancak Long; girdi, nasıl anlaşılabilir bir hale getirilebilir sorusu ile daha çok ilgilenmektedir. Değiştirilmiş etkileşimi bunun gerçekleşmesi için gerekli mekanizma olarak görmektedir. Ona göre, öğrencilerin ihtiyacı olan şey, dilsel yapıların basit bir biçimde şekillendirilmesi değil diğer konuşmacılarla etkileşim kurma fırsatıdır. Yerli konuşanların ikinci dil edinen kişilerle sürekli konuşmalarını değiştirme yoluna gittiklerini belirtmektedir. İkinci dil edinimi için değiştirilmiş bir iletişimin olması gerekir. Bu çerçevede de üç durumdan bahsetmektedir (Lightbown ve Spada, 2009; Long, 1983):

- Etkileşimsel değişiklik girdiyi anlaşılır kılar
- Anlaşılır girdi dil edinimini sağlar
- Etkileşimsel değişiklik edinmeyi teşvik eder.

Etkileşimsel değişiklik ayrıca, detaylandırma, daha yavaş konuşma oranı, jest veya bağlamsal işaretlerin eklenmesi gibi durumları da içerebilir. İkinci dil ediniminde iletişimin rolüne değinen diğer bir bakış açısı ise Vygotsky'e ait olan sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisidir. Vygotsky'e göre dil gelişimini içeren bütün bilişsel gelişimler bireyler arasındaki sosyal etkileşimler sonucunda ortaya çıkar. Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda bazı araştırmacılara göre, ikinci dili öğrenenler, öğretmenler gibi ikinci dili iyi düzeyde bilip bu konuda daha yetkin olan kişilerle işbirliğine ve etkileşime girdiklerinde yüksek dilsel bilgi seviyesine ulaşırlar. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) teorisine göre öğrenen kişi, bu konuda daha yetkin olan bir kişiyle (örneğin öğretmen) girdiği etkileşim sonucu aldığı destek, kişinin performansını daha iyi bir düzeye çıkarabilir. Bu, daha gelişmiş konuşmacılar tarafından ikinci dil öğrenenin dili kavraması ve üretmesi için destekleyici koşullar yaratmak için kullanılan çeşitli konuşma stratejilerinde görülebilir. O bakımdan dil edinimi hem dil konusunda daha yetkin olan hem de bu dili konuşan diğer kişilerle yapılan etkileşim sonucu gelişir (Lightbown ve Spada, 2009). Tablo 1'de üç yaklaşımın ikinci dil edinimindeki ilkeleri ve karşılaştırmaları yer almaktadır (Klein, 1988).

Tablo 1.
İkinci Dil Edinme Yaklaşımlarının Eğitime Yansımaları

Öğretim Bileşenleri	Davranışçı Yaklaşım	Doğuştancı Yaklaşım	Etkileşimsel Yaklaşım
Girdinin dilbilimsel kaynağı	Öğretmenden ve kayıtlardan sunulan diyaloglar ve alıştırmalar	Öğretmenden ve kayıtlardan sunulan diyaloglar ve alıştırmalar	Öğretmenden, arkadaşlardan ve kitaplardan gelen doğal dil
Girdinin doğası	Dilbilgisinin karmaşıklığına göre yapılandırılmıştır	Yapılandırılmamıştır ama öğretmen tarafından anlaşılır yapılır	Yapılandırılmamıştır ama öğretmen tarafından anlaşılır yapılır
İdeal sınıf düzeni	Hedef dili öğrenen herkes benzer ikinci dil yeterliliğine sahiplerdir	Hedef dili öğrenen herkes benzer ikinci dil yeterliliğine sahiplerdir yani i+1 seviyesi başarılabilir	İkinci dili edinmek isteyenler ile yerliler iletişimde sosyal etkileşimi amaçlarlar
Öğrenci çıktısı	Yapılandırılmış tekrarlar ve alıştırmalara verilen cevaplar	Çıktı bir sorun değildir. Doğal olarak meydana gelecektir	Konuşma diğerleri ile yapılan iletişimle doğal olarak ortaya çıkar
Konuşma baskısı	Öğrenciler hemen tekrar ederler	Sessiz dönem beklenir	İletişim kurmak için doğal dürtü dışında konuşmak için hiçbir baskı yok
Hata düzeltme	Hatalar hemen düzeltilir	Hatalar düzeltilmez. Öğrenciler zamanla kendi hatalarını düzeltecekler	İletişimi engelleye hatalar doğal olarak düzeltilir, anlam için bu gereklidir. Bazı hatalar açık düzeltici yönerge gerektirebilir

Tablo 1'de görüldüğü üzere üç yaklaşımın da eğitime ve sınıfa yansımaları bağlamında farklı ilkelere sahip olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Davranışçı yaklaşımın ilkelerinin doğuştancı ve etkileşimci yaklaşımların ilkelerinden net bir şekilde ayrıldığı söylenebilir.

Bilişsel yaklaşım (Cognitive Approach): 1990'dan beri bilişsel psikolojiyle ilgili araştırma ve teoriler ikinci dilin anlaşılması ve edinilmesinin merkezinde rol almaya başladı. Hatta teorilerin bazıları bilgisayarı zihnin işlevine benzeterek ikinci dil edinimi ile bilgisayarların bilgi depolama, bütünleştirme ve alma kapasitelerini karşılaştırmıştır. İlk dil ediniminde olduğu gibi, bilişsel ve gelişimsel psikologlar ikinci dil edinimi ile ilgili de bir hipotez tanımlamaya ihtiyacın olmadığını belirterek zaten insanların beyinlerinde edinim ve öğrenme ile ilgili bir yapının olduğuna dikkat çekmektedirler. Bunlar da belirgin zihinsel süreçleri içermektedir. Ancak onlara göre insan zihninde, dili, matematiği ya da başka bir bilgiyi öğrenmek için başlı başına özel bir yer yoktur. Bu yönüyle doğuştancı görüşü savunanlara katılmazlar. Ancak doğuştancı dilbilimcilerin ilk dilin ediniminde mantıklı bir düşünceyi savunuyor olsalar da aslında ikinci dil edinimi için başka açıklamalar gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden de bilişsel yaklaşımlar öğrenme süreçleri ve stilleri, anlama, yetenek, bilgi işleme konuları ile daha çok ilgilenmişlerdir. Bilişsel yaklaşıma göre tüm öğrenmelerde (öğrenmenin amacı/türü ne olursa olsun) aynı anlayış ve genel ilkeler kullanılır. Yani dil öğrenimi, tarih öğrenimi ve satranç öğrenimi gibi öğrenme durumları için de aynı mekanizmaların kullanımı söz konusudur. Bilişsel kuram, dil edinimini, ikinci dili öğrenen bireylerde

sonunda konuşma ve anlama için faydalanmaları gereken bir bilgi sisteminin oluşumu olarak görmektedirler. Bilişsel yaklaşımcılar bu anlamda öğrenenlerin belirli bir özelliğin doğasını nasıl anladıkları ve öğrenenlerin bir kavramda ustalaşmak için hangi stratejilere gittikleri gibi edinimi etkileyen öğrenme faktörleri ile daha çok ilgilenmektedirler. Aynı şekilde bu yaklaşıma göre ikinci dil edinimi de tıpkı ilk dil edinim süreçlerinde olduğu gibi algılama, hafızaya alma, kategorilere ayırma, geneleme gibi birbirlerine yakın benzer süreçleri izleyebilir. İlk ve ikinci dil edinimi arasındaki fark aslında; önceki dile ait önbilgilerin yeni dilin edinilmesine nasıl katkı sağladığı, öğrenme sürecini ve yeni dili nasıl şekillendirdiği hususudur. (Lightbown ve Spada 2013;Patten ve Benati, 2010).

Bilişsel yaklaşım bir öğretim yöntemi olarak ortaya çıkmamıştır. Ancak yapısalcılığa ya da davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıktığı açıkça söylenebilir. Çünkü davranışçı yaklaşım içsel süreçleri, anlayış ve düşünme süreçlerini dikkate almamıştır. Buna karşın bilişsel yaklaşım ise zihin, bellek, tutumlar, bilinç, motivasyon, düşünme, yansıtma ve diğer içsel süreçlere odaklanmaktadır. Bilişsel yaklaşım, davranışçıların aksine nasıl öğrendiğimize, edindiğimize daha eksiksiz bir bakış açısı sağlayan ilk tepkilerdendir. Dil öğreniminin, öğrencinin hipotez oluşturmasıyla gerçekleşen yaratıcı bir süreç olduğunu belirten bilişsel yaklaşım yapısalcılığın dediği gibi taklit veya alışkanlık oluşumuna dayanmadığını da belirtmektedirler. Bu öğrenme süreci doğuştandır ve evrensel bir özellik göstermektedir. Dolayısıyla tüm çocuklar da iki nedenden dolayı benzer bir süreç söz konusudur. Birinci; çocukları maruz kaldıkları girdiden yola çıkarak hedef dilin kurallarını öğrenmeye teşvik eden ve doğuştan gelen bir yatkınlık olan 'Dil Edinme Cihaz' ile donatıldıkları düşünülmektedir. İkincisi, bütün çocukların aynı gelişimsel hataları yaptıkları düşünülür. Bu da öğrencinin yanlış uygulansalar bile dilin kurallarını öğrendiğini gösterir (Molina, Cañado ve Agulló, 2005).

Bilişsel yaklaşımcılara göre ikinci dil ediniminin temel özelliklerinden biri sonunda otomatik olarak konuşma ve anlayış için devreye girecek bir bilgi sisteminin inşa edilmesidir. Öğrenenlerin ikinci dili anlamak ve bu dilde üretime geçmek için ilk etapta dilin genel bilgisini inşa etmeleri gerekir. Daha sonra öğrenenler farkında olmadan, ekstra bir çaba içine de girmeden birçok pratik ve uygulamalar yolu ile ikinci dilin belirli yapılarını çok hızlı bir şekilde kullanabildiklerini anlayacaklar. Böylece bu durum bir otomatiklik kazanacaktır ve ikinci dili öğrenenler dilin diğer bölümlerini öğrenmeye yoğunlaşacaklar. Bilişsel psikologların birçoğunun bu düşüncelere sahip olduklarını vurgulamak önemlidir. İkinci dil ediniminde bilişsel yaklaşımın rolü ve etkisi ile ilgili çalışmaların çok az seviyede olduğunu belirtmek gerekir. Ancak şunu biliyoruz ki otomatikleşme ve yeniden yapılandırma bu yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Buna karşın uygulamalar sonucunda ne tür yapıların otomatikleşebileceği ve nelerin yapılandırılabileceği konusunda bir netlik de bulunmamaktadır. Benzer şekilde ikinci dil edinim sürecine, birinci dilden hangi yapıların transfer edilebileceği konusunda da bir öngörü yoktur (Altenaichinger, 2003).

Bilişsel kuramın teorik ekseni evrensel ve üretici/dönüşümsel dilbilgisinden gelmektedir. Noam Chomsky tarafından ortaya atılan bu kavramları savunan araştırmacılar ikinci dil öğrenmede dil boyutuna büyük önem vermektedirler. Bu araştırmacılar dili, zihinde bilişin diğer boyutlarından farklı bir modül olarak görmektedirler. Evrensel dilbilgisi teorisyenleri öncelikle yetkinlik, yani ikinci dile ait dilbilgisinin altında yatan dil sistemi ve onun inşasıyla ilgilenirler. Öğrencilerin bu dilsel bilgiye nasıl erişebilecekleri, bireylerin diğer diğer dilleri öğrenmede neden diğerlerinden önemli ölçüde daha iyi oldukları konuları ile çok ilgilenmezler. Evrensel dilbilgisi; dil sistemini veya dilbilgisini oluşturan evrensel özellikler, kurallar ve dönüşümlerden oluşmaktadır. Bu da doğuştan gelmektedir. Çocuklar bununla da dili öğrenebilirler Bu yüzden çevrelerinde duydukları çevresel uyaranlara (dil) bakılmaksızın tüm çocukların dil edinme sürecine girmelerini ve bu dili öğrenebilmeleri sağlayan yetinin ne olduğunu açıklamaya yönelik bir girişimdir. Dolayısıyla çevre arka planda kalmaktadır. Doğuştan getirilen ve ortak kabul edilen yani evrensel dilbilgisi kurallarının varlığını dile getirmektedirler. O bakımdan insanlarda, doğuştan gelen ve bu dili edinmeyi sağlayan bir dil edinim aracı (Crain ve Lillo-Martin, 1999) bulunmaktadır ki bu da evrenseldir. Bu yönüyle de zaten evrensel dilbilgisi doğuştancı yaklaşım içerisinde yer alan bir kavramdır. Üretici-dönüşümsel dilbilgisi ise her dilin derin ve sığ bir yapıya sahip olduğunu iddia etmektedir.

Üretici/dönüşümsel dilbigisi, dilin çevrenin etkisiyle öğrenilemeyeceğini belirtmektedir. Yani dilin ortaya çıkmasında bir iletişimsel durum yoktur. İkinci dil edinimi üzerinde çalışan bilişsel araştırmacılar ise ikinci dil öğreniminin öğrenme bileşenine daha fazla önem verirler. İkinci dil edinme sürecini, insan beyninin nasıl işlediğini ve yeni bilgileri nasıl öğrendiğini daha iyi anlayabileceğimize inanmaktadırlar. Burada odak noktada daha çok bireyler yani ikinci dili öğrenenler yer almaktadır. Hipotezlerini dilsel sistemler çalışmalarından çıkaran evrensel dilbilgisi teorisyenlerinin aksine bilişsel yaklaşımcıların araştırdıkları alanlar, bilişsel psikoloji ve nöroloji alanları hakkında bildiklerimizden gelir. Bilişsel yaklaşım ile karşılaştırması yapılan söz konusu yaklaşımlar dil bilgisinin zihinde temsiline yönelik girişimlere sahiptirler. Ancak, bu hedefe ulaşmak için kullanılacak yöntemleri ortaya koyma noktasında farklılıklar gösterirler. Dilin, zihinde doğuştan gelen ayrı bir modül olduğuna inanan dilbilimciler ile dilin genel mekanizmalar kullanılarak işlenen başka bir bilgi biçimi olduğuna inanan dilbilimciler arasındaki ikilem elbette ilginçtir. İlk dil edinimi için dile özgü ayrı bir modülün zihinde olduğuna inanan araştırmacılar bulabiliriz. Ancak ikinci dil öğreniminin farklı olduğunu ve genel bilişsel mekanizmalar içerdiğini de belirtmek gerekir (Mitchell ve Myles, 2004).

Bilişsel yaklaşımda Peter Skehan'ın çalışmaları da oldukça önemlidir. 'Dil Öğrenmede Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach to Language Learning)' isimli kitabı bu alana yeni bir soluk getirmiştir. Shekan, dil öğreniminin psiko-linguistik ve bilişsel yönleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Skehan'ın yaklaşımında önem arz eden nokta, bireylerin bilişsel farklılıklarının önemli olduğunu vurgulamasıdır. Bu durum da ikinci dil edinimi ile ilgili diğer yaklaşımların savunucuları tarafından genellikle ihmal edilen bir konudur. İkinci dil ediniminde bilişsel temellerin önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla ikinci dil edinmenin merkezinde iki önemli kavramın olduğunu belirtmektedir. Birincisi, diller arası gelişimin anlama ve üretim yoluyla nasıl oluştuğu, ikincisi ise ikinci dil edinme sürecinde dil öğrenenlerin verimli bir şekilde hedef dildeki biçimleri fark etmeleridir (Skehan, 1998).

Sonuçlar ve Tartışma

İkinci dil edinimi ile ilgili çeşitli yaklaşımların farklı görüşler savundukları anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımların bazılarının izlerini Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda görmek mümkündür. İkinci dil edinimi ile ilgili yaklaşımlar içerisinde ilk etapta davranışçı ekolün görüşlerini bu anlamda değerlendirmek önem arz etmektedir. Davranışçılara göre dil öğrenmek uyaran-tepki ilişkisine dayanmaktadır. Uyaran tarafından dil öğretimi ile sunulan bilgi ve becerilerin alışkanlık haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Ana dili ile ana dil arasında yapısal olarak benzerlikler yok ise dil öğrenmek, zorluklar (Peçenek, 2014) yaratabilir. Dil öğrenmede, dil ile ilgili yapıları taklit etmek ve tekrarlamak oldukça önemlidir. Hata da yapılırsa anında dönüt ve düzeltmenin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Dil öğrenmenin başarılı gerçekleştirilmesi halinde ise ödüllendirme yoluna gidilebilir. Özellikle 'işitsel-dilsel yöntem' ile ikinci dil edinimine yönelik diyalogların ezberletilmesinin önemine dikkat çekmektedirler. Ancak Gass ve Selinker (2008) çocuklarda taklit yeteneğinin olmamasının dil ediniminde bir engel yaratacağını söyleyerek bu yaklaşımı eleştirmiştir. Aynı şekilde günümüzde taklit ya da pekiştirme, ilk ve ikinci dil edinim araştırmalarında bir model olarak referans alınmamaktadır (Pınar ve Pınar, 2015). Davranışçılığın dil öğrenmede motivasyon, kaygı, stres gibi duyuşsal; zihinsel beceriler, ön bilgiler gibi bilişsel faktörleri de dikkate almamaları bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü bilişsel yaklaşım, ikinci dil ediniminde zihinsel beceriler, önceki bilgiler gibi hususların öneminden sıklıkla bahsetmektedirler. Bu faktörleri göz ardı eden davranışçıları eleştirmektedirler. Elbette duyuşsal faktörler bağlamında da ikinci dil öğrenen bireyin de rahat davranabileceği koşulların oluşturulması son derece büyük önem taşımaktadır. Stresi en aza indirecek rahat ve eğlenceli bir ortamın yaratımı ikinci dil öğrenmede oldukça önemlidir (Kara, 2004). İkinci dil ediniminde söz konusu duyuşsal faktörlerin büyük önem arz ettiği Krashen (2009) tarafından da özellikle vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerinde duyuşsal faktörlerin dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Aynı şekilde salt taklit ve tekrar ile bu sürecin çok başarılı bir şekilde gerçekleşmeyeceği de çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Öte yandan Ceyhan ve Koçbaç (2009) da yaptıkları araştırmalarında iki dilli öğrencilerin okula başlamadan evvel televizyon

vb. okul dışı ortamlarda ve araçlarda dilin taklit edilmesinin öğrenmede etkili olduğunu belirtmektedirler. Ancak Aykaç'a (2016) göre farklı kanallardan dili öğrenen iki dilli öğrencilerin birçoğu yine de kendilerini Türkçe dilinde istenen düzeyde ifade edememektedirler.

Doğuştancı yaklaşım, davranışçı yaklaşımın aksine ikinci dil ediniminin taklit ve tekrarla gerçekleşmeyeceğini belirtmektedirler. Dil, kurallara dayalı öğrenilir. Ayrıca, insanın doğuştan (Uçak, 2015) bir dili öğrenme kapasitesine ve aracına sahip olarak doğduklarını (Peçenek, 2014) vurgulamaktadırlar. Ancak Değer'e (1996) göre bu donanım çocukların ana dillerinde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de başarılı olmalarını garanti etmemektedir. O bakımdan bu süreçte bireysel farklılıkların ön plana çıkacağı söylenebilir. Aynı şekilde evrensel bir dilbilgisinin varlığını da dile getiren doğuştancılar, dil edinim sürecinde ait anlaşılır girdiler sunmanın önemini dikkat çekmektedirler. Derince (2012) de benzer şekilde tüm çocukların doğuştan, biyolojik engelleri olmadığı takdirde, tüm dillerin temelinde yatan ortak evrensel dilbilimi bilgisine sahip olduklarını ifade etmektedir. Ancak büyüdükçe çevresel öğeler, bu yeteneğin zamanla daralmasına yol açmaktadır. Krashen (2009) de ikinci dil ediniminde anlaşılır girdinin önemine dikkat çekerek dilin edinilmesini sağlayan bir kapasitenin varlığını açıklamaktadır. Aynı şekilde Yılmaz ve Demirel (2015) de ikinci dil ediniminde anlaşılır girdinin önemini belirtmektedirler. Huber (2009) ise anlaşılır girdinin yeterli olmadığını, çocuğun dili bildirişim içinde yaşaması gerektiğini belirtmektedir. 'Bildirişim edinci denildiğinde, ne yapmak için - kimin - kime - nerede ve ne zaman - ne hakkında - neyi - nasıl söyleyeceğini bilmesi anlaşılmalıdır. Dil kullanımını yaşaması gerekir. Başka bir ifade ile çocuk, çevresindeki insanlarla bildirişime girerek ve okula başladıktan sonra okuyarak bunu sürdürmelidir'.

Etkileşimci yaklaşım ikinci dil edinme sürecindeki dışsal desteğin, çevrenin önemini dikkate almaktadır. Dışsal ve sosyal destekte annenin, bakıcıların rollerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle de annenin ve babanın (Kandemir,2016) çocukla etkileşiminin dil öğrenmede etkili olduğunu dile getirmektedirler. Türkiye'de iki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde yeterince çevre ile etkileşime girmelerinin önemi, Pekgenç (2019) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Mergen (2010) de ikinci dili öğrenmede arkadaş çevresinin ve bakıcıların önemli bir rol üstlendiklerini belirtmektedir.

Kaynakça

Altenaichinger, A. (2003). Theories of second language acquisition. H. M. Hammerl, & D. Newby içinde, *Second language acquisition: The interface between theory and practice* (s. 8-12). Graz, Austria: University of Graz, Austria.

Aykaç, N. (2016). İkidillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International Journal of Kurdish Studies, 2*(2), 238-249.

Bardack, S. (2010). *Common ELL terms and definitions.* Washington: American Institutes for Research (AIR).

Brown, E. (2013). *Native and non-native English speaking ESL/EFL teachers in Sweden: A Study on students' attitudes and perceptions towards the teaching behavior of native and non-native English speaking teachers.* İsveç: Akademin för Utbildning och Ekonomi.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching.* USA: Plarson Longman.

Ceylan, M. A., & Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim.* İstanbul: MYRA/Artpres.

Crain, S., & Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition.* Oxford: Blackwell Publishing.

Değer, A. C. (1996). Evrensel dilbilgisi ve ikinci dil edinim kuramı. *Dilbilim Araştırmalar*, 100-113.

Derince, M. Ş. (2012). *Anadili temelli çok dilli ve çok diyalektli dinamik eğitim:Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller.* Diyarbakır : Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA).

Euoropean Commision. (2018). *Commision staff working document (Accompanying the document). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages.* Brüksel: Avrupa Birliği Konseyi.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition.An introductory course.Third edition.* New York ve London: Taylor & Francis Group.

Hoque, E. (2019). *An introduction to the second language acquisition.* 03 22, 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/335690866_An_Introduction_to_the_Second_Language_Acquisition adresinden alındı

Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. *Göçmenlerin Anadili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu* (s. 22-28). Duisburg: Duisburg-Essen Üniversitesi.

Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. S. Işık içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 89-146). Ankara: Pegem Akademi.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII* (2), 295-314.

Klein, W. (1988). *Second language acquisition.* Netherlands: Cambridge University Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language.* New York: Wiley.

Lightbown, P., & Spada, N. (2009). Theoreticial approaches to explaning second language learning. M. López içinde, *Textos para el programa de licenciatura para profesores sin título pedagógico en lengua extranjera* (s. 21-35). Lima: Primera edición.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistic, 4*, 126-141.

Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 19*(2), 207-228.

Mergen, F. (2010). *İki dilli bireylerin ana dilinde ve ikinci dilde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlemelerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Mitchel, R., & Myles, F. (2004). *Second language learnin theories.* London: Hodder Arnold.

Molina, G. T., Cañado, M. L., & Agulló, G. L. (2005). Current approaches and teaching methods. Bilingual programmes. N. McLaren, D. Madrid, & A. Bueno içinde, *TEFL in secondary education.* Granada: Editorial Universidad de Granada.

Myers, D. G. (1988). *Psychology.* London: Worth.

Nordquist, R. (2018). *English as a second language (ESL) definition.* 03 20, 2020 tarihinde https://www.thoughtco.com/english-as-a-second-language-esl-1690599 adresinden alındı

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) yönlendirilen ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi, 164*, 5-25.

Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf örğetmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi* . Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Pınar, Y., & Pınar, Y. K. (2015). İlk dil edinim kuramlarında duygulanım ve duygu olgularının yeri. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 343-359.

Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonuyla iki dillilik, çok dillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(28), 269-283.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Spahiu, I. (201). Using native language in ESL classroom. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies, 1*(2), 243-248.

Suharno. (2010). Cognitivism and its implication in the second language learning. *Parole, 1*, 48-63.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *TKanun No.: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982.* 03 20, 2020 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden alındı

Uçak, S. (2015). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 1*(1), 65-80.

VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition.* London ve New York NY: Continuum International Publishing Group.

Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , 1693-1701.

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Recep ABAKAN, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Kıbrıs
recep.abakan@gmail.com
Serdal IŞIKTAŞ, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Kıbrıs
serdallisiktas@gmail.com

Recep ABAKAN
ORCID No: 0000-0002-9358-6674

Serdal IŞIKTAŞ
ORCID No: 0000-0001-7678-0494

Özet

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile günümüzde gelişen teknolojinin bize sunduğu uzaktan eğitimin sahip olduğu imkanlar doğrultusunda eğitimin aksamadan sürdürülebilmesini sağlamak ve örgün eğitimin gerçekleştirilemediği durumlarda yada örgün eğitime destek amaçlı kullanımını yaygınlaştırmak hedeflenmektedir. Bunun yanında ulaşım, zaman, erişilebilirlik gibi esneklikler sağlaması ve daha geniş kitlelere hitap etmesi açısından da önem teşkil etmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle hazırlanıp görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2019-2020 öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek ve ulaşım açısından uygun bir örneklem kullanılmıştır. Örneklem içerisinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan, Güzelyurt İlçesindeki merkez ilkokullarında görev yapan 50 öğretmen yer almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formunda araştırmaya yönelik önceden hazırlanan açık uçlu sorular gönüllülük esas alınarak öğretmenlere sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ulaşılan bulgular ise kategori, tema, frekans ve yüzdelik olarak gruplandırılıp tabloda gösterilmiştir. Edinilen bulgulara göre uzaktan eğitimin gelecekte geliştirilip eğitimde daha sık kullanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulaşım ve zaman bakımından esneklik ve kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Ancak küçük yaşlarda verimli olmadığı, yaş büyüdükçe veriminin arttığı saptanmıştır. Bunun yanında öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin örgün eğitimdeki kadar fazla olmamasından dolayı eğitim kalitesi azalmaktadır. Bu nedenle; örgün eğitimin devam ettirilemediği durumlarda eğitimin aksamaması için bir alternatif olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin başlıca beklentileri ise uzaktan eğitimin gerçekleşebilmesi için iyi planlanması, internet altyapısının geliştirilmesi, gerekli iletişim araçlarının sağlanması ve gerekli hizmetiçi eğitimlerin yapılması şeklindedir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen, örgün eğitim, hizmetiçi eğitim, teknoloji

Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the opinions of primary school teachers about distance education. It is aimed to ensure that education can be continued without interruption in line with the possibilities of distance education offered by today's developing technology and to spread its use in cases where formal education cannot be achieved or for support to formal education. In addition, it is also important in terms of providing flexibility such as transportation, time, accessibility and appealing to a wider audience.. The research was prepared with qualitative research method and interview technique was used. The research universe consists of teachers working in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2019-2020 academic year. The sample includes 50 teachers working in central primary schools in Güzelyurt District, in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The obtained data were analyzed by content analysis. The findings obtained as a result of this analysis are grouped as category, theme, frequency and percentage and shown in the table. According to the findings,. It is thought to provide flexibility and convenience in terms of transportation and time. However the quality of education decreases because the interaction between teacher and student is not as much as in formal education. Therefore; It is thought that it can be used as an alternative to prevent interruption of education in cases where formal education cannot be continued. The main expectations of teachers are to plan well for the realization of distance education, to develop the internet infrastructure, to provide the necessary communication tools and to provide the necessary in-service training.

Key words: Distance education, teacher, formal education, in-service trainings, technology.

Giriş

Geçmişten günümüze her alanda gelişme gözlenmektedir. İnsanların hayat standartları gelişmekte ve imkanları da artmaktadır. Bu alanlardan en çok gelişme kaydedeni ise hızla ilerleyen ve hayatımızın hemen

hemen her noktasında bulunan, bize birçok kolaylık sunan teknolojidir. Teknolojinin ilerlemesi bize sağlık, iletişim ve daha birçok alanda yenilikler sunduğu gibi eğitim alanına da bir takım imkanlar sağlamıştır. Bunlardan bir tanesi de uzaktan eğitimdir. Uzaktan eğitimle, eğitim alanında imkanlarımız artmış ve daha da hızlı hale gelmiştir. Gelişen çağımızda eğitime de yenilikler ve kolaylıklar gelmiştir. Uzaktan eğitimle klasik yöntemdeki öğretmen-sınıf-öğrenci üçlüsünün dışına çıkılmıştır. Bu şekilde büyük sorunlardan biri olan eğitime yeterli zamanı ayıramama sorunu da aşılarak, daha hızlı, erişilebilir ve daha kolay çoğaltılabilir bilgiler elde edilebilmektedir (Al ve Madran, 2004).

Uzaktan eğitim daha geniş kitleleri kapsayabilen, farklı ortamlardaki öğretmen ve öğrencilerin, teknolojinin sunduğu imkanlar dolayısı ile etkileşim halinde bulunup, fırsat eşitliğini sağlayan ve öğrenme-öğretme durumlarının karşılıklı olarak hayat bulduğu bir sistemdir (Yalın, 2001). Günümüzde bilgisayarlar, tabletler gibi çeşitli teknolojik araçlar olmasının yanında telefonların da mobil veri hizmeti sayesinde bize yeterli donanım ve performansı sunarak bilgiye erişmede yer ve zaman kavramları bir sorun olmaktan çıkmıştır (Salar, 2013).

Uzaktan eğitim, gerçek zamanlı ve katılımcıları yüz yüze getirip karşılıklı iletişim sağladığı için zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen için yer, zaman, uygulayacağı program vb. bir takım sınırlılıklar açısından rahatlık ve yarar sağlamaktadır (Birişçi, 2013).

Uzaktan eğitim hakkındaki çoğu tanımlarda bazı ortak öğeleri vardır. Yazılı, işitsel ve görsel- işitsel gereç temelli ya da bilgisayar temelli biçimlerinde öğrenci ve öğretmenin ayrılığı söz konusudur. Bunların haricinde son zamanlarda yapılan uzaktan eğitim tanımları da vardır. Literatür incelendiğinde son yıllarda yapılan tanımların bazıları da şunlardır:

- Örgün eğitimin sınırlılıklarından dolayı sınıftaki dersleri devam ettirmek mümkün olmadığı zamanlarda, teknolojik araçları kullanarak uzaktan, eğitimi devam ettirme yöntemidir.
- Farklı mekanlardaki öğretmen ve öğrencileri elektronik ortamda bir araya getirerek yapılan eğitimdir.
- Teknolojnin sağladığı faydalarla eğitimin uzun mesafelerden devam ettirilmesidir.
- Planlı bir şekilde, değişik yerlerde olunmasına rağmen elektronik araçlarla iletişim kurularak katılımcılar arasında bilgiyi aktarmaktır.
- Öğretmen ve öğrenci arasında bulunan etkileşimin ve iletişimin tam anlamda karşılamasa da, eğitim sürecinin devam etmesi için çift taraflı iletişimin teknolojik araçlarla sağlanmasıdır (Kaya, 2002).

Amaç

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çerçevede odaklanılan araştırma soruları şu şekildedir;

a) İlkokul Öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Öğretmenler uzaktan eğitim kullanımına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri nelerdir?

Önem

Her bireyin kendini geliştirmek için almak istediği eğitimde meydana gelen birtakım ulaşım, zaman, erişilebilirlik vb. aksaklıklar yaşanabilmektedir. Gelişen teknoloji ve bunun eğitimin de içine girmesiyle gerekli durumlarda eğitimde aksama olmadan, daha geniş kitlelere ulaşarak, daha hızlı ve zamanda esneklik ve fırsat eşitliği sağlayan uzaktan eğitim bir alternatif olabilir.

Uzaktan eğitimin sunduğu imkanların çok olmasına rağmen konu ile ilgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin az olarak tercih edildiği gözlenmiştir. Bu nedenle konu hakkında öğretmenlerin görüşleri önemlidir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine odaklanan bu araştırma hem uzaktan eğitime öğretmenlerin bakış açısını hem de eğitimde bu yaklaşımın öğretmenlerin perspektifinden sınırlılıkları ve yararları hakkında bilgi edinilmesi, daha etkili bir şekilde kullanılması açısından fikir vermek adına önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım, 1999). Görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma konusu hakkında önceden hazırlamış olduğu yada o anda anlık olarak sorduğu sorularla hedef kişinin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir. (Türnüklü, 2000).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan ilkokul öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem kullanılarak 2019-2020 eğitim yılı içerisinde Güzelyurt İlçesi merkezinde görev yapan 50 ilkokul öğretmeni araştırma verisine katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu iki basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta kişisel bilgiler, ikinci basamakta ise araştırmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Kişisel bilgiler kısmında, cinsiyet, yapmakta oldukları görev ve mesleki kıdem yer almaktadır. İkinci basamakta ise hazırlanan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Uzaktan Eğitim sistemine dair düşünceleriniz nelerdir?
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları size nelerdir?
3. Uzaktan eğitim uyguladığınız süreçte öğrenme açısından verimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Hazırlanan görüşme formu uzmanlar ile görüşülüp, inceleme yapıldıktan ve onayı alındıktan sonra uygulanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin incelenip benzerliklerine göre gruplandırılıp, temalar ve belirlenen kavramlar altında toplanarak daha anlaşılır şekle getirilmesi ve yorumlanması şeklinde açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yapılan bu nitel araştırmada kategori, tema, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır. Katılımcılara sorulan sorular kategorilenmiş, alınan cevaplar temalanmış ve buna bağlı katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1.
Uzaktan Eğitim Kullanımıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.

Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde (%)
Temel Düşünceler	İlköğretim için uygun değildir	43	%41
	Eğitimin aksamaması	20	%19
	Eğitime destek amaçlı	15	%14
	Örgün eğitimin yerini alamaz	27	%26
Toplam	4	105	%100
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	19	%17
	Ulaşım sorunu olmaması	25	%23
	İlgi çekici	18	%16
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	11	%10
	Bol içerik	17	%15
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	21	%19
Toplam	6	111	%100
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	6	%9
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	22	%33
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	9	%14
	İnternet Altyapısı	17	%26
	Derse dahil olmama	12	%18
Toplam	5	66	%100
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	18	%46
	Öğrencinin dikkati dağılır	14	%36
	Derse katılım düşüktür	7	%18
Toplam	3	39	%100

Tablo 1'de görüldüğü gibi İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda en yüksek katılım %41 oranında "ilköğretim için uygun değildir" temasında olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, %23 "ulaşım sorununun olmaması" , %19 "hızlı erişim ve zaman esnekliği", %33 "öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim düşük" , %26 "internet altyapısı" ve %46 "etkileşim düşüktür" temalarında yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda uzaktan eğitimin ilkokul çağındaki çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte iyi yönleri olarak ulaşım sorununu giderdiği, hızlı erişim ve zaman esnekliği sağladığı, bol içerik sunmasıyla birlikte dikkat çekici olduğu fakat öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin örgün eğitime göre daha düşük olduğu için öğrenme verimini düşürdüğü söylenebilir.

Çivril, Aruğaslan ve Özkara'nın (2018) yapmış olduğu araştırmaya göre uzaktan eğitimin zamansal ve mekânsal bir kolaylık sağladığı ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi düşürdüğü bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Dinçer'in (2016) yapmış olduğu araştırmada da, uzaktan eğitimin zaman ve mekan açısından kolaylık sunduğu fakat uzaktan eğitim uygulamalarının internet ortamında yapıldığı için internet

bağlantı kalitesinin iyi olması gerektiği ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim düştüğü için öğrenme verimini etkileyeceği düşüncesiyle örtüşmektedir.

Tablo 2.
Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kategori	Tema	0-10 yıl (f)	0-10 yıl (%)	11-20 yıl (f)	11-20 yıl (%)	20 yıl üstü (f)	20 yıl üstü (%)
Temel Düşünceler	İlköğretim için uygun değildir	21	41	12	44	10	37
	Eğitimin aksamaması	11	22	5	19	4	15
	Eğitime destek amaçlı	7	13	3	11	5	18
	Örgün eğitimin yerini alamaz	12	24	7	26	8	30
Toplam	4	51	%100	27	%100	27	%100
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	9	20	5	15	5	16
	Ulaşım sorunu olmaması	10	22	6	18	9	29
	İlgi çekici	8	17	6	18	4	13
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	5	11	3	9	3	10
	Bol içerik	8	17	4	11	5	16
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	6	13	10	29	5	16
Toplam	6	46	%100	34	%100	31	%100
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	3	11	1	5	2	11
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	10	36	5	26	7	36
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	4	14	3	16	2	11
	İnternet Altyapısı	7	25	4	21	6	31
	Derse dahil olmama	4	14	6	32	2	11
Toplam	5	28	%100	19	%100	19	%100
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	7	58	5	36	6	46
	Öğrencinin dikkati dağılır	3	25	8	57	3	23
	Derse katılım düşüktür	2	17	1	7	4	31
Toplam	3	12	%100	14	%100	13	%100

Tablo 2.'de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri incelenmiştir. Tabloya bakıldığında her kıdemden öğretmen için temel düşünceleri doğrultusunda en yüksek katılımın %41 ile 10 yıldan az kıdeme sahip, %44 ile 11-20 yıl kıdeme sahip ve %37 ile 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenden oluşmak üzere "ilköğretim için uygun değildir" temasında olduğu gözlemlenmiştir.

10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler %22 katılım ile uzaktan eğitimin ulaşım sorununu kaldırdığını, %20 katılım ile de bilgiye ulaşma kolaylığı sunduğunu fakat %36 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi düşürdüğü ve %58 katılım ile de örgün eğitimdeki gibi etkileşim yoğunluğu olmamasından dolayı öğrenme veriminin düştüğünü düşündükleri gözlemlenmiştir.

11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında %29 katılım ile uzaktan eğitimin hızlı erişim ve zaman esnekliği sunmasına rağmen %32 katılım ile öğrencilerin derse dahil olamadıkları ayrıca %26

katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olması ve %57 katılım ile öğrencinin dikkatinin kolay dağılabileceği için öğrenme açısından verimin de düşük olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

20 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise uzaktan eğitimin %29 katılım ile mekânsal sıkıntıyı ortadan kaldırmasına rağmen %36 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olacağı ve %46 katılım ile etkileşimin geleneksel eğitime göre daha az olacağı için verimli olmayacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Ağır'ın (2007) yapmış olduğu bir çalışmada bu verilere ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır. Böylelikle öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklara rastlanmıştır.

Tablo 3.
Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kategori	**Tema**	**Erkek (f)**	**Erkek (%)**	**Kadın (f)**	**Kadın (%)**
Temel Düşünceler	İlköğretim için uygun değildir	26	41	17	41
	Eğitimin aksamaması	12	19	8	19
	Eğitime destek amaçlı	9	15	6	14
	Örgün eğitimin yerini alamaz	16	25	11	26
Toplam	4	63	%100	42	%100
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	11	18	8	16
	Ulaşım sorunu olmaması	16	26	9	18
	İlgi çekici	10	16	8	16
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	7	12	4	8
	Bol içerik	7	12	10	20
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	10	16	11	22
Toplam	6	61	%100	50	%100
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	4	11	2	7
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	10	26	12	43
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	3	8	6	22
	İnternet Altyapısı	13	34	4	14
	Derse dahil olmama	8	21	4	14
Toplam	5	38	%100	28	%100
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	12	52	6	38
	Öğrencinin dikkati dağılır	6	26	8	50
	Derse katılım düşüktür	5	22	2	12
Toplam	3	23	%100	16	%100

Tablo 3.'e bakıldığı zaman her iki cinsiyet grubundaki öğretmenler için temel görüşler kısmında en yüksek katılım %41 erkek ve %41 kadın olmak üzere "ilköğretim için uygun değildir" kısmında olduğu gözlemlenmiştir.

"İlköğretim için uygun değildir" temasından sonra erkek öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği temalara bakıldığı zaman %26 ile uzaktan eğitimin ulaşım sorununu kaldırdığını düşünmüşlerdir. Dezavantaj olarak ise %34 ile ülkemizde internet altyapısının güçlendirilmesi gerektiği ve öğrenme verimi açısından %52 ile uzaktan eğitim sırasındaki etkileşimin örgün eğitime göre daha az olmasından dolayı öğrenme veriminin düşük olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Kadın öğretmenler ise uzaktan eğitimle ilgili olarak %22 katılım ile hızlı erişim ve zaman esnekliği sağlaması açısından iyi olduğunu ancak %43 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olduğu ve %50 katılım ile ders esnasında öğrencinin dikkatinin kolay dağılabileceği için öğrenme bakımından verimsiz olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Birişçi'nin (2013) yapmış olduğu nicel araştırmada da bu araştırmaya benzer verilere ulaşılıp kadın ve erkek katılımcılar arasında önemli olmamakla birlikte farklılıklara rastlanmıştır. Ancak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim hakkında hem olumlu hem olumsuz görüşlere sahip olduklarına rastlanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin düşüncelerine göre uzaktan eğitim ilkokul çağındaki çocuklar için pek uygun görülmemiştir. Daha büyük yaş gruplarında daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konu ile alakalı Güler'in (2017) yaptığı araştırmada yaşa göre bireylerin uzaktan eğitimde öğrenme açısından farklılıklar yaşadığı konusuna değinilmiştir. Bununla birlikte büyük bir çoğunluğu da örgün eğitimin yerini alamayacağı düşüncesindedir. Ancak eğitimin aksamaması ve örgün eğitimin devam ettirilemeyeceği dönemlerde iyi bir alternatif olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında uzaktan eğitimin internet üzerinden olduğu için her yerden yapılabileceği ve ulaşım sorunu gibi mekânsal sıkıntıları ortadan kaldıracağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca hızlı erişim, zaman esnekliği, bilgiye kolay ulaşma imkanı, maliyet, bol içerik ve ilgi çekicilik açısından da faydalı bulmuşlardır. Özbay'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitimin sağladığı kolaylık ve imkanlar açısından benzer düşünceler belirtilmiştir. Günümüz çocukları için de teknolojiye ayak uydurma ve iyi yönde kullanımı açısından güzel bir imkan sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden bazıları ise internet bağlantısının kalitesi, eğitimde sunulan içeriklerin ders içeriklerine uygunluğu, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin örgün eğitimdeki kadar yoğun olmaması, öğrencilerin derse dahil olma durumları, öğrencinin dikkatinin daha kolay dağılabileceği ve öğretmenin sınıf hakimiyeti konusunda daha da zorlanması şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda olmasından dolayı geleneksel eğitimdeki gibi göz teması ve vücut dili gibi etkileşimlerde bulunulamayacağı için öğrenme verimi açısından da örgün eğitime göre daha az verimli bulunmuştur. Bu doğrultuda Swan (2002) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin önemini vurgulamıştır. Ayrıca psikomotor gelişim yoğunluklu branş dersleri açısından da faydalı görülmemiştir. Örneğin Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler uzaktan eğitimle alakalı motor beceri gerektiren derslerde tercih edilme düzeyinin az olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir.

Mesleki kıdem açısından da uzaktan eğitim ele alındığında tercih edilme durumları arasında farklılıklara rastlanmıştır. Örneğin 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenler uzaktan eğitimin bilgiye ulaşma kolaylığı sağladığı, ulaşım sorununu kaldırdığı fakat iletişim sıkıntısı ve etkileşim yoğunluğunun düşük olması nedeniyle verimsiz olduğunu düşünmüşlerdir. Ancak 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler hızlı erişim ve zaman esnekliğinin sağlanmasına rağmen öğrencilerin derse yeterince dahil olamadıkları ve dikkatlerinin kolay dağılabileceklerini düşünmüştür. Bunların yanında 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ise internet kalitesinin iyi olmadığına ve örgün eğitime göre iletişim ve etkileşim düşüklüğüne değinmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğtimin geliştirilip iyice planlandıktan, gerekli eğitimlerin öğretmenlere verildikten, internet altyapısının güçlendirildikten ve gerekli teknolojik iletişim araçlarının sağlandıktan sonra daha faydalı olacağı yönündedir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp'ın (2016) yapmış oldukları araştırmaya göre de uzaktan eğitimin iyi planlanması gerektiği ayrıca ders verecek kişilerin eğitilip hazır hale getirilmeleri ve gerekli araç gereçlerin sağlanması konusuna değinmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda çağımızın sunduğu imkanlardan olan uzaktan eğitim sistemini geliştirmek ve eğitime daha kabul edilebilir bir şekilde kazandırmak için aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Uzaktan eğitim kullanımını desteklemek için okullarda haftada birkaç saat veya birkaç gün olacak şekilde belirlenen dersler uzaktan eğitim sistemi ile gerçekleşmelidir.
- Uzaktan eğitimin uygulanabilmesi ve her öğrencinin faydalanabilmesi için teknolojik iletişim araçlarının ilgili bakanlıkça öğretmen ve öğrencilere sağlanmalı yada belirli bölgelere bilgisayar labaratuvarları kurulmalıdır.
- İnternet altyapısının geliştirilmesiyle birlikte öğrencilere uzaktan eğitim sistemi için kullanabilecekleri internet bağlantısı sunulmalıdır.
- Daha sağlıklı bir uzaktan eğitim deneyimi olabilmesi için öğretmenlere ilgili bakanlıkça hizmetiçi eğitim kursları açılmalıdır.

Kaynakça

Ağır, F. (2007). Özel *okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. 19.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.

Dinçer, S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *VIII. Akademik Bilişim*, 65-68

Güler, C. Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 125-145.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pagem Akademik Yayınevi.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 376-394.

Salar, H. C. (2013). Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. 19.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, *2*(1), 23-49.

Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 6(4), 543-559.

Umut, A. L., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yalın, H. İ. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖĞRETMENLERİN İÇSEL MOTİVASYONLARI İLE İŞE ANGAJE OLMA DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ramazan ERTÜRK, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
koroglu522@hotmail.com

Ramazan ERTÜRK
ORCID No : 0000-0002-18140-0895

Öz

Öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın amaçlandığı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 167 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada iki ölçek kullanılmış olup bu ölçeklerden "İçsel Motivasyon Ölçeği" Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır Schaufeli, Salanova, Gonzalez ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen ve Köse (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "İşe Angaje Olma Ölçeği" ise tek boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları yüksek düzeydedir. Kadın ve erkek öğretmenler ile sınıf ve branş öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları benzer özellik göstermektedir. Yaş ve kıdem değişkenlerine göre de öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, içsel motivasyon, işe angaje olma, öğretmen.

Abstract

The relational survey model was used in the study, which aimed to reveal the relationship between teachers' intrinsic motivations and engagement behaviors. The study group of the research consists of 167 teachers working in primary, secondary and high schools in Yeniçağa and Dörtdivan districts of Bolu province in the 2018-2019 academic year. Two scales were used in the study, and one of these scales, "Internal Motivation Scale" was developed by Dündar, Özutku, and Taşpınar (2007). The scale consists of 9 items and one dimension. The "Engagement Scale", developed by Schaufeli, Salanova, Gonzalez, and Bakker (2002) and adapted into Turkish by Köse (2016), consists of one dimension and 17 items. According to the results of the research, teachers' intrinsic motivation and engagement behaviors are at a high level. The intrinsic motivations and engagement behaviors of female and male teachers and classroom and branch teachers show similar characteristics. Teachers' intrinsic motivations and engagement behaviors show similarities according to age and seniority variables. The relationship between teachers' intrinsic motivation and engagement behaviors is positive and highly significant.

Keywords: Motivation, intrinsic motivation,work engagement, teacher.

Giriş

Okullar toplumları çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak eğitim kurumlarıdır. Okulların bu hedeflerine ulaşmalarında öğretmenlere önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Nitekim okullar öğretmenlerin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel olarak kendilerini işlerine vermeleri ve sarılmalarıyla başarıya ulaşabileceklerdir. Okulların amaçlarına ulaşmasında önemli rolleri olan öğretmenlerin işlerine angaje olmalarında, işlerini gönülden ve heyecanla yapmaları ve tüm benliklerini ortaya koymaları etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin işe angaje olma davranışları ile içsel motivasyonları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Çünkü içsel motivasyona sahip öğretmenler işlerini hiç bir müdahale olmadan kendi kendilerine yapacaklar ve bundan zevk alacaklardır.

Çalışanların işi hakkındaki inançlarını ifade etmekte olan içsel motivasyon, içsel olarak motive edilmiş, herhangi bir müdahale olmaksızın ortaya çıkan bir durum olup bireyi tatmin etmekte ve zevkli davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Legault, 2016). İçsel motivasyona sahip bir çalışanın işini yapması, ona ödül sağlamış gibi olmaktadır (Pink, 2009). Nitekim Murphy ve Alexander (2000) içsel motivasyonu, bir iş çıktısının karşılığında alınan bir durum olmadığını ve işin kendisinden alınan haz sonucu oluşan bir durum olduğunu açıklamışladır. Bir işi yerine getirmenin verdiği içsel haz çalışanları motive etmede dışsal faktörlerden daha etkilidir (Nasri ve Charfeddine, 2012; Giancola, 2014).

Çalışanlar ilginç ve eğlenceli buldukları işleri yapmak için daha fazla gayret gösterirler. Bu nedenle yöneticiler, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini işlerinde kullanmalarına ve işlerini yerine getirirken özerk olmalarına fırsat sunmalıdırlar. Çalışanların dışsal baskılardan arınarak içsel nedenler ve bireysel tercihlerini kullanarak işlerini yapmaları, içsel motivasyonlarını artıracaktır. Ancak içsel nedenler ve çalışanların tercihleri önemsenmeyip dışsal ödüller veya cezalar desteklendiğinde, içsel motivasyon zarar görmektedir. Ayrıca çalışanın yetkinliğini ortaya koyarak işini yapması da içsel motivasyonunu artırmaktadır. Çalışanın yetkinliğini kullanması yönetici ve sosyal çevre tarafından desteklenirse ve olumlu geribildirim verilirse, çalışan daha fazla motive olacak ve böylece performansı artacaktır (Legault, 2016). İçsel motivasyona sahip çalışanların motive olma ve performans gösterme olasılığı daha yüksektir. İçsel motivasyon çalışanların örgütsel memnuniyetini ve bağlılıklarını da artırabilmektedir (Ryan, ve Deci, 2000). Dolayısıyla içsel motivasyonu yüksek olan çalışanların daha yüksek düzeyde işe angaje olma davranışı göstermesi beklenmektedir. İçsel motivasyon çalışanlarda örgütsel aidiyetin oluşmasını ve gelişmesini sağlamakta, çalışanların sunduğu hizmetin kalitesini artırarak onların iş tatminini ve performansını artırmakta, iş doyumu, örgüte duyulan bağlılık, işten ayrılma niyetinin azalması gibi konularda çalışanların davranışlarında olumlu etki yaratmaktadır (Ergeneli ve Eryiğit, 2001; Kıraç, 2012). Bu etki çalışanların işe angaje olma durumunu da etkileyebilir.

Tükenmişliği antitezi olarak ifade edilen ve son dönemlerde literatürde üzerinde daha fazla çalışma yapılan konulardan biri olan işe angaje olma (Ravikumar, 2013), çalışanların örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde istekli olmaları ve çaba göstermeleri (Markos ve Sridevi, 2010), onların işlerine tutkuyla bağlı olmaları, iş memnuniyetlerini ve işlerine karşı hissettikleri coşku ve derin bağ olarak açıklanmaktadır (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2015). İşe angaje olma, işe adanma, işi tutkulu ve heyecanlı bir şeklide yerine getirme, enerjik bir şekilde işe odaklanma ve çaba gösterme, zindelik durumu, pozitif zihinsel ve bilişsel durumdur (Schaufeli, 2012; Roozeboom ve Schelvis, 2015). Angaje olmuş çalışanlar işlerini önemli ve anlamlı görmekteler, işlerinin onlara ilham verdiğini düşünmektedirler. Bundan dolayı işlerini severek yapmaktalar ve işlerinden gurur duymaktadırlar (Arslan ve Demir, 2017). Çalışanların işlerine önem vermeleri, onu motive kaynağı olarak görmeleri aslında onların içsel olarak motive olduklarını da göstermektedir.

Yüksek düzeyde psikolojik sermayeye sahip işlerine angaje olmuş çalışanlar, bireysel kaynaklarını oluşturulabilmekte, daha yüksek düzeyde performans göstermekte ve örgütlerinde daha mutlu olmaktadırlar (Bakker, Albrecht, Leiter, 2011). Seijts ve Crim (2006) da olumlu duygulara sahip çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerine güvendiklerini, bu sayede performanslarının yüksek olduğunu ve örgütün diğer çalışanlarına da bilgi, beceri ve yetenekleriyle kakı sunduklarını belirtmişlerdir. Çalışan sağlığı ve çalışabilirlik ile olumlu bir ilişkisi olan işe angaje olma (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), olumlu örgütsel iklim ve iletişimin oluşturulmasına, çalışanların iş doyumlarının artırılmasına, örgüt içi ve örgüt dışında çalışanların mutlu olma durumlarına katkı sunmaktadır (Köse, 2015).

Okulların amaçlarına ulaşmasında önemli rol ve sorumlulukları olan öğretmenlerin işlerine angaje olmaları onların işlerini sevmeleri, işlerini gönülden, coşku, tutku ve heyecanla yapmaları, öz varlıklarını bütünüyle ortaya çıkarmaları ile mümkün hale gelecektir (Ardıç ve Polatcı, 2009). İşe angaje olmuş çalışanların olduğu örgütlerde iş memnuniyeti ve örgütsel sorumluluk yüksek, işe devamsızlık düzeyi düşüktür. İşine angaje olmuş çalışanların psikolojik iyi oluş ve sağlık durumları daha iyi olmakta, daha fazla rol davranış sergilemekteler ve böylece performansları da artmaktadır (Schaufeli ve Salanova, 2007). Dolayısıyla okulların amaçlarına ulaşması ve etkili olmasında öğretmenlerin işlerine angaje olmalarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ancak, çalışanların anlamlı bir iş yapmaları ve iyi bir performans göstermeleri için içsel motivasyona ihtiyaçları vardır (Singh, 2016). Bundan dolayı öğretmenlerin içsel motivasyonlarının işe angaje olmalarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim içsel motivasyonun iyi olduğu okullarda öğretmenlerin işlerini daha özverili yapmaları ve işlerini sahiplenmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek, hem literatüre sağlayacağı katkı bakımından hem de uygulayıcılara rehberlik etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyonları ile işe angaje olma davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve kıdem gibi demografik özelliklerine göre belirlenmesi ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Bolu İli Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin;

1. İçsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları ne düzeydedir?
2. İçsel motivasyonlarında cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. İşe angaje olma davranışlarında cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
4. İçsel motivasyonları ile işe angaje olma davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirtmekte olan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerinde görev yapan 167 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu evrenin tamamını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İki bölümden oluşan veri toplama aracının toplanmıştır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve kıdemleri ile ilgili 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise İçsel Motivasyon ve İşe Angaje Olma Ölçekleri yer almaktadır. "İçsel Motivasyon Ölçeği" Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek, 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. İşe angaje olma ölçeği, Schaufeli, Salanova, Gonzalez ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş, Köse (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 17 maddeden oluşan ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tarzda oluşturulan ölçeğin güvenirlik katsayısını Köse (2016), .90 olarak saptamıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmeden önce verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş olup değişkenlerin dağılımının normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Dolayısıyla araştırmada nonparametrik testler kullanılmış olup öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışlarını belirlemede ortalama, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarının incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi, yaş ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesinde Kruskal-Wallis testi, öğretmenlerin içsel motivasyonları ile işe angaje olma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyon katsayısı yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular tablolaştırılmış ve tablolara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin İçsel Motivasyonları ve İşe Angaje Olma Davranışları.

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS
İçsel Motivasyon	167	3.60	0.48
İşe Angaje Olma	167	3.76	0.73

Öğretmenlerin içsel motivasyona yönelik algıları ($\bar{X}$=3.60) ile işe angaje olma davranışlarının ($\bar{X}$=3.76) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki içsel motivasyon algılarının yüksek düzeyde olduğu ve işlerine yüksek düzeyde angaje oldukları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarının incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İşe Angaje Olma Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelemesine Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	92	86.01	7913.00	3173.000	.451
	Erkek	75	80.38	5948.00		
İşe Angaje Olma	Kadın	92	78.96	7264.00	2986.000	.174
	Erkek	75	82.15	6597.00		

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarında anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığı saptanmıştır (p>0.05). Bu bulguya göre öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre içsel motivasyon ve işe angaje olma düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan Mann-Whitney U sonuçları Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve Angaje Olma Davranışlarının Branş Değişkenine Göre İncelemesine Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	U	p
İçsel Motivasyon	Sınıf Öğretmeni	99	82.28	8145.50	3195.500	.689
	Branş Öğretmeni	68	85.31	5715.50		
İşe Angaje Olma	Sınıf Öğretmeni	99	86.55	8568.50	3014.500	.320
	Branş Öğretmeni	68	78.99	5292.50		

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkenine göre, öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışlarında fark olmadığı saptanmıştır (p>0.05). Bu bulguya göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları ve işe angaje olma davranışları branşlarına göre benzer özellik göstermektedir.

Tablo 4'te öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarının yaş değişkenine göre incelemesine yönelik yapılan Kruskal-Wallis sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İşe Angaje Olma Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre İncelemesine Yönelik Kruskal-Wallis Sonuçları.

Ölçek	Yaş	N	Sıra Top.	sd	χ2	p	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon	A.20-30 yaş	82	84.23	2	1.090	.580	-
	B.31-40 yaş	56	80.20				
	C.41 yaş ve üzeri	29	90.57				
İşe Angaje Olma	A.20-30 yaş	82	78.70	2	2.373	.305	-
	B.31-40 yaş	56	85.05				
	C.41 yaş ve üzeri	29	94.80				

*p<0.05

Tablo 4'e göre yaş değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>0.05). Başka bir ifadeyle farklı yaş aralıklarında olan öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışlarının benzer özellik taşımakta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'te farklı kıdem aralıklarında bulunan öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarının incelemesine yönelik Kruskal-Wallis sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İşe Angaje Olma Davranışlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelemesine Yönelik Kruskal-Wallis Sonuçları.

Ölçek	Kıdem	N	Sıra Top.	sd	χ2	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	A.1-5 yıl	73	84.01	3	.612	. 894	-
	B.6-10 yıl	46	79.52				
	C.11-15 yıl	18	83.82				
	D.16 yıl ve üstü	30	88.17				
İşe Angaje Olma	A.1-5 yıl	73	77.30	3	3.528	. 317	-
	B.6-10 yıl	46	84.96				
	C.11-15 yıl	18	82.88				
	D.16 yıl ve üstü	30	96.70				

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyonlarında ve işe angaje olma davranışlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır (p>0.05). Bu bulguya göre kıdemi farklı olan öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları benzer özellik göstermektedir.

Tablo 6' da öğretmenlerin içsel motivasyon algıları ile işe angaje olma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Korelasyon analizi yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İşe Angaje Olma Davranışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu.

Değişken	İçsel Motivasyon	**İşe Angaje Olma** Davranışı
1.İçsel Motivasyon	-	095*
2.İşe Angaje Olma Davranışı	0.95*	-

p<0.05. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da, öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü ve derecesi yer almaktadır. Korelasyon katsayısının mutlak değeri; 0.70-1.00 aralığında yüksek; 0.69-0.30 aralığında orta; 0.29-0.00 aralığında ise düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışları arasında (r= .20. p< 0.05) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin içsel motivasyonları ve işe angaje olma davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işleri ile bütünleşip işlerine adanmalarında içsel motivasyonun önemli olduğu söylenebilir. Çünkü içsel motivasyona sahip öğretmenler işlerini hiçbir müdahale olmadan kendi kendilerine yapacaklar ve bundan zevk alacaklardır. Bu da öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarının yüksek düzeyde olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde olması işlerini daha özverili yapmalarını ve sahiplenmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde çıkması, işe angaje olma davranışları açısından oldukça önemli bir sonuçtur. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde çıktığı araştırmalara rastlanmaktadır (Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2014). Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını sorumluluk sahibi olma, kendilerini başarılı görme, işlerinin saygın ve önemli bir iş olduğuna inanmaları, yetki sahibi olmaları, yönetici ve diğer meslektaşlarında takdir görmeleri etkilemektedir (Ertürk, 2016). Bu etkenlerin öğretmenlerin işe angaje olmalarında da etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin işlerini önemli görmeleri, takdir edilmeleri, işlerinde yetki sahibi olmaları onların işlerini daha enerjik, coşkulu ve dikkatli yapmalarını sağlayacaktır.

Basikin (2007) ve Kavgacı (2014) çalışanların işle bütünleşme, Ertürk ve Aydın (2018), Arslan ve Demir (2017) araştırmalarında katılımcıların işe angaje olma düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu anlamda bu araştırmanın sonuçları ile belirtilen araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarının yüksek düzeyde çıkması, onların işlerini gönülden, zihinlerini ve yüreklerini ortaya koyarak coşku ve tutku ile yaptıklarını göstermektedir diyebiliriz. İşe angaje olan çalışanlar öz-yeterliliği yüksek ve işlerini başarılı bir şekilde tamamlayan, örgütsel rollerini benimseyen, ihtiyaçlarını karşılayabilen ve ihtiyaçlarını karşılamadan tatmin olan, yaşamdan olumlu çıktılar bekleyen bireylerdir (Scahufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker ve De Jonge, 2001). Angaje olan çalışanlar daha enerjik, mücadeleci, işlerinde stressiz kişilerdir (Hallberg, Johansson ve Schaufeli, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin işe angaje davranışlarının yüksek düzeyde çıkmasının onların öz yeterlik algıları, iş başarımları, iş rollerini benimsemelerine katkı sunacaktır. Ayrıca öğretmenlerin enerjik ve mücadeleci olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimini artıracak okullardaki eğitim kalitesinin yükselmesine katkı sunacaktır.

Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarında farklılık oluşturmamıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışları cinsiyet değişkenine göre birbirine benzemektedir. Literatürde de cinsiyet değişkeninin katılımcıların içsel motivasyon algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür (Kovach, 1987; Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley, 2005; Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007; Ağça ve Ertan, 2008; Argon ve Ertürk, 2013). Köse (2015), Ertürk ve Aydın (2018) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin çalışanların işe angaje olma algılarında, Sezen (2014) ve Gün (2017) ise işle bütünleşme algılarında farklılık oluşturmadığını saptamışlardır. Literatürde cinsiyet değişkeninin çalışanların işe angaje olma algılarında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Kular, Gatenby, Rees, Soane ve Truss, 2008; Ugwu, 2013; Arslan ve Demir, 2017). Araştırmaların sonuçlarının farklı olması farklı hizmet alanlarında ve farklı örneklem sayılarında yapılmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarında farklılık yoktur. Argon ve Ertürk (2013), çalışmalarında sınıf ve branş öğretmenlerinin içsel motivasyon algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda öğretmenleri içsel olarak motive etmede branşlarının farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Literatür de bunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla hem branş hem de sınıf öğretmenlerinin içsel olarak motive edilmesinde branşlarına bakılmaksızın yapılan işler ilginç hale getirilerek öğretmenlerin zevk alacağı, özerk olarak çalışabileceği ve yeteneklerini ortaya çıkarabileceği bir duruma getirilmelidir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlere özerklik, sorumluluk verilerek profesyonel gelişim imkanlarının verilmesi de içsel motivasyonlarının artırılmasını sağlayabilir.

Bu araştırman***ın sonucuna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin işe angaje olma davr***anışları benzer özellik göstermektedir. Ancak yapılan farklı çalışmalarda (Timms, Brough ve Graham, 2007; ***Özer***, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2015; Ertürk ve Aydın, 2018) branş değişkeninin ***öğretmenlerin işe angaje olma*** davranışlarında farklılık oluşturduğu görülmektedir. Belirtilen araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin işe angaje olma davranışları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Bunu Ertürk ve Aydın (2018), sınıf öğretmenlerinin okulda bulunma sürelerinin daha fazla olması veya aynı sınıfı okutmalarından kaynaklanıyor olabileceği şeklinde açıklamışlar; branş öğretmenlerinin işe angaje olma algılarının düşük düzeyde çıkmasını ise, günün büyük bir kısmını farklı öğrenci profiliyle geçirmelerine dayandırmışlardır.

Araştırmanın sonucuna göre, farklı yaş aralıklarında bulunan öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarında farklılık yoktur. Literatürdeki bazı çalışmalarda (Wiley, 1997; Dündar, Öztutku ve Taşpınar, 2007; Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk ve Aydın, 2015) ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise (Ağça ve Ertan, 2008; Ertürk, 2014; Ertürk, 2016) yaş değişkeninin çalışanların içsel motivasyonlarında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bazı çalışmalarda bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte yaş değişkeninin öğretmenlerin işe angaje olma farklılık oluşturmadığı (Ugwu, 2013; Malekiha ve Abedi, 2014) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla farklı yaş grubundaki öğretmenlerin enerji dolu, işine tutku ile bağlı, işini benimseyen ve işi ile ilgili olumlu bir ruh haline sahip oldukları söylenebilir (Kanten ve Yeşiltaş, 2013). Ancak bazı çalışmalarda yaş değişkeni çalışanların işe angaje olma algılarında (Kavgacı, 2014; Hakeem ve Gulzar, 2015; Arslan ve Demir, 2017; Ertürk ve Aydın, 2018) farklılık oluşturmuştur. Bu farklı sonuçlar çalışmaların örneklem büyüklüğü ve çalışma alanı farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyon ve işe angaje olma davranışlarında kıdem değişkenine göre farklılık yoktur. Argon ve Ertürk (2013), Ertürk ve Aydın (2015), çalışmalarında bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte kıdem değişkeninin öğretmenlerin içsel motivasyon algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada farklı kıdemlerde bulunan öğretmenlerin ***işe angaje olma*** davranışları benzer özellik gösterirken bazı çalışmalarda (Kular, Gatenby, Rees, Soane ve Truss, 2008; Kavgacı, 2014) kıdem değişkeninin ***öğretmenlerin işe angaje olma algıların***da farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyon algıları ile işe angaje olma davranışları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin işleri ile bütünleşip kendilerini işlerine

adamalarında içsel motivasyonun önemli olduğu söylenebilir. Arslan ve Demir (2017) iş tatmini ve işe angaje olma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Nicel olarak yapılan bu araştırma öğretmelerin içsel motivasyon ve işe angaje olma algılarını belirleyecek nitel bir araştırma olarak da yapılabilir

İçsel motivasyon ve işe angaje olma arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkiden dolayı öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bunun için öğretmenler takdir edilmeli, öğretmenlere yetki ve özerklik verilmelidir.

Kaynakça

Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 10* (2), 135-156.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *82* (2), 21-46.

Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [EducationalAdministration: Theory and Practice], 2* (19), 159-179.

Arslan, E. T. ve Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi, 24* (2), 371-389.

Bakker, A., Albrecht, S. & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20,* 4-28.

Basikin, B. (2007). Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school english teachers in ındonesia. AARE Annual Conference Fremantle full conference paper. Fremantle, Australia.

Brislin, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. & Worthley, R. (2005).Evolving perceptions of japanese workplace motivation. *International Journal of Cross Cultural Management, 5* (1), 87-103.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 107-108.

Ergeneli, A. ve Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *19* (2), 168.

Ertürk R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ertürk R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2* (3), 1-15.

Ertürk, R. ve Aydın, B. (2018). Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki okullarda örgütsel iletişim ve işe angaje olma davranışı: Öğretmen görüşlerine dayalı ilişkisel bir analiz. *Adnan Menderes* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (2), 86-99.

Giancola, F. L. (2014). Should hr professionals devote more time to intrinsic rewards? *Compensation & Benefits Review, 46* (1), 25-31.

Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *10* (4), 408-431.

Hakanen, J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, *43* (6), 495-513.

Hakeem, I. A. & Gulzar, S. (2015). Employee engagement: an empirical study of higher education sector in kashmir. *Abhinav International Monthly Refereed Journal of Research in Management ve Techonology, 4* (4), 20-26.

Hallberg, U. E., Johansson, G. & Schaufeli, W. (2007). Type a behavior and work situation: association with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology, 48* (2), 135-142.

Kanten, P. ve Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 4* (8), 83-106.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Kavgacı, H. (2014). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve *örgütsel değişkenlerle ilişkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kovach, A. K. (1987). What motivates employees? Workers and supervisors give different answers. *Business Horizons, 30* (5), 58-66.

Köse, A. (2015). **İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki**. Doktora tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Köse, A. (2016). Öğretmenlerin işe angaje olmalarında demografik özelliklerinin rolü. *Turkish Journal of Education*, *5* (4), 255-264.

Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. & Truss, K. (2008). Employee engagement: a literature review. *Kingston University Working Paper Series*, *19*.

Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences,* 1-4. DOI:10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1.

Malekiha, M. & Abedi, M. R. (2014). The relationship between work engagement and happiness among nurses in İran. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper, 40* (1), 809-816.

Markos, S. & Sridevi, M. S. (2010). Employee Engagement: The Key to Improving Performance. *International Journal of Business and Management*, *5* (12), 89-96.

Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. Contemporary Education Psychology, *25* (1), 3-53.

Nasri, W. & Charfeddine, L. (2012). Motivating salespeople to contribute to marketing intelligence activities: An expectancy theory approach. *International Journal of Marketing Studies, 4* (1), 168.

Özer, Ö., Saygılı, M. ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*, *3* (3), 261-272.

Pink, D. H. (2009). *Drive. Nasıl motive oluruz? Nasıl motive ederiz?* (Çev. Levet GÖKTEM). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri.

Ravikumar, T. (2013). A Study on impact of team work, work culture, leadership and compensation on engagement level of employees in msmes in India. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences, 2* (8), 175-185.

Roozeboom, M. B. & Schelvis, R. (2015). *Work engagement: drivers and effects.* 18 Ağustos 2020 tarihinde, http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects adresinden alınmıştır.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020.

Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement what do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology* , *14* (1), 3-10.

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Research in social issues in management. S. W. Gilliland. D. D. Steiner & D. P. Skarlicki, (Eds), *Work engagement: an emerging psychological concept and itsimplications for organizations Greenwich* (ss. 135-177). CT: Information Age Publishers.

Scahufeli, W. B., Taris, T. W., Le Blanc, P., Peeters, M., Bakker, A. B. & De Jonge, J. (2001). Does work make happy? In search of the engaged worker. *De Psycholoog*, *36*, 422-428.

Schaufeli. W. B.. Salanova. M.. Gonzalez. V. & Bakker. A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3,* 71-79.

Seijts, G. H. & Crim, D. (2006). What engages employees the most or the ten c's of employee engagement. *Ivey Business Journal*, *1*. 1-2.

Sezen, G. (2014). Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında *yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Singh, R. (2016). *The impact of intrinsic and extrinsic motivators on employee engagement in information organizations*. 17 Eylül 2020 tarihinde, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096700.pdf adresinden alınmıştır.

Timms, C., Graham, D. ve Cottrell, D. (2007). I just want to teach: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration, 45* (5), 569-586.

Ugwu, F. O. (2013). Work engagement in Nigeria: Adaptatıon of the utrecht work engagement scale for Nigerian samples. *International Journal of Multidisciplinary Academic Research, 1* (3), 16-26.

Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International Journal of Manpower, 18* (3), 263-280.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDE TUTTUKLARI YANSITICI GÜNLÜKLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gül Nihal KARAGÖZ, Cumhuriyet Ortaokulu, Türkiye
gulnihalkaragoz61@gmail.com
Canan CENGİZ, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
canancengiz@trabzon.edu.tr

Gül Nihal KARAGÖZ
ORCID No : 0000-0003-4101-7653

Canan CENGİZ
ORCID No : 0000-0003-4547-3293

Öz

Bu çalışmanın amacı, Doğu Karadeniz'de yer alan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıfta öğrenim gören 31 öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları yansıtıcı günlüklere yönelik görüşlerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yedi açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı yansıtıcı günlüklerinin içeriğinin uygulama okulunda yaşadıkları olaylardan ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları dersten sorumlu uygulama öğretim elemanından geri dönüt alamadıkları için yansıtıcı günlük hazırlarken zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Sonuç olarak çoğu öğretmen adayının yansıtıcı günlüklerin amacının ne olduğunu ve nasıl hazırlanacağını bilmedikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda yansıtıcı günlüklerin amacına daha çok hizmet edebilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme, yansıtıcı günlük ve yansıtıcı günlüklerin amacına yönelik verilecek eğitim veya yönergeler öğretmenlik uygulaması dersinden önce lisans eğitimi boyunca devam eden bir süreç içerisinde verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı Günlük, Yansıtıcı Düşünce, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Uygulaması.

Abstract

The aim of this study is to determine the views of 31 pre-service science teachers studying in the 4th grade of the Faculty of Education Undergraduate Program of a university located in the Eastern Black Sea Region on the keeping reflective journals they prepared within the scope of the Teaching Practicum course. To determine the views of pre-service teachers a questionnaire was prepared and applied by the researchers and the data gathered from the questionnaire was analyzed by using the content analysis technique. Most of the pre-service teachers stated that their reflective journals merely consisted of the events they experienced in the practicum school. In addition, the pre-service teachers stated that they had difficulties while preparing reflective journals, as they could not get feedback from the teaching staff responsible for the course. As a result, it was determined that most of the pre-service teachers do not know what the purpose of the reflective journals and how to prepare them. In line with the findings of the research, suggestions were made for the reflective journals to serve their purpose more. Education should be given to pre-service teachers for the purpose of reflective thinking and reflective journals in the process that continues throughout undergraduate education before teaching practicum course.

Keywords: Reflective Journal, Reflective Thinking, Pre-service Science Teachers, Teaching Practicum

Giriş

Formal eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler genel kültür, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Akdeniz ve Küçük, 2011). Hizmet öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine özgü bilgi ve becerileri kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özer, 1990). Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında uygulamalarını sağlaması bakımından onu diğer derslerden ayrı kılar (Paker, 2008; Ulvik ve Smith, 2011).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayı kendi mesleki gelişimini izler, eğitim gereksinimlerini belirler ve kendi kararlarını değerlendirir (Yalın Uçar, 2012). Öğretmen adayının bu ders kapsamında kendi kişisel ve mesleki gelişimini izlemesi ve değerlendirmesi amacıyla yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamalardan biri olan yansıtıcı günlüklerden yararlanılır.

Günlükler bir olay veya durum üzerinde düşünüp, bu düşünceleri kayıt altına almayı sağlar (Hubbs ve Brand, 2005; Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013). Günlüklerdeki yazılar tanımlayıcı veya yansıtıcı özellik taşıyabilir. Yansıtıcı yazılarda olayların sıralanmasından öte (tanımlayıcı yazı) olayların sebepleri açıklanır, alternatifler üretilir, varsayımlar sorgulanır, eğitim ile ilgili kararların sonuçları belirlenir ve öğretim değerlendirilir (Davis, 2006). Yansıtıcı günlükler öğretmen adaylarının kendi düşüncelerini ve olayları daha objektif olarak değerlendirmelerini sağlar (Pavlovich, 2007; Watson, 2010).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde hazırladıkları günlüklerde tanımlayıcı yazıların ötesinde öğretimleri üzerinde derinlemesine düşünerek yansıtıcı yazılar yazmaları beklenir. Fakat literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı (Cengiz ve Karataş, 2014; Şahin, 2009; Yamaç ve Bakır, 2017) ve öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin amacını bilmedikleri belirlenmiştir (Yamaç ve Bakır, 2017). Çalışmada bu durumun sebebinin belirlenmesine katkı sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın problemi Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri yansıtıcı günlük tutma etkinliğine yönelik görüşleri nelerdir? şeklindedir.

Yöntem

Çalışmada fenomenografi yöntemi kullanılmıştır. Fenomenografi, katılan kişilerin sahip oldukları ve yaşantılarında var olan olgu ve olayları algılamalarındaki değişlikleri ve benzerlikleri tanımlamak için nitel verilerden yararlanır (Marton, 1981, akt. Genç, Demirkaya ve Karasakal, 2010). Araştırmacıların belirli bir fenomeni betimleme çabası içerisinde olduğu diğer araştırma yaklaşımlarından farklı olarak, fenomenografik araştırmalar diğerleri tarafından betimlenmiş şekliyle bir fenomeni görür ve kendi betimlemelerini de onlara dayandırır. Fenomenografik araştırmalar fenomenin tecrübe edilme şekillerindeki temel farklılıklara odaklanır. Çalışmaların sonuçlarında bu farklılıkları ortaya koyan kavramsal kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilir (Çepni, 2007). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları yansıtıcı günlükler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesinde 2018-2019 Eğitim Öğretim yılının bahar yarıyılında Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 4. sınıfta öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan toplam 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları 3. sınıf güz ve bahar dönemlerinde Fen Bilimleri Öğretimi dersinde, ders işleme deneyimi elde etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları 4. Sınıf güz döneminde de Öğretmenlik Uygulaması dersi almışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu sorudan oluşan "Öğretmen Adayı Görüş Belirleme Anketi" kullanılmıştır (Bkz.Ek1). Veri toplama aracı literatür taranarak hazırlanmıştır. Ardından hazırlanan ankete fen bilgisi eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Anketi doldurmaya gönüllü olan öğretmen adayları "Öğretmen Adayı Görüş Belirleme Anketi"nde yer alan soruların cevaplarını yazılı olarak ortalama on beş dakika içerisinde vermişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına isimlerinin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının anket formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları cevaplar benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve yinelenme sıklıklarına göre kodlanmıştır. Ardından, kodların ortak özelliklerine göre temalar oluşturulmuştur (Johnson ve Christensen, 2010). Elde edilen temalar ve cevapların tutarlılığı araştırmacılar tarafından incelenerek son halini verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarına uygulanan görüş belirleme anketinden elde edilen veriler dört kategori altında sunulmuştur.

Yansıtıcı Günlüklerin İçeriği

Öğretmen adaylarının anket formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının yansıtıcı günlüklerinde sadece uygulama okulunda yaşadıkları olaylardan bahsettikleri belirlenmiştir: *"Bir gün içinde yaşananları, neler yaptıysam ve dersin hocası ne yaptıysa onları yazıyorum."*(Ö12) Bir başka öğretmen adayı ise uygulama okulunda yaşadığı her şeyi kaleme aldığını belirtmiştir: *"Uygulama okulunda gün boyu yaşadığım her şeyi yazıyorum."* (Ö18) Diğer öğretmen adayları ise yansıtıcı günlüklerinde, yaşadıkları olaylara ve kendilerine yönelik değerlendirmelere yer verdiklerini belirtmişlerdir: *"Eksik olduğum ve beğendiğim yönlerimi değerlendiriyorum."*(Ö15)

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Günlüklerinin İçeriği

Tema	Öğretmen Adayları	Frekans
Yaşadıklarım ve önemli bulduğum olaylar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö21-Ö23, Ö25, Ö31	12
Yaşadıklarım ve değerlendirmelerim	Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö28-Ö30	9

Yansıtıcı Günlüklere Geribildirim Verilme Durumu

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı öğretmenlik uygulaması kapsamında tuttukları yansıtıcı günlüklerin nasıl değerlendirildiğini bilmediklerini ve süreçte uygulama öğretim elemanı tarafından geri bildirim almadıklarını ifade etmişlerdir: "*Günlüklerin nasıl değerlendirildiği hakkında bir geri dönüt almadım o nedenle (öğretim elemanının günlükleri neye göre değerlendirildiğini) bilmiyorum."(Ö29)* Diğer öğretmen adayları ise uygulama öğretim elemanının yansıtıcı günlüklerini inceleyerek kendilerine geribildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Ö27 her hafta gerçekleştirilen toplantılarda sözlü geribildirim aldıklarını belirtmiştir: *"Yansıtıcı günlükler uygulama öğretmeni tarafından okunur. Toplantılara katıldığımızda sözlü olarak geribildirim alırdık."* Ö28 ise yazılı geribildirimler aldıklarını belirtmiştir: "*Her hafta teslim ediyorduk ve diğer hafta yazılı görüş alıyorduk…*"

Tablo 2.
Geribildirim Verme Durumu

Tema	Öğretmen Adayı	Frekans
Geribildirim verilmiyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23-Ö25, Ö26, Ö29, Ö30	24
Sözlü veya yazılı geribildirim veriliyor	Ö2, Ö9, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28, Ö31	7

Yansıtıcı Günlük Tutmaya İlişkin Eğitim Alma Durumu

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yarısından fazlası öğretim elemanlarından yansıtıcı günlük tutmaya yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adayları ise günlük tutmaya yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretim elemanı ile gerçekleştirdikleri ilk toplantıda kendilerine öğretim elemanı tarafından günlüklerin nasıl hazırlanacağına yönelik bazı bilgilerin sözlü olarak verildiğini belirtmişlerdir: *"İlk staj toplantısında nasıl hazırlanacağına dair bilgi verildi."(Ö4)* Bazı öğretmen adayları ise öğretim elemanının dönemin başında kendilerine günlük yazarken yararlanabilecekleri yönlendirici sorular (yönergeler) verdiklerini belirtmişlerdir:*"… Sorulardan oluşan bir yönerge aldık. Öncesinde "Kendinizi hazır hissediyor musunuz?"* sonrasında *"Nasıldı, konuyu bir daha anlatsan nasıl anlatırdın?''* gibi sorulardan oluşan yönerge aldık." *(Ö28)*

Tablo 3.
Yansıtıcı Günlük Tutmaya İlişkin Eğitim Alma Durumu

Tema	Öğretmen Adayı	Frekans
Eğitim almadım	Ö1, Ö6-Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö31	18
Eğitim aldım	Ö2-Ö5, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25, Ö26-Ö30	13

Yansıtıcı Günlüklerin Profesyonel Gelişime Katkısı

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında tuttukları yansıtıcı günlüklerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamadığını düşündüklerini belirtmişlerdir: "*Günlük tutmanın profesyonel gelişim üzerinde etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü o günü yaşamış olmak benim için yeterli. Bir daha yazıya dökmek gereksiz gibi geliyor."(Ö28)* Diğer öğretmen adayları ise günlüklerin profesyonel gelişimleri üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir: "*… Çünkü bu zamanda yaptığımız hataları tekrar yapmayarak ilerde daha az zorlanırız ve görevimizde daha başarılı olabiliriz." (Ö30)*

Tablo 4.
Yansıtıcı Günlüklerin Profesyonel Gelişime Katkısı

Tema	Öğretmen Adayı	Frekans
Katkı sağlamıyor	Ö1-Ö4, Ö11, Ö12, Ö14-Ö16, Ö19, Ö22, Ö23, Ö25-Ö28	16
Katkı sağlıyor	Ö5-Ö10, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31	15

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları günlüklerinde yalnızca yaşadıkları olaylardan bahsetmeleri (bkz. Tablo 1) yazılarının tanımlayıcı olmaktan öteye gitmediğini göstermektedir. Hâlbuki öğretmen adaylarından uygulama okulunda yaşadıkları özel durumlar üzerinde düşünmeleri, kendilerini, akranlarını değerlendirmeleri ve geleceğe yönelik eylem planları yapmaları beklenmektedir. Böylece yazılarda olayların betimlenmesinden öteye geçilerek yansıtma yapılmış olur. Literatür incelendiğinde öğretmen adayları ile yapılan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Şahin, 2009; Yamaç ve Bakır, 2017; Yeşilbursa, 2011). Bu çalışma öğretmen adaylarının ifadelerine dayalı olarak öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları günlük tutma sürecine ışık tutarak öğretmen adaylarının neden yansıtıcı yazılar yazmadıklarına yönelik bir fikir elde etmek amacıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğu uygulama öğretim elemanlarından yansıtıcı günlük tutmaya yönelik bir eğitim almamış ve süreçte kendilerine geribildirim verilmemiştir (bkz. Tablo 2-3). Bu durum Tablo 1'den elde edilen veriler ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının günlüklerinde tanımlayıcı yazılar hazırlamalarının sebebini açıklayabilmektedir. Öğretmen adayları eğitim almadıkları için nasıl günlük tutmaları gerektiğini bilmemekte veya günlükleri düzenli olarak takip edilmediği için olaylar üzerinde kafa yorarak onları değerlendirmekten öte olayları birbiri ardına sıralamayı daha kolay bulmuş olabilirler. Bir diğer sebep olarak öğretmen adayları kendilerini değerlendirmek istememiş ve eksik olduklarını düşündükleri hususları uygulama öğretim elemanı ile paylaşmak istemedikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarına uygulanan görüş belirleme anketinden elde edilen veriler, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının yansıtıcı günlüklerinde tanımlayıcı yazılar yazdıklarını ve günlük tutmanın profesyonel gelişimleri üzerinde bir etkisi olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda bu duruma gerekçe olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük tutmaya yönelik eğitim almamış olmaları ve süreç boyunca günlüklerinin takip edilmemiş olmaları verilebilir. Araştırma bulguları doğrultusunda yansıtıcı günlüklerin amacına daha çok hizmet edebilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı günlük uygulamaları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamına sıkıştırılmamalıdır. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri lisans eğitimi boyunca devam eden bir süreç içerisinde verilmelidir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının günlüklerini süreç boyunca takip ederek geribildirim vermemiş olmalarının sebebi öğretim elemanlarının yoğun iş yüklerinin ve öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması olabilir. Öğretim elemanına düşen öğretmen adayı sayısı azaltılarak öğretim elemanlarının yoğun iş yükleri azaltılabilir.

Öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme, yansıtıcı günlük ve yansıtıcı günlüklerin amacına yönelik verilecek eğitim veya yönergeler öğretmenlik uygulaması dersinden önce verilmelidir. Moon (2001) yansıtıcı uygulamaların öğrencilere tanıtılması sırasında onlara zayıf ve iyi yansıtmalar içeren yazıların örnek olarak verilmesinin etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına günlük tutmaya başlamadan önce, farklı seviyelerde yansıtıcı günlük örneklerini inceleme ve değerlendirme imkanının tanınmasının öğretmen adaylarının kendilerinden ne beklendiğini anlamalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Cengiz ve Karataş, 2014).

Kaynakça

Akdeniz, A. R., & Küçük, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Nobel yayınları.

Cengiz, C., & Karataş, F. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 120-129.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, *22*(3), 281-301. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005

Genç, H., Demirkaya H., & Karasakal G. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin orman kavramını algılamaları: fenomenografik bir araştırma. *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 34-48.

Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The paper mirror: Understanding reflective journaling. *Journal of Experiential Education*, *28*(1), 60-71. https://doi.org/10.1177%2F105382590502800107

Johnson, B., & Christensen, L. (2010). Educational research: Qualitative, quantitative, and mixed approaches. (4thed.). California: Sage Publication

Malthouse, R., & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd ed.). England: Sage Publications.

Moon, J. (2001). PDP Working Paper 4 Reflection in Higher Education Learning. 10 Mayıs 2014 tarihinde, http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf adresinden alınmıştır.

Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 27-35.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanın yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 132-139.

Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practice through student journals. *Higher Education Research & Development*, *26*(3), 281-295. https://doi.org/10.1080/07294360701494302

Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,* 225-236.

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry*, *2*(3), 517-536. https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997

Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2637-2660.

Yamaç, M., & Bakır, S. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttukları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme seviyelerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 968-986.

Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education, 36,* 104-116.

Watson, D. (2010). Teaching teachers to think: Reflective journaling as a strategy to enhance students' understanding and practice of academic writing. *Journal of College Teaching and Learning*, *7*(12), 11-18. https://doi.org/10.19030/tlc.v7i12.952

EXAMINING UNIVERSITY PERFORMANCES USING URAP-TR WITH PANEL DATA ANALYSIS

Hatice İNAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
hinal@mehmetakif.edu.tr
Serap BÜYÜKKIDIK, Sinop University, Turkey
sbuyukkidik@sinop.edu.tr

Hatice İNAL
ORCID No: 0000-0002-2813-0873

Serap BÜYÜKKIDIK
ORCID No: 0000-0003-4335-2949

Abstract

In this study, it was investigated to which variables affect university performance significantly according to university type (state or private) by using panel data analysis. For this purpose, a panel data set was created for 147 universities in the three periods specified in URAP (University Ranking by Academic Performance) for three semesters between 2017-2020. The ranking is based on data collected from both global and national resources, such as YÖK (Higher Education Council, Yüksek Öğretim Kurulu), ÖSYM (Measurement, Selection and Placement Center, Ölçme, Seçme ve Yerleştime Merkezi) and Thomson Reuter's Web of Knowledge (WoK). Five indicators in the URAP-TR ranking were used in this research. These indicators in the URAP Turkish Universities Ranking are number of articles, number of citations, number of scientific documents, the number of doctoral graduates (and percentage of PhD students) and number of students per faculty. The current study was conducted in R Studio software using panel data analysis. In this study, panel data analysis was used to estimate the academic performance of universities by considering the predictors of "URAP-TR ranking indicators". As a result of the findings obtained from this study, the amount of the effects of indicators on the academic performance of universities varied according to the type of university. In addition, the number of scientific documents variable was the variable that explained the academic performance of universities best, regardless of the type of university, while the number of students per faculty explained the worst.

Keywords: Panel data, URAP-TR, academic performance of universities, university type

Öz

Bu çalışmada, panel veri analizi kullanılarak üniversite türüne (devlet veya özel) göre hangi değişkenlerin üniversite performansını manidar düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Bu amaçla, 2017-2020 yılları arasındaki üç dönem URAP'taki (Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması) belirtilen üç periyotta bulunan 147 üniversite için bir panel veri seti oluşturulmuştur. URAP, Thomson Reuter's Web of Knowledge (WoK), YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) ve ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştime Merkezi) gibi hem uluslararası hem de ulusal kaynaklardan toplanan verilere dayanmaktadır. URAP-TR sıralamasında bulunan beş gösterge araştırma kapsamında kullanılmıştır. URAP Türkiye Üniversiteleri Sıralamasında yer alan bu göstergeler; makale sayısı, atıf sayısı, bilimsel belge sayısı, doktora mezun sayısı (ve doktora öğrenci yüzdesi) ve fakülte başına düşen öğrenci sayısıdır. Mevcut çalışma, panel veri analizi kullanılarak R Studio yazılımında yapılmıştır. Bu çalışmada panel veri analizi, üniversitelerin akademik performansını "URAP-TR sıralama göstergeleri" yordayıcıları ile üç zaman periyodunu dikkate alarak tahmin etmek için kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, göstergelerin üniversitelerin akademik performansa etkilerinin miktarı üniversite türüne göre değişimiştir. Ayrıca, bilimsel belge/döküman sayısı değişkeni üniversite türüne göre değişmeksizin üniversitelerin akademik performansını en iyi açıklayan değişken olurken, fakülte başına düşen öğrenci sayısı ise en kötü açıklayan değişken olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Panel veri, URAP-TR, üniversitelerin akademik performansı, üniversite türü

Introduction

In recent years, as a result of global competition, there are many rankings that address different criteria to make comparisons between universities, and various scientific researches based on these rankings are frequently conducted (Kalkan, Başar, & Özden, 2015; IHEP, 2007; Taylor & Braddock, 2007). These rankings are demanded by students who will choose universities, companies that provide job opportunities for graduate students, media informing the public about quality universities, academicians who desire to work in high-quality universities, university policy makers, administrators, national authorities that set long-term goals about higher education (Alaşehir, 2010: p.19). Global rankings are used by stakeholders, academics, institutions, students, parents, political leaders, policy makers, news media and donors / funding agencies, etc. for different purposes. (Shehatta & Mahmood, 2016).

The massive interest in these rankings dates from 1983, almost 100 years after they were first introduced (Grewal, Dearden & Llilien, 2008). The rankings which researchers used frequently in their research are as follows: "Academic Ranking of World Universities (ARWU), Center for World University Rankings (CWUR), QS World University Rankings (QS), Times Higher Education World University Rankings (THE), Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (NTU), Round University Ranking (RUR), US News and World Report Best Global University Rankings (USNWR), and University Ranking by Academic Performance (URAP)".

In this study, panel data analysis study was carried out by using URAP-TR data. URAP is a system that ranks the 2000 world universities' academic performance conducted by the Informatics Institute of Middle East Technical University (METU) who is a prominent university in Turkey. 125 universities were ranked according to nine criteria in 2009. In order to rank Turkish universities, they used the databases of "Web of Science", the Council of Higher Education (YÖK) and Measurement, Selection and Placement Center (ÖSYM). As of 2010, the national university ranking has been named as URAP-TR and the criteria and resources used have been revised over the years (Doğan & Al, 2018).

It is important that the criteria and resources used in university ranking systems are valid and reliable (Federkeil, 2002; Harvey, 2008; Billaut, Bouyssou, & Vincke, 2010; Chen & Liao, 2012). Many studies have been carried out to express the validity problem of ARWU, one of the ranking systems (Florian, 2006; Ioannis, Patsopoulos, Kavvoura, Tatsioni, Evangelou, Kouri, Contopoulos-Ioannidis, & Liberopoulos, 2007; Billaut, Bouyssou, & Vincke, 2010). There is no study on the validity of URAP. When the studies on URAP were examined, Özbaşı and Uslu (2018) aimed to determine the statistically significant scoring indicators used by regression modeling using the 2010-2018 URAP-TR scores and to weigh the determined indicators as percentage. Only the total scientific document score of the five indicators was not found as a significant variable in this model. These indicators were weighted using the standardized beta (β) coefficients of the number of article, total citations, number of phd graduates and academic staff / student average rates, which were significant indicators. The sum of the 2017-2018 indicator scores, which were recalculated using the weights of the meaningful indicators, and the Turkish universities rankings were created and compared over the sum of the scores belonging to the same indicators without weighting. It was determined that 19 universities were in the same order and the rankings of 102 universities changed from one to twenty-two places in the comparison. Shehatta and Mahmood (2016) compared the discrepancies among various global university rankings with Pearson's/ Spearman's correlation. They used six global rankings: University Ranking by Academic Performance (URAP), Times Higher Education World University Ranking (THE), Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS), Academic Ranking of World Universities (ARWU), National Taiwan University Ranking (NTU) and US News & World Report Best Global University Rankings (USNWR). The ranking results limited to 49 universities appeared in the top 100 in all six rankings were compared and discussed. Results for URAP and NTU showed the strongest correlation among the rankings examined. Briefly, they emphasized that a careful understanding of the various ranking methodologies is essential before analyzing, interpreting and using ranking results. They stated that with the findings of this study, it can inform policy makers at various levels in order to develop policies aimed at improving performance and thus improving the ranking position.

Moskovkin, Golikov, Peresypkin and Serkina (2015) developed "(Aggregated Global University Ranking, or AGUR) using The Center for Science and Technology Studies (CWTS), THE, URAP, NTU and ARWU rankings, which consists of an automated presentation of the comparable lists of names for different universities from particular global university rankings (using Machine Learning and Mining Data algorithms) and a simple procedure of aggregating particular global university rankings (summing up the university ranking positions from different particular rankings and their subsequent ranking)." As a result of the research, the highest correlation coefficient was found between the ranking system of AGUR (Aggregated Global University Ranking) 2012, 2013 and URAP.

Kalkan, Başar and Özden (2015) aimed to reveal whether the variables used in the URAP rankings affect university occupancy rates by using the Generalized Estimation Equations method. In this study, characteristics belonging to the same universities for the years 2011, 2012 and 2013 were collected and analyzed longitudinally. As a result of the analysis performed with the Generalized Estimation Equations Method, it was determined that only the total scientific document score and time variables were statistically significant among the variables examined. It was seen that the occupancy rates of universities were not affected by the variables of article score, total citation score, doctoral student score and faculty / student score used in the URAP university ranking.

Academic performance of universities has charmed increasing concern from researchers and policy makers etc. nowadays. The national-wide expansion of access to university has created an increasing national and global demand for consumer information on academic quality. Because a university education is an important as well as costly decision in individual's life, students and their families are looking for information that will help them make accurate choices in the selection of a university. On the other hand, academic performance of a university is an important pre-condition to push back research frontiers and open new domains of knowledge. Achieving and sustaining scientific performance has always been critical for prominent researchers and scholars working at the international frontiers of science. There are many studies with ranking systems in the literature (e.g. Alaşehir, 2010; Çakır, Acartürk, Alaşehir, & Çilingir, 2015; Kalkan, Başar, & Özden, 2015; Moskovkin, Golikov, Peresypkin, & Serkina, 2015; Shehatta & Mahmood, 2016; Doğan & Al, 2018; Özbaşı & Uslu, 2018). When the studies in the literature are examined, there is no study comparing the factors affecting the academic performance of state and private universities separately. In this study, it was investigated to what extent universities' academic performance is affected by URAP indicators significantly by using panel data analysis according to university type. It was also examined which variables affect university performance significantly by using panel data analysis according to university type (private or state).

Method

Research Type

In this study, it was investigated to what extent universities' academic performance is affected by URAP indicators significantly by using panel data analysis according to university type. So, the research type of this study was said as causal associative research. According to (Erlina, 2008) relationship/ associative research aims to explain effects of independent variables on dependent variables or to determine the relationship between two or more variables.

Population and Sample

In this study, it was investigated to what extent universities' academic performance is affected by their type (state, private). For this purpose, a panel data set was constructed from the three terms of URAP (University Ranking by Academic Performance) spanning 2017-2020, comprising 147 universities which were included in all three-ranking system. In 2017-2018 term, 148 universities; in 2018- 2019 term 157 universities and 2019-2020 term 166 universities were ranked according to URAP-TR. This study had been carried out via the panel data about 147 universities which were used by URAP ranking system.

Frequency distribution of the studies included in this study is presented in Table 1 according to university type.

Table 1.
Frequency and Percentage Values of the Universities According to University Type.

University	Frequency	Percentage
State	102	%69,4
Privacy	45	%30,6
Total	147	%100

When Table 1 is examined, it is seen that the frequency of state universities was 102 and the frequency of privacy universities was 45. The rate of state universities (%69.4) was found higher than the rate of privacy universities (%30.6). State universities were included more than privacy universities in total universities.

Data Collection Tools

For data analysis, the data set of the Turkish universities included into URAP 2017-2018, 2018-2019 and 2019-2020 ranking applications was used. URAP ranking is based on data collected from both global and national resources, such as YÖK (Higher Education Council, Yüksek Öğretim Kurulu), ÖSYM (Measurement, Selection and Placement Center, Ölçme, Seçme ve Yerleştime Merkezi) and Thomson Reuter's Web of Knowledge (WoK). The URAP-TR ranking employs five indicators. These indicators in the URAP Turkish Universities Ranking are "number of articles", "number of citations", "number of scientific documents", "number of doctoral graduates" (and percentage of PhD students) and "number of students per faculty".

Universities have research and education activities. In URAP-TR, information regarding these activities has been collected through the mentioned sources. When Table 2 is examined, the indicators used in the study, the indicators used in the study, the fields of these indicators and their soruces can be seen.

Table 2.
Ranking indicators used in this research of URAP-TR.

Number	Indicator	Field	Resources
1	Number of articles	Research	WoK
2	Number of citations	Research	WoK
3	Number of scientific documents	Research	WoK
4	Number of doctoral graduates	Research and Education	ÖSYM
5	Number of students per faculty	Education	YÖK and ÖSYM

In Table 2, the sources of the indicators used in the research are presented. It is seen that the source of three of the five indicators in Table 2 is WoK.

Procedures and data analysis

The current study was conducted by using panel data analysis. "*plm*" package under R program was employed for panel data analysis. Panel data analysis is used for longitudinal data analysis among social and behavioral science researchers. A panel is a cross-section or group of units who are surveyed periodically over a given time span. These could be countries, universities, firms, groups of people, commodities, or even individuals. In this study panel data analysis run to predict academic performance of universities and URAP-TR ranking indicators using predictors as "university type". Since it was expected quite substantial differences in academic performance for state and private universities, it was conducted separate analysis for split samples. Descriptive statistics of the sample were presented in Table 3.

Table 3.
Descriptive Statistics Regarding Year and University Type.

Year	University Type	Academic Performance	Total
2017-2018	State	435,99	371,43
	Privacy	306,86	
2018-2019	State	434,76	378,13
	Privacy	321,50	
2019-2020	State	446,53	390,34
	Privacy	334,14	

Table 3 shows the academic performance average score of the state, private and all universities for three different periods. When Table 3 is examined, it is seen that the highest performance average score for all three periods is for state universities. When the averages of academic performance by years are analyzed, it is seen that the average of academic performance generally increases over the years.

In this study, URAP-TR data belonging to three periods were analyzed by panel data analysis, taking state, private and all universities into consideration. Research data were accessed from the URAP-TR website ("http://tr.urapcenter.org/"). Analyzes were carried out in the R Studio software in line with the purpose of the study by arranging a data set consisting of five indicators for 147 universities that have data for all three periods.

Longitudinal data analysis, which is a synthesis of regression and time series, has some advantages. In regression analysis, longitudinal data are created cross-sectionally. However, in longitudinal data, we can observe the change over time. Unlike time series, we can observe many issues with longitudinal data, namely panel data (Frees, 2004: p. 2). Longitudinal or panel data modeling "is cast as a regression problem by using fixed parameters to represent the heterogeneity; nonrandom amounts that account for the heterogeneity are known as fixed effects" (Frees, 2004: p. 18).

A fixed effects model was used to estimate the panel data. The fixed effects model eases this assumption and permits individual specific effects and the error term to be correlated (Angrist & Pischke, 2009). The Fixed Effects models relaxes the assumption that the estimation function does not change over time and space. In fixed effects model, each cross-sectional unit could have its own constant term, but the slope estimate does not differ across individual (Baum, 2006).

If the co-variance, variance and mean do not alter systematically over time, that time series is stationary (Gujarati & Porter, 1999: p. 149). "A stochastic process is said to be stationary if its mean and variance are constant over time and the value of the covariance between two time periods depends only on the distance or lag between the two time periods and not on the actual time at which the covariance is computed" (Gujarati & Porter, 1999: p.381). Testing data for stationarity is very critical in research where the underlying variables are based on time. Moreover time series data analysis has many implementations in many fields including investigating the relationship between profits and dividends, wages and house prices, Gross domestic product (GDP) and consumption etc. (Mushtaq, 2011: p. 2). If the variables are not stationary, regression estimates of these variables could be deceptive (Uslu, 2013). ADF (Augmented Dickey Fuller) test is a formal test for stationarity. In ADF test, "testing for non-stationarity is equivalent to testing for the existence of unit root." (Mushtaq, 2011: p. 3). Since panel data analysis is run by combining cross-sectional and time series, issues in time series are faced commonly. Therefore, just as time series, it must be figured whether variables contain a unit root or not, whether a cointegration occurs between the variables with the same degree of unit root. Mainly a unit root test method is used to describe variables which have stable long-term relationships. Unit root test ADF (Augmented Dickey Fuller) applied for stationary fundamentally depends on testing; whether p = 0 while t indicating general tendency variable or time, p = 0 means y has a unit root and not stationary (Uslu, 2013). In the Figure 1, there is a result of ADF (Augmented Dickey Fuller) test.

```
        Augmented Dickey-Fuller Test

data:  datp1$Total
Dickey-Fuller = -12.397, Lag order = 2, p-value = 0.01
alternative hypothesis: stationary
```

Figure 1. Result of unit root test for panel data.

In this study Dickey Fuller value was obtained as -12.397 and p- value as 0.01. p-value was less than 0.05, so no unit roots were present.

In panel data analysis, panel data model should provide cross-sectional independence assumption. If there is a cross-sectional dependency problem on a panel data model, it gives biased standard errors and ineffective error terms (Uslu,2003). Therefore, cross-sectional independence assumption needs to be tested in panel data models. But according to Baltagi, cross-sectional independence is an important issue in macro panels with long time series. However, existence of cross-sectional dependency isn't seen as a problem in micro panels consisting of not many years and several cases) (as cited in Torres-Reyna, 2010). In this study, our panel data include few years and large number of cases, so it is not needed to test cross-sectional dependence.

Findings

In this study, it was investigated to which variables affect university performance significantly according to university type (state or private) by using panel data analysis. Table 4 presents quantitative results of panel data analysis using the fixed-effects estimator. Analyses were conducted first for the full sample and then separately for private and state universities.

Table 4.
Panel Data Analysis Findings for Each Sample.

	Full Sample			**Sample of Private Universities**			**Sample of State Universities**		
	Coeff.	Std Error	R^2	Coeff.	Std Error	R^2	Coeff.	Std Error	R^2
Article	1,63*	0,09	0,52	1,70*	0,19	0,46	1,58*	0,09	0,57
Citations	1,82*	0,1	0,54	1,68*	0,14	0,60	2,06*	0,15	0,49
Scientific Documents	3,11*	0,14	0,44	3,35*	0,22	0,71	2,88*	0,18	0,55
Doctoral Graduates	1,90*	0,16	0,32	2,33*	0,31	0,38	1,64*	0,18	0,29
Student	0,18	0,28	-	-0,26	0,5	-	0,66*	0,35	0,01

**p<0.05*

Table 4 reveals an interesting result on the effect of factors on academic performance of universities. It is evident from the result that "number of articles (article)", "number of citations (citations)", "number of scientific documents (scientific documents)" and "number of doctoral graduates/and percentage of PhD

students (doctoral graduates)" don't only positively affect academic perfomance in all samples, but such effect is also statistically significant. The magnitude of all significant effects ranges from 0.66 for "number of per student per faculty" on sample of state universties to 3.35 for "number of scientific documents" on on sample of private universties. One of findings here was that a unit percentage increase in "number of per student per faculty" in sample of state universities will lead to a 0.66 % increase in their academic performance, while a unit percentage increase in "number of scientific documents" in sample of private universities will lead to a 3.35 % increase in academic performance of private universities. Similar explanations can be given to each of the sample and factor based on the coefficients. Except "student ("number of per student per faculty")" factor, the R-squared values for each of factor indicate a goodness of fit ranging from 29 % to as high as 71 % for "number of doctoral graduates" on sample of state universities and "number of scientific documents" on sample of private universities respectively.

Estimates for "number of students per faculty" factor presented here are remarkably different to each other (State and Private) and to those reported in table. The "number of students per faculty" in sample of state universities is 66 %, which is remarkably different from the rate of -26 % observed for the private universities. This finding can be interpreted as the increase in the "number of students per faculty" factor increases the academic performance of state universities, while it causes a decrease in academic performance in private universities. In addition, when Table 3 is examined, it is seen that the "number of students per faculty" variable has a positive significant effect on academic performance only for the sample of state universities. While this effect is again positive, but not significant for the full sample; the variable "number of students per faculty" has a non-meaningful negative effect for private universities. The panel data analysis findings in the study may differ according to all three samples. It was found that the magnitude of the effect of each variable used in the study differed for the private, state and entire university samples.

Results

In this study, panel data analysis was performed with data obtained from state, private and all universities using data from URAP-TR 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 terms. Within the scope of the research, the performances of the state, private and all universities were determined by the indicators of "number of articles", "number of citations", "number of scientific documents", "number of doctoral graduates" (and percentage of PhD students) and "number of students per faculty", whether they affect significantly or not. It has been found that the variable "number of scientific documents" has the greatest effect on academic performance for sample of private universities, followed by full sample and sample of state universities, respectively. The variables "number of articles", "number of citations", "number of scientific documents" and "number of doctoral graduates" had a positive significant effect on academic performance for all three samples. The variable "number of students per faculty" has a significant positive effect on academic performance only for the state university sample. As a result of the research, it was found that the findings may differ according to the type of university.

When the studies in the literature were examined, Özbaşı and Uslu (2018) found that only the "total scientific document score" was not a significant variable explaining the total score in their study with five indicators between 2010 and 2018. Çakır et al. (2015) stated in their research they conducted with URAP-TR data that variables other than "Total Scientific Document Score" were predictive variables. These studies differ from our research. In our study, the variable "number of scientific documents" was found to be the main factor affecting academic performance for every three years and sample. Özbaşı and Uslu (2018) stated that the least significant weight was found for the faculty member / student score variable. Çakır et al. (2015), as a result of their regression analysis, found that the student / faculty ratio was one of the ranking indicators used. In this study, "number of students per faculty" was found to be an effective variable only in the academic performance of the state university.

This research was carried out with the data of URAP-TR for three years. Within the scope of the research, data for private, public and all universities were analyzed with panel data analysis. There are many ranking systems such as "Academic Ranking of World Universities (ARWU), Center for World University Rankings (CWUR), QS World University Rankings (QS), Times Higher Education World University Rankings (THE), Performance Ranking. of Scientific Papers for World Universities (NTU), Round University Ranking (RUR), US News and World Report Best Global University Rankings (USNWR). Using the data from these systems, more comprehensive cross-sectional or longitudinal studies can be conducted for worldwide rankings.

Panel data analysis was used in the analysis of the data. In future similar studies, analyzes can be performed using other longitudinal analysis methods. Comparison of different longitudinal data analysis methods can be made for future research on the real data of different university ranking systems. A limitation of this study is that 147 universities included in URAP-TR have been included in the study between 2017-2020. In addition, this study was carried out with URAP-TR indicators. A similar study may be carried out with different ranking systems.

References

Angrist, J. D. & Pischke, J. S. (2009). Parallel worlds: fixed effects, differences-in-differences, and panel data. In J. D., Angrist & J. S. Pischke (Eds), *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion* (ss. 221-246). Princeton, New Jersey: Princeton University Press. doi: https://doi.org/10.1515/9781400829828

Alaşehir, O. (2010). *University ranking by academic performance: A scientometrics study for ranking world universities*. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Informatics, Ankara.

Baum C. F. (2006). *An Introduction to Modern Econometrics Using Stata*. Texas: Stata Press.

Billaut, J. C., Bouyssou, D. & Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view. *Scientometrics, 84,* 237-263. doi:10.1007/s11192-009- 0115-x

Chang, Y. (2002). Nonlinear IV unit root tests in panels with cross-sectional dependency. *Journal of Econometrics, 110*, 261-292.

Chen, K. & Liao, P. (2012). A comparative study on world university rankings: A bibliometric survey. *Scientometrics, 92* (1), 89-103. doi: 10.1007/s11192-012-0724-7

Çakır, M. P., Acartürk, C., Alaşehir, O. & Çilingir, C. (2015). A comparative analysis of global and national university ranking systems. *Scientometrics*, *103* (3), 813-848.

Erlina, Z. A. T.(2008). *Business Research Methodology: For Accounting & Management (2nd Ed.).* Medan: USU Press.

Federkeil, G. (2002). *Some Aspects of Ranking Methodology-The CHE- Ranking of German Universities. Higher Education in Europe, 27 (4), 389–397. doi: 10.1080/0379772022000071878*

Frees, E. W. (2004). *Longitudinal and panel data: analysis and applications in the social sciences*. New York: Cambridge University Press.

Florian, R. V. (2006). Irreproducibility of the results of the Shanghai academic ranking of world universities. *Scientometrics, 72* (1), 25-32. doi: 10.1007/s11192-007-1712-1

Doğan, G. & Al, U. (2018). Üniversite sıralama sistemlerindeki üniversite adlarının standardizasyon sorunu: " university ranking by academic performance (URAP)" örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *12* (3), 583-592. doi: 10.5961/jhes.2018.299

Grewal, R., Dearden, J. A. & Llilien, G. L. (2008). The university rankings game: Modeling the competition among universities for ranking. *The American Statistician*, *62* (3), 232-237. doi: 10.1198/000313008X332124

Gujarati, D. N. & Porter, D. C. (1999). *Essentials of econometrics* (Vol. 2). Singapore: Irwin/McGraw-Hill.

Harvey, L. (2008). Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education, 14* (3), 187-207. doi: 10.1080/13538320802507711

Institute for Higher Education Policy (IHEP). (2007). *College and university ranking systems: Global perspectives and American challenges*. Washington, DC: IHEP.

Ioannis, J. P. A., Patsopoulos, N. A., Kavvoura, F. A., Tatsioni, A., Evangelou, E., Kouri, I., Contopoulos-Ioannidis, D. G. & Liberopoulos, G. (2007). International ranking systems for universities and institutions: A critical appraisal. *BMC Medicine, 5* (30), 1-9. doi: 10.1186/1741-7015/5/30

Kalkan, S. B., Başar, Ö. & Özden, Ü. (2015). Üniversite tercihlerinde URAP sıralamasında kullanilan değişkenlerin etkilerinin genelleştirilmiş tahmin denklemleri ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 37* (1), 95-110. doi: 10.14780/iibd.14568

Moskovkin, V. M., Golikov, N. A., Peresypkin, A. P. & Serkina, O. V. (2015). Aggregate ranking of the world's leading universities. *Webology*, *12* (1), 1-10. Retrieved from: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/11871/1/Moskovkin_Aggregate%20ranking.pdf, 30.09.2020.

Mushtaq, R. (August 17, 2011). Augmented Dickey Fuller Test Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1911068 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1911068

Özbaşı, D. & Uslu, B. (2018). Türk üniversiteleri sıralama göstergelerinin ağırlıklandırılması: university ranking by academic performance (URAP) Türkiye genel sıralaması örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1* (2), 62-70. doi: 10.32329/uad.414967

Shehatta, I. & Mahmood, K. (2016). Correlation among top 100 universities in the major six global rankings: policy implications. *Scientometrics*, *109* (2), 1231-1254. doi:10.1007/s11192-016-2065-4

Taylor, P. & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *29* (3), 245-260. doi: 10.1080/13600800701457855

Tijssen, R. J. W., Visser, M. S. & van Leeuwen, T. N. (2002). Benchmarking international scientific excellence: Are highly cited research papers an appropriate frame of reference? *Scientometrics, 54* (3), 381–397. doi: 10.1023/a:1016082432660

Torres-Reyna, O. (2010). Getting started in fixed/random effects models using R. *Data & Statistical Services. Princeton University*.

Uslu, R. (2013). *Analysis of China's foreign trade with augmented gravity panel data model.* Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.

GİZLİ OKUMAZ YAZMAZLIĞIN YÜKSELİŞİ

Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
firdevs.gunes@gmail.com

Öz

Günümüzde geçmişi okumak ve geleceği yazmak için okuryazar olmak gerekmektedir. Giderek işaretlerle iletişimin gerçekleştiği çağımızda okuma yazmayı bilmemek, dünyada yaşamamak, yok olmak demektir. Bu nedenle dünyamızda okuma yazma becerilerini geliştirme üzerinde önemle durulmakta ve çeşitli önlemler alınmaktadır. Buna rağmen okumaz yazmaz sayısı giderek artmakta ve yeni biçimleri ortaya çıkmaktadır. Gizli okumaz yazmazlık adı verilen yeni biçimi, çocuk, genç ve yetişkinlerde yaygın görülmektedir. Bunlar okula gitmiş ancak yeterli okuma, yazma ve aritmetik becerilerini geliştirememiş kişilerdir. Temel beceri eksiklikleri nedeniyle bireysel ve sosyal gelişmeleri olumsuz etkilenmektedir. Bu çalışmanın amacı gizli okumaz yazmazlığı tanımlamak, neden ve sonuçlarını ortaya koymak, dünyamızda ve ülkemizdeki sayılarını belirlemektir. Gizli okumaz yazmazlar diploma, sertifika gibi resmi belgeye sahip olduklarından istatistiklerde okuryazar sayılmaktadır. Bu durum gerçek sayılarını belirleme çalışmalarını zorlaştırmaktadır. Buna rağmen çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar ABD, Kanada, İngiltere, Fransa gibi ülkelerde önemli sayıda gizli okumaz yazmazın olduğunu göstermektedir. Ülkemizin de önemli bir sorunu olan gizli okumaz yazmazlığın önlenmesi konusunda sistemli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazar, gizli okumaz yazmaz, temel beceriler.

Abstract

It is necessary to be literate today to read the past and write the future. Not knowing how to read and write in our age, where communication with signs gradually takes place, means not living in the world and disappearing. For this reason, in our world, literacy is emphasized and various measures are taken. Despite this, the number of illiterates is increasing and new forms are emerging. Its new form, called secret illiteracy, is common among children, youth and adults. These are people who went to school but did not develop adequate reading, writing and numeracy skills. Basic skill deficiencies affect their personal and social development negatively. In this study, it is aimed to define hidden illiteracy, to reveal its causes and consequences, to determine its numbers in our world and in our country. Secretly illiterate people are considered literate in statistics since they have official documents such as diplomas and certificates. This situation makes it difficult to determine their real numbers. Despite this, some research and studies are being done. It is observed that there is a significant proportion of the illiterate in the USA, Canada, England, France and our country. It is recommended to take effective measures in this regard in our world and in our country.

Keywords: Literate, secret illiteracy, basic skills.

Giriş

Bilgi çağında yaşıyoruz. Bu çağda bilgiye ulaşmak, kullanmak ve yeni bilgiler üretmek için okuryazar olmak gerekmektedir. İletişimin artık yazılı işaretlerle yapıldığı dünyamızda okuma yazmayı bilmemek, dünyada yaşamamak, yok olmak demektir. Bu durumu önlemek, çocuk, genç ve yetişkinlere okuma yazma öğretmek için yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda yetişkinlere yönelik okuma yazma kampanyaları ve kurslar düzenlenmektedir. Bu çalışmalarda okuma yazma bir hak olarak ele alınmakta, bu haktan kimsenin mahrum bırakılmamasına çalışılmaktadır. Böylece herkese okuma yazma öğreterek okuryazar bir dünya hedeflenmektedir.

Okuryazarlık bireyin yazılı işaretleri tanıması, okuması ve anlaması ile başlamaktadır. Eskiden sadece adını okuyup yazabilene ve imzasını atabilene okuryazar deniliyordu. Ancak zamanla bu sınırlı anlayış değişmiş, 1965' li yıllarda işlevsel (fonksiyonel) okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir. Geleneksel okuryazarlıktan farklı olan bu kavram, "*modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için ihtiyaç duyulan okuma yazma becerileri*" olarak açıklanmıştır. İşlevsel okuryazar ise "*içinde bulunduğu kültür ve toplumda günlük yaşamın gerektirdiği faaliyetleri yerine getiren kişi*" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram 1965 yılında Tahran'da yapılan Dünya Eğitim

Bakanları Kongresinde kabul edilmiştir. İşlevsel okuryazarlıkta sadece okuma yazma öğrenme değil, bunları günlük yaşamda kullanmaya da ağırlık verilmektedir. Bireyin sosyal, ekonomik ve yurttaşlık görev ile rollerine hazırlanması üzerinde durulmaktadır (UNESCO 1976. s.79).

Okumaz yazmazlık ise tam tersine bireyin yazılı işaretleri tanımaması, günlük yaşamı ile ilgili basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazamamasıdır. Hiç okula gitmemiş ve okuma yazma öğrenmemiş kişileri kapsamaktadır. Okumaz yazmazlık ile okuryazarlık kavramı birbirine zıt iki kutup gibi düşünülmektedir. Bu nedenle 1970 'li yıllarda işlevsel (fonksiyonel) okumaz yazmaz kavramı ortaya atılmıştır. UNESCO 1978 yılında toplanan Genel Kurulunun 20. Oturumunda, "*işlevsel (fonksiyonel) okumaz yazmaz, bireysel ve toplumsal yönden gelişebilmesi için gerekli okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı topluluk ve grupta, okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getiremeyen kişidir*" şeklinde tanımlanmıştır (Hamadache ve Martin, 1988, s.4). Görüldüğü gibi bu kavram işlevsel (fonksiyonel) okuryazarın tersi olarak açıklanmıştır.

Dünyamızda 1980' li yıllara doğru okuma yazma hakkı gündeme gelmiştir. Okuma yazmanın herkes için temel bir hak olduğu, bu haktan kimsenin uzak tutulamayacağı savunulmaya başlanmıştır. Ardından 1985 yılında toplanan Paris Konferansında bu hak kabul edilmiştir. Konferans raporunda okuma yazma hakkı;

- Okuma yazma öğrenme hakkı,
- Düşünme ve soru sorma hakkı,
- Hayal kurma ve yaratıcılık hakkı,
- Tarihi geçmişini yazma ve içinde yaşadığı ortamı öğrenme hakkı,
- Eğitim kaynaklarına ulaşma hakkı,
- Bireysel ve ortak yetenekleri geliştirme hakkı gibi açıklanmıştır (Güneş, 2000).

Okuma yazma hakkının yasal ve evrensel olduğu, belirli kişi ve gruplara değil herkese verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Uluslararası toplantılarda bu hak sürekli vurgulanmakta ve uygulanması için önemli kararlar alınmaktadır.

Dünyamızda okuryazarlığı yaygınlaştırmak için sistemli çalışmalar yapılmakta ve başarılı sonuçlar alınmaktadır. Ancak bunlar sorunun köklü bir çözümü için yeterli olamamaktadır. İçinde bulunduğumuz 2020 yılında bile halen dünyada 15 ve daha yukarı yaşlarda 773 milyon, ülkemizde ise 2 milyondan fazla okuma yazma bilmeyen yetişkin bulunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde ilkokulun hızla yaygınlaşması ve okullaşma oranının artmasına rağmen okumaz yazma bilmeyen sayısı da yükselmektedir (Güneş ve Deveci, 2020). Kadınlarda okumaz yazmazlık erkeklere oranla üç kat daha fazladır. Kırsal yörelerde, kentlerin yoksul kesimlerinde, kadınlarda, işsiz gençlerde, niteliksiz ve yarı nitelikli işçilerde okumaz yazmazlık daha fazla görülmektedir. Diğer taraftan okumaz yazmazlığın özel bir biçimi olan gizli okumaz yazmazlık da hızla yayılmaktadır. Bu çalışmada gizli okumaz yazmazlığı tanımlamak, nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak, dünyamızda ve ülkemizdeki sayısal durumu ile günümüz gelişmeleri belirlemek amaçlanmıştır.

Gizli Okumaz Yazmazlık

Son yıllarda bazı sanayileşmiş ülkelerde okumaz yazmazlığın yeni bir tipi ortaya çıkmıştır. Gizli okumaz yazmazlık adı verilen bu durum, altmış yıldan bu yana okuma yazma sorunun çözüldüğü sanılan zengin ülkelerde şaşkınlık yaratmıştır. Araştırmalar gizli okumaz yazmazlığın genç ve yetişkinlerde hızla ilerlediğini göstermektedir. Peki, gizli okumaz yazmazlık nedir? Okumaz yazmazlıktan farkı nedir?

Okuma yazmaz, hiç okula gitmemiş ve okuma yazma öğrenmemiş kişidir. Oysa gizli okumaz yazmazlar daha farklıdır. Gizli okumaz yazmazlar okula gitmiş, bir okulu bitirdiği halde günlük hayat için gerekli okuma, yazma ve aritmetik becerilerini kazanamamış kişilerdir. Yani bir kurs veya okula gitmiş, okuma yazma öğrenmiş ancak bireysel, iş, sosyal ve kültürel yaşamı için gerekli temel becerileri yeterince geliştirememiş ya da zamanla unutmuş kişilerdir. Okuma yazma bilmeyen eğitim eksikliği nedeniyle okuyamaz yazamazken, gizli okumaz yazmaz okul

eğitimi almasına rağmen doğru olarak nasıl okunacağı veya yazılacağını bilmemektedir. Bunlar diploma, sertifika gibi bir resmi belgeye sahiptir. Genellikle 16 yaş ve üzerindeki gençlerle yetişkinleri kapsamaktadır.

Gizli okumaz yazmazlık temel eğitim eksiklikleri ve becerilerini ifade etmektedir. Bunların başında okuma, yazma ve hesaplama ile ilgili beceriler gelmektedir. Gizli okumaz yazmazlar teknik olarak okuma yazmayı bilmekte ancak günlük yaşamda etkili olarak kullanamamaktadır. Gizli okumaz yazmazın okuma yazmayı bilmeyen kişiden farkı, bir metni biçimsel olarak okuyabilmesidir. Ancak okuduğu metni anlamayabilir. Yazmaya gelince, sözlü olarak duyduğu cümleleri doğru olarak yazamayabilir. Rakamları tanır, ancak dört işlemi ve problem çözmeyi yapamayabilir. Bu eksiklikler bireysel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemekte giderek sosyal yaşama katılma ve modern ekonomide iş bulmayı güçleştirmektedir.

Gizli okumaz yazmazlık sadece sözel becerilerdeki eksiklikleri değil, sayısal beceriler, zihinsel beceriler ve günlük yaşam için gerekli beceri eksikliklerini de içermektedir. Bu nedenle gizli okumaz yazmazlığı belirlemede dört temel ölçüt kullanılmaktadır. Bunlar;

Sözel beceriler: Günlük hayat için gerekli dil becerileri, sözlü ve yazılı iletişim, bilgi alma, başkalarıyla sözlü ve yazılı iletişim kurma, yazılı bir metni okuma, anlama vb.

Sayısal beceriler: Hesap yapma, problem çözme, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, büyük, küçük, az, çok ölçme ve değerlendirme ile ilgili işlemler vb.

Zihinsel beceriler: Düşünme, anlama, hatırlama, sorgulama, çıkarım yapma, bilgileri düzenleme vb. becerilerdir.

Diğer beceriler: Günlük yaşamda gerekli anahtar beceriler, sorun çözme, başkalarıyla işbirliği yapma, bağımsız karar verme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, zaman ve mekânı yorumlama, tablo ve grafik okuma gibi (ANLCI,2003).

Görüldüğü gibi gizli okumaz yazmazlık sözel, sayısal, zihinsel ve günlük yaşam için gerekli çoğu becerinin gelişimini etkilemektedir. Bu durum bireyin içinde yaşadığı aile, grup ve topluluktaki görevlerini yerine getirememesine neden olmaktadır. Bunlardan bazıları "Okumaz Yazmalıkla Mücadele Ulusal Ajansı (ANLCI)" raporlarında;

- Zaman ve mekânı karıştırma, yalnız başına dolaşamama,
- Alışveriş yapamama,
- İlacı nasıl alacağını bilmeme ya da karıştırma,
- Bir bildirimi okuyamama,
- Bir cihazı nasıl kullanacağını bilmeme ve kullanamama,
- Çocuğunun okul eğitimini takip edememe,
- Kitap okumaktan kaçınma,
- Otomatik para çekme makinalarını kullanamama, para çekememe,
- Bir şema, şekil ya da diyagramı okuyamama,
- İş veya güvenlik yönergelerini okuyamama,
- Bir çalışma programını okuyamama,
- Hesap yapamama ya da karıştırma,
- İş yerinde etrafındakilerle (müşteri, meslektaş vb.) iletişim kuramama vb. şeklinde sıralanmaktadır (ANLCI,2020).

Gizli okumaz yazmazlar incelendiğinde karşımıza iki grup çıkmaktadır. Birincisi okuma yazmayı unutanlar (Alettres), diğeri işlevsel okumaz yazmazlar (Analphete fonctionnel) olmaktadır. Okuma yazmayı unutanlar (Alettres), okul eğitimi almış, okuma yazma ve matematik ilgili becerileri kazanmış ancak sonraki yıllarda hiç

kullanmadığından bunları unutmuş kişilerdir. İşlevsel okumaz yazmazlar ise okul eğitimi almış ancak günlük hayatta bağımsız olmak için yeterli okuma, yazma ve aritmetik becerilerini kazanamamış yetişkinlerdir. Bunlar günlük yaşamda bağımsız hareket edebilmek için gerekli temel becerilere sahip değildir. Sosyal hayata katılmada sorunlar yaşamaktadırlar (Güneş ve Deveci, 2020). Hayat boyu öğrenme için gizli okumaz yazmazların temel becerileri yeterince geliştirilmeli, eksik beceriler tamamlanmalıdır.

Nedenleri ve Sonuçları

Gizli okumaz yazmazlık şans eseri oluşmamaktadır. Bu durum bireysel, toplumsal ve eğitimsel olmak üzere çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Okul sırasında çocuklara okuma yazmanın sevdirilememesi, alışkanlık haline getirilememesi, devamsızlık veya sınıfta kalma, okulun terk edilmesi, sosyal çevrede eğitime yeterince değer verilmemesi, işsizlik, okuma yazma becerilerinin kullanılmaması gibi nedenler önemli olmaktadır (UNESCO, 1989. s. 10). Öğrenme sırasında bireyin zekâ, algı, dikkat, bellek, ses bilinci gibi özelliklerinin dikkate alınmaması, sağlık sorunları, aile çevresindeki sorunlar, aile ve kültürel ortamdaki eksiklikler, uygulanan eğitim modeli ve okul etkinlikleri, sosyal zorluklar, toplum düzeni ve okul sistemi, başarısız öğrencileri dışlama eğilimi vb. etkili olmaktadır (Goledzinowski,1988). Gilles'e (2000) göre gizli okumaz yazmazlık büyük oranda okul başarısızlığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Hızla değişen ve gelişen bir dünyada gizli okumaz yazmazlar okudukları bir yazıyı anlayamamakta, bir formu dolduramamakta, kendi durumundan utanmakta, kendine güveni azalmakta ve toplumdan uzaklaşmaktadır (Gilles,2000).

Okumaz Yazmalıkla Mücadele Ulusal Ajansının (ANLCI) hazırladığı raporlara göre gizli okumaz yazmazlığın nedenleri;

- Sıkıntılı bir okul geçmişi, okulu terk etme, aile, mesleki ve sosyal zorluklar, okuma yazmanın gerekli olmadığı iş durumları,
- Sağlık sorunlarının olması, günlük hayatta kullanılmaması gibi durumlarda temel becerilerin unutulması, olarak açıklanmaktadır (ANLCI, 2020).

Görüldüğü gibi araştırma ve raporlarda gizli okumaz yazmazlığın nedenleriyle ilgili benzer durumlar açıklanmaktadır. Bu çalışmalarda gizli okumaz yazmazlığın sonuçları ve etkileri de ele alınmaktadır. Örneğin ANLCI raporlarında okuma yazma bilmemenin sonuçları;

- Kendini değersiz hissetme duygusunun gelişmesi,
- İletişim kurma, kendini ifade etme ve bilgi alış verişinde zorluklar,
- Mal ve hizmetleri kullanma, sağlık hizmetlerine başvurma, barınma gibi zorluklar,
- Bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi oluşturmada zorluklar,
- İşe uyum sağlamada zorluklar, işindeki değişikliklerle başa çıkmada zorluklar,
- Sosyal ve kültürel hayata katılmada zorluklar, olarak sıralanmaktadır (ANLCI,2020).

Fransız Profesör Alain Bentolila'ya (1999) göre gizli okumaz yazmazlık günlük hayatla ilgili bir dizi soruna ve olumsuz durumlara neden olmaktadır. Bunlar sürekli sıkıntı ve üzüntü içinde yaşamakta, iş bulamamakta, kültürel ve sosyal yalnızlık duymaktadır. Gizli okumaz yazmazlığın oluşturduğu güvensizlik, acizlik, şiddete uğrama, iletişim kuramama gibi nedenlerle çoğu birey kendini "barut fıçısı gibi patlamaya hazır" hissetmektedir (Bentolila, 1999). Ayrıca günlük yaşamda, evde, ailede, işyerinde çeşitli sorunlar yaşamakta, bunları çözmeye çalışmakta ancak başarılı olamamaktadır (Goledzinowski,1988).Bu nedenle şiddet ve suç eğilimleri artmaktadır.

Bazı araştırmalara göre gizli okumaz yazmazlık bireyi üç yere götürmektedir. Bunlar ya hastane ya hapishane ya da mezarlık olmaktadır (Neijs,1961). Bentolila'ya (2018) göre gizli okumaz yazmazlığın kendisi bir hapishanedir. Bireyi sınırlandırmakta, gelişimini engellemekte ve toplumda dışlanmaya neden olmaktadır. Özellikle 17-18 yaş arası Fransız gençlerin % 12'si okuma yazmada güçlük çekmektedir. Bu düzeydeki gençlerde

"dil yenilgisi aynı zamanda düşünce yenilgisine" neden olmaktadır. Fransızların % 30'unun "basit okuyucular" olduğunu, "birkaç sayfalık bir metni güçlükle okuyup anladıklarını" da açıklamaktadır. Bu durumun üniversite düzeyinde bile görüldüğü, okuma yazma becerilerini geliştiremeyen, düşüncelerini netleştiremeyen ve yazılı olarak tartışamayan çok sayıda üniversite öğrencisinin olduğunu dile getirmektedir (Bentolila, 2018). Görüldüğü gibi gizi okumaz yazmazlık çeşitli sorunlara neden olmaktadır.

Sayısal Durum

Gizli okumaz yazmazlar diploma, sertifika, okuryazarlık belgesi gibi resmi bir belgeye sahip olduklarından istatistiklerde okuryazar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle gerçek sayılarını belirlemek oldukça zordur. Bunun yanında okuryazarlık tanımları bir ülkeden diğerine değişmekte, bazen aynı ülke içinde bile farklı tanımlar yapılmaktadır. Bu durum araştırmaları daha da güçleştirmektedir. Tüm bunlara rağmen gizli okumaz yazmaların sayısı hakkında bazı araştırmalar yapılmaktadır. Bunlardan önemli görülenler aşağıda verilmektedir.

- UNESCO'nun 2004 yılı verilerine göre Çin'de 15 yaş ve üzeri 85 milyon Çinli okumaz yazmazdır. Yani 15 Çinli' den biri okuma yazma bilmemektedir. Yazılardan ve modern medeniyetten uzak bir dünyada yaşayan bu kişiler kitap veya gazete okumamaktadır (Aprendre, 2015).
- ABD'de 1993 yılında yapılan bir araştırmada 95 milyon yetişkinin günlük yaşam için gerekli temel becerilerden yoksun olduğunu ortaya çıkmıştır. Araştırmada çalışan nüfusun yarısını oluşturan 95 milyondan fazla kişinin bir banka formunu doldurmadığı veya bir otobüs programını okuyamadığı saptanmıştır. Dünyadaki en iyi eğitim sistemine sahip olduğuna inanan ABD için korkutucu bir rakamdır (Kirkpatrick,1993).
- Kanada'daki bir araştırmada yetişkin nüfusun % 22 'sinin işlevsel okumaz yazmaz olduğu belirlenmiştir. Bunu önleme çalışmaları yapılmaktadır.
- İngiltere'de 1987 yılında yapılan bir araştırmada genç kız ve erkeklerin %13 'ünün okuma yazma ve hesap yapmada büyük sıkıntılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların %10 'u okulu erken terk ettiklerinden harfleri bile karıştırmakta, %3 'ü ise hiç hesaplama ve temel işlemleri yapamamaktadır (Kallen, 1987; Terestyeni, 1987; UNESCO, 1989).
- Fransa' da gizli okumaz yazmaz sayısı 2.5 - 3 milyon arasındadır. Ancak tahminler nüfusun %15 'inin gizli okumaz yazmaz olduğu yönündedir. Fransa'da doğan, büyüyen ve eğitim gören 18 - 65 yaşlarındaki yetişkinlerin % 7' sinin gizli okumaz yazmaz olduğu saptanmıştır. Bir başka araştırmada ise yetişkin nüfusun %26 'sının hiç okuyup yazamadığı, bunların %10 'nu ise okuma yazmayı unuttuğu belirlenmiştir. Ayrıca 17 yaş ve üstü genç Fransızların % 81,8'inin etkili okuyucular olduğu ancak % 9,6' sının okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir (ANLCI, 2003,2006,2018).

İsviçre'de ise 1 milyona yakın gizli okumaz yazmazın olduğu belirtilmektedir (ANLCI, 2018).

Türkiye' ye gelince, gizli okumaz yazmazlık ülkemizde de yaygın görülmektedir. Ancak sayıları hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. 2019 yılı TÜİK verilerine göre 15 ve daha yukarı yaşlarda 2 milyondan fazla (2.024.637) kişi okuma yazma bilmemektedir. Bunlar hiç okula gitmemiş ve okuma yazma öğrenmemiş kişilerdir (TÜİK,2020). Bunlar Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.
Okuma Yazmaya İlişkin TÜİK 2019 Yılı Verileri.

	Kadın	Erkek	Toplam
Okuma yazma bilmeyen	1.738.225	286.412	2.024.637
Okuryazar ancak okul bitirmeyen	1.970.379	653.754	2.624.133
İlkokul mezunu	7.432.396	5.081.441	12. 513.837

Tablo 1.
Okuma Yazmaya İlişkin TÜİK 2019 Yılı Verileri. (Devamı)

	Kadın	Erkek	Toplam
Bilinmeyen	287.853	254.310	542.163
Toplam	11.428.853	6.275.917	17.704.770

Tablo 1'de görüldüğü gibi ülkemizde 2.6 milyondan fazla (2.624.133) yetişkinin bir öğrenim kurumundan mezun olmadığı fakat okuryazar olduğu belirtilmektedir. Kendi kendine veya okuma yazma kursuna katılarak okuma yazma öğrenen bu kişilerin anılan becerileri ne kadar geliştirdikleri veya kullandıkları bilinmemektedir. Bunun yanında 12.5 milyondan fazla (12.513.837) ilkokul mezunu vardır. Bunlardan bazılarının ilkokulu bitirdikten sonra okuma yazmayı kullanmadıkları ve unuttukları bilinmektedir. Ülke genelinde yapılmış bir araştırma yoktur. Ancak Ankara ili Mamak İlçesindeki dört mahallede yapılan bir araştırmada 18 ve daha yukarı yaşlarda ilkokul mezunu toplam 12.342 yetişkine ulaşılmış ve ilkokulu "pekiyi" dereceyle bitiren 200 yetişkin okuma yazmayı unuttuğunu açıklamıştır (Güneş,1990). Diğer taraftan OECD'nin Uluslararası Yetişkin Becerilerini Değerlendirme Programı(PIAAC) çerçevesinde 2016 yılında yaptığı ve Türkiye'den 5277 katılımcının yer aldığı araştırma sonuçları ülkemizde yetişkin becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir (TEDMEM, 2016).Bu sonuçlardan hareketle ülkemizde gizli okumaz yazmaz sayısının giderek arttığı ve 5- 10 milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir.

Günümüzdeki Gelişmeler

Dünyamızda 2000'li yıllardan bu yana 15 yaş ve üzerindeki gençler ile yetişkinlerin okuma, yazma, anlama gibi sözel beceri düzeylerini saptamak için uluslararası düzeyde PISA ve PIAAC araştırmaları yapılmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları önümüzdeki yıllarda hem dünyamızda hem de ülkemizde gizli okumaz yazmaz sayısının artacağını göstermektedir. Bunlardan önemli görülen PISA 2018 ile PIAAC 2016 sonuçları aşağıda kısaca özetlenmektedir. Ardından 2020 yılında ortaya çıkan küresel salgının eğitime etkileri üzerinde durulmaktadır.

Öğrenci Becerileri Araştırması (PISA 2018)

PISA, OECD tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma, fen ve matematik alanında kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren uluslararası bir araştırmadır. Bu araştırmalar üçer yıl aralıklarla yapılmaktadır. PISA 2018 araştırmasında ağırlıklı olarak okuma becerileri alanı ele alınmıştır. Bu araştırmaya 79 ülkeden 32 milyon öğrenciyi temsilen 600.000'den fazla öğrenci, ülkemizden ise 12 bölgeyi temsil eden 186 okul ile 6890 öğrenci katılmıştır. Ülkemizden katılanların %49,6'sı kız, %50,4'ü erkek öğrencidir. Katılan öğrencilerin %78,8'i 10.sınıf, %17,7'si 9. sınıf ve % 2,9'u 11. sınıfta eğitime devam etmektedir. Diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin toplam oranı ise %1'in altındadır (MEB,2019).

PISA 2018 Raporunda okuma becerileri; "*kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.*" olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşimli okuma metinleri kullanılmıştır. Okuma becerilerini değerlendirmede öncelik "akıcı okuma" ya verilmiştir. Akıcı okuma "öğrencilerin metinleri kolay ve etkili bir şekilde okuyabilmeleri" şeklinde açıklanmıştır. Akıcı okuma becerisi bilişsel süreçlerin temeli olarak ele alınmıştır. Ardından öğrencilerin okudukları metinlerde "bilgiye ulaşma, "yorumlama", "değerlendirme ve derinlemesine düşünme" becerileri üzerinde durulmuştur. Okunacak metinler kâğıt-kalem testi şeklinde değil ekran okuma yoluyla bilgisayar altyapısı kullanılarak verilmiştir. Yani bilgisayar tabanlı değerlendirme yapılmıştır.

Okuma becerileri değerlendirme sonuçlarına göre ülkelerin ortalama puanları 340 ile 555 arasında değişmektedir. Türkiye'nin ortalama puanı (466), katılımcı ülke ve ekonomilerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanından (453) daha yüksektir. Bu performansı ile Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 40. sıraya yükselmiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye, PISA 2018'de PISA 2015'e göre ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Bu alanda en yüksek başarıyı B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya göstermiştir. Fas, Lübnan, Kosova, Dominik Cumhuriyeti ve Filipinler ise en düşük başarıyı gösteren ülkelerdir (MEB,2019).

PISA 2018 araştırmasına ülkemizden 12 bölgeyi temsilen katılan 6890 öğrencinin okuma beceri düzeyleri incelendiğinde %26.1' inin 1. düzeyde , % 30.2'sinin ise 2. düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin %56.3 'ünün okuma becerileri 2. düzey ve daha altında yer almaktadır. PİSA 2018 raporunda düzey açıklamaları şöyle yapılmıştır;

" *1. düzeydeki öğrenciler basit cümlelerin ve kısa paragrafların gerçek anlamlarını değerlendirebilirler…"*

"2. düzeydekiler ise orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler…"(MEB,2019).

Bu açıklamalardan PISA 2018 araştırmasına katılan öğrencilerimizin %26.1'i basit cümleleri ve kısa paragrafları anlayabilmektedir. Öğrencilerimizin % 30.2'si ise orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilmektedir. Buradan öğrencilerimizin %56.3'ünün okuma becerilerinin ilk ve ortaokul düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ileride gizli okumaz yazmaz sayısının artmasının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Yetişkin Becerileri Araştırması (PIAAC 2016)

OECD yetişkinlerin de sözel, sayısal gibi çeşitli becerilerini değerlendirmektedir. Bu amaçla Yetişkin Becerilerini Uluslararası Değerlendirme Programını (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; PIAAC) yürütmektedir. Bu programla 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji zengini ortamlarda problem çözme becerilerinin (literacy, numeracy, problem solving in technology rich environments) durumunu incelemektedir. Bunlar iş hayatı, eğitim hayatı ve sosyal hayata tam katılmak için gerekli olan, farklı sosyal bağlamlara üst düzeyde aktarılabilen ve "öğrenilebilen" beceriler olduğundan önemli görülmektedir. Bu beceriler şöyle açıklanmaktadır;

Sözel beceriler (Literacy): Bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, yaşam amaçlarına ulaşması ve topluma katılım sağlaması için gereken; yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerileridir. Dijital metinleri okuma becerisi de bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Sayısal beceriler (Numeracy): Bireyin hayatında karşılaşabileceği matematikle ilgili durumları yönetebilmesi ve üstesinden gelebilmesi için matematiksel bilgi ve fikirlere ulaşma, onları kullanma ve yorumlama becerileridir.

Teknoloji zengini ortamlarda problem çözme becerileri: Bilgiye ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi değerlendirmek, diğer bireylerle iletişim kurmak ve uygulamalı süreçlerde bulunmak amacıyla dijital teknoloji, iletişim araçları ve ağlarını kullanma becerileridir (TEDMEM, 2016).

OECD tarafından 2016 yılında Yetişkin Becerilerini Uluslararası Değerlendirme Programı çerçevesinde bir araştırma yapılmış ve sonuçları "Beceriler Önemlidir: Yetişkin Becerileri Taramasından Sonuçlar" (*Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*) adlı raporda yayınlanmıştır. Rapora göre PIAAC 2016 araştırmasına 33 ülkeden 216.250 yetişkin katılmıştır. Türkiye'den de 5277 katılımcının yer aldığı araştırma sonuçları ülkemizde yetişkin becerilerinin durumunu göstermesi açısından oldukça önemli olmaktadır (TEDMEM, 2016).

Yetişkin becerileri anketi kapsamında bireylerin performansları 500 puan üzerinden ölçülmüştür. Her beceri alanı için yeterlik düzeyleri tanımlanmıştır. Sözel beceriler ve sayısal beceriler için 6 ayrı yeterlik düzeyi (*1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey, 3. düzey, 4. düzey ve 5. düzey*) tanımlanmışken, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri için 4 yeterlik düzeyi (*1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey, 3. düzey*) tanımlanmıştır. Örnek vermek gerekirse;

Sözel becerilerde,

"*1. düzeyde yer alan bir yetişkinin temel düzeyde sözcük bilgisine sahip olması, kısa bir metni okuyabilmesi ve bu metinde verilen bir bilginin yerini gösterebilmesi beklenmektedir.*

5. düzeyde sözel beceriye sahip bir yetişkin ise gerek farklı bilgi ve fikirleri sentezleyerek, gerekse bilgiyi farklı bağlamlara transfer ederek ve mantıklı kavramsal modeller oluşturarak sonuca ulaşmanın gerekli olduğu soruları yanıtlayabilir."

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de yetişkinler sözel becerilerde ortalama 227 puan elde ederek 268 puan olan OECD ortalamasının çok altında kalmıştır. Türkiye sözel becerilerde elde ettiği bu puan ile araştırmaya katılan ülkeler arasında en düşük puana sahip üç ülkeden biri olmuştur. Bununla birlikte Türkiye'de yetişkinler sayısal becerilerde de ortalama 219 puan elde ederek 263 puan olan OECD ortalamasının oldukça altında bir konumda yer almıştır. Sözel becerilerde olduğu gibi sayısal becerilerde de Türkiye en düşük puan alan iki OECD ülkesinden biri olmuş, sözel becerilerde 206 puanla en son sırada yer alan Şili'den biraz daha iyi bir performans gösterebilmiştir (TEDMEM, 2016).

Bu sonuçlar ülkemizdeki yetişkinlerin sözel ve sayısal becerilerde uluslararası ortalamanın 40 puan daha altında olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki yetişkinlerin sözel ve sayısal becerilerdeki ortalama puanları, 1. yeterlik düzeyinin üst sınırı ile 2. yeterlik düzeyinin alt sınırında yer almaktadır. Yani yetişkinlerimizin okuma becerileri temel düzey sözcük bilgisine sahip olma, kısa bir metni okuyabilme ve bu metinde verilen bir bilginin yerini gösterebilme düzeyindedir. Bu durum ülkemizde gizli okumaz yazmaz sayısının önemli oranda olduğunu göstermektedir.

Küresel Salgının Etkileri

Dünyamızda gizli okumaz yazmazlığı artıracak önemli gelişmelerden biri de küresel salgın olmaktadır. Bilindiği gibi 2020 yılında yayılmaya başlayan küresel salgın en çok okuma yazma alanını etkilemiştir. Unesco'nun saptamalarına göre Covid-19 salgını ile birlikte, Mart ve Nisan aylarında dünyamızda 190'dan fazla ülkede okullar kapatılmıştır. Dünyadaki okul nüfusunun % 62,3'ünün eğitimine ara verilmiştir. Bu durumdan yaklaşık 1.09 milyar öğrenci etkilenmiştir (Bélier,2020). Bu süreçte gelişmiş ülkeler uzaktan eğitim programlarını hızla uygulamaya koyarak öğrencilere sanal dersler, televizyon ve radyo eğitim programları yoluyla eğitim vermeye başladılar. Ancak birçok ülkede yetişkin okuryazarlık programları askıya alınmıştır. Yetişkin eğitiminde çevrimiçi kurslar ve uzaktan eğitim programları sınırlıdır.

Unesco 2020 verilerine göre dünyamızda;

- 773 milyon yetişkin okuma yazma bilmemekte, temel okuma ve yazma becerilerden yoksundur.
- Gençlere gelince 617 milyondan fazla genç yeterli düzeyde okuryazarlık ve matematik becerilerinden yoksundur. Bu durum özellikle Asya (410 milyon) ve Afrika'da (190 milyon) belirgindir.
- Dünya genelinde 258 milyon çocuk okula gitmiyor yani 6 çocuktan 1'i okula gitmemesi gelecek açısından büyük bir sorundur.
- Bu süreçten kız çocukları daha fazla etkilenmekte 130 milyondan fazla kız çocuğu okul sisteminin dışında kalmaya devam etmektedir.

- Dünya genelinde okulda dört yıl eğitim aldıktan sonra okuma yazma becerilerini yeterince geliştiremeyen 125 milyon çocuk vardır (Bélier,2020).

Ülkemize gelince bizde de benzer sorunlar görülmektedir. Küresel salgınla birlikte ülkemizde 2020 yılının Mart ayında okullarda eğitime ara verilmiştir. Bir milyondan fazla 1. sınıf öğrencisi okuma yazma becerilerini yeterince geliştiremeden uzaktan eğitime alınmıştır. Bu yıl yani 2020-2021 öğretim yılında sadece 1. sınıf öğrencileri yüz yüze eğitime alınmaktadır. Bunların hepsi değil isteyen veliler çocuğunu okula göndermektedir. Okulda ise 2 gün okula gitme, 5 gün uzaktan eğitime alma şeklinde 2-5 modeli uygulanmaktadır. Bu uygulamayla çoğu öğrencinin okuma yazma becerilerini yeterince geliştiremeyeceği açıktır. Kısaca küresel salgın gizli okumaz yazmazlık sorununu giderek artırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gizli okumaz yazmazlık dünyamızda hızla artmakta, genç ve yetişkinler arasında yayılmaktadır. Bu durum hem dünyamızın hem de ülkemizin önemli bir sorunu olmaktadır. Günümüzdeki gelişmeler ve küresel salgınla birlikte gizli okumaz yazmazlık rakamlarının önümüzdeki yıllarda daha da artacağı tahmin edilmektedir. Okumaz yazmazlıktan daha farklı olan gizli okumaz yazmazlık genç ve yetişkinlerin bireysel, sosyal ve ekonomik yönden gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Gizli okumaz yazmazlık sorunu çözülmediği sürece hayat boyu öğrenme, eğitim, kalkınma, ilerleme, sağlık, ekonomi, tarım gibi alanlarda ilerleme ve gelişmelerin güç olacağı unutulmamalıdır. Konuyla ilgili alanda kapsamlı araştırmalar yapılarak gizli okumaz yazmazların gerçek sayıları ile özellikleri belirlenmeli, alınacak önlemler üzerinde çalışılmalar yapılmalıdır. Gizli okumaz yazmazlık sorunu çözülerek okuryazar bir Türkiye oluşturulması hedeflenmelidir.

Kaynakça

ANLCI. (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme*,*Cadre national de référence, ANLCI* (*Agence nationale de lutte contre l 'illetrisme)*,15 Mart 2020 tarihinde http://www.anlci.fr. adresinden alınmıştır.

ANLCI. (2006). *Illettrisme : les chiffres, ANLCI (Agence nationale de lutte contre l'illetrisme),* 20 Mart 2020 tarihinde http://www.anlci.fr. adresinden alınmıştır.

ANLCI.(2020). Les causes de l'illettrisme, 20 Mart 2020 tarihinde www.anlci.gouv.fr adresinden alınmıştır.

Apprendre.(2015).*Permalink to 85 millions d'illettrés en Chine*,20 Mart 2020 tarihinde http://www.china.org.cn adresinden alınmıştır.

Bélier,A. (2020). *Analphabétisme : le Covid a renforcé les inégalités dans le monde*, *Le Monde*, 08/09/2020 tarihinde www.ouest-france.fr › monde adresinden alınmıştır.

Bentolila, A.(1999). La lutte contre l'illettrisme : quel paradigme éducatif ? Entretien avec Alain Bentolila . In: Agora débats/jeunesses, 15, 1999. Illettrisme les conditions d'une seconde chance. pp. 51-55; doi : https://doi.org/10.3406/agora.1999.1661

Bentolila, A.(2018). Notre système scolaire programme l'illettrisme, Le Point, 08 Ağustos 2020 tarihinde www.lepoint.fr/ Education, adresinden alınmıştır.

Bhola,H.S.(1989).*Tendances et Perspectives Mondiales de l'Education des Adultes*. UNESCO.

Gilles, A.(2000). Le scandale de l'illettrisme. In: *Communication et langages*, n°125, 3ème Trimestre 2000. pp. 87-97.doi : 10.3406/colan.2000.3028

Goledzinowski F.(1988). Analphabétisme - illettrisme : divergences et convergences. *In: Hommes et Migrations,* n°1117, décembre 1988. Dossier Illettrisme. pp. 23-26;

Güneş, F.(1990). *Yetişkinlerin okuma-yazmayı unutma nedenleri*, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Güneş, F. (2000).*Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi,* Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş,F ve Deveci,T.(2020).*Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*, Ankara: Pegem A.

Hamadache, A.ve Martin, D.(1988).*Theori et Pratique de l'Alphabetisation,*UNESCO/ OCED

Kallen, D. (1987).Echec et mauvais resultats scolaires: les nouveaux lletres, *Perspectives*, Vol: XVII, No: 62 UNESCO, 1987.

Kirkpatrick,P.(1993). *L'Amérique illettrée | L'Humanité*, 23 Mart 2020 tarihinde www.humanite.fr/node/66805 adresinden alınmıştır.

MEB.(2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*, *eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi* No:10, Ankara: MEB

Neijs,K.(1961).*les manuels élémentaires de lecture: élaboration, évaluation, emploie,* UNESCO.

TEDMEM. (2016). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Terestyeni, T.(1987). Une enquete sur le role de l'ecrit dans la communication culturelle en Hongrie. *Perspectives*. Vol: XVII, No: 62 UNESCO. 1987.

TÜİK. (2020).2019 Yılı nüfus verileri Ankara.

UNESCO. (1989). *Obiectif: Alphabetisation, UNESCO*, Automne, 1989.

UNESCO.(1976).*Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, Actes de la Conférencegénérale, dix-neuvième session*, p. 2, Nairobi, 1976

SINIF İÇİNDE OLUMSUZ DAVRANIŞ GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ VE OKUL KAVRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yıldız Yenen AVCI, MEB, Türkiye
y_yenen@hotmail.com

Öz

Bu çalışma, sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin Türkçe dersi ve okul kavramına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma durum çalışması desenindedir ve toplam 34 gönüllü katılımcının görüşlerinden oluşmaktadır. Veriler, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda okuyan ve olumsuz davranış özelliği sergileyen öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %73,53'ü Türkçe dersini sevdiğini belirtirken, %17,65'i dersi sevmediğini, %8,82'si kısmen sevdiğini dile getirmiştir. 6 ve 7. sınıf öğrencileri dersi eğlenceli (%40/%62,50), 8. sınıf öğrencileri (%62,50) ise bu derste başarılı oldukları için Türkçe dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz davranış özellikleri sergileyen 6 (%46,15) ve 7. sınıf (%40) öğrencilerinin en sevdiği ders beden eğitimi, 8. sınıf öğrencilerinki (%36,36) ise matematiktir. Bütün dersler içinde en yüksek oran beden eğitimi dersine (%38,23) aittir. Öğrenciler (%64,71) okula kendi isteğiyle gelmektedirler. Öğrencilerin %47,06'sı arkadaşlarının kendi aralarında konuşmalarından ve sınıf içindeki gürültüden dolayı dikkatinin dağıldığı ifade etmişlerdir. Hayallerindeki okulun niteliklerine yönelik olarak 6 ve 7. sınıf öğrencileri okullarının havuzlu, 8. sınıf öğrencileri ise futbol sahasına sahip olmasını istemektedirler. Tüm öğrencilerin hayallerini süsleyen okulların birinci özelliği havuzlu (%18,52), ikinci özelliği futbol sahasına sahip (%16,67) olmasıdır. Üçüncü en yüksek oran (%12,96) ise spor lisesine yöneliktir.

Sonuç olarak sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin genel olarak Türkçe dersini sevdikleri, bu dersi eğlenceli buldukları, dersin işleyişinden memnun oldukları; okula hiçbir zorunluluk olmadan kendi isteğiyle geldikleri, en sevdiği dersin beden eğitimi olduğu; havuzlu ve futbol sahasına sahip okulların çocukların hayallerini süslediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olumsuz davranış özellikleri sergileyen öğrenciler, Türkçe dersi, okul.

Abstract

It aims to reveal its views on the Turkish lesson and the concept of school. The research is in the case study pattern and consists of the opinions of 34 volunteer participants. The data were obtained from the semi-structured interview form according to the students studying in a middle school affiliated to the Ministry of National Education in Efeler district of Aydın province in 2018-2019 academic year.

While 73.53% of the students participating in the study stated that they liked the Turkish lesson, 17.65% of them stated that they did not like the lesson and 8.82% of them partially liked it. 6th and 7th grade students stated that the lesson is entertaining (40% / 62,50%), and 8th grade students (62,50%) stated that they liked the Turkish lesson because they were successful in this lesson.The favorite course of 6 (46.15%) and 7th grade (40%) students with negative behavioral characteristics is physical education and 8th grade (36.36%) is mathematics. The highest rate among all courses belongs to physical education lessons (38.23%). Students (64.71%) will be read voluntarily. It is stated that 47.06% of the students are distracted because of their friends talking and noise in the classroom. Regarding the qualities of the school, your dreams want you to have your school in the 6th and 7th grades with a pool and in the 8th grade in the environment of football. The first feature of the schools, which embellish all their dreams, includes the pool (18.52%) and the second feature includes the football features (16.67%). The third highest rate (12.96%) is for sports high school.

As a result, they generally like Turkish lesson which shows negative behavior in the classroom, find this lesson enjoyable, and are satisfied with the course; he will come to the school voluntarily without any obligation, his favorite lesson is physical education; It has determined that you can decorate some dreams of schools with pool and football usage.

Keywords: A view with negative behavior characteristics, Turkish lesson, school

Giriş

Türkçe Sözlük'te (1999: 1032) "Öğrenim görmek amacıyla herhangi bir öğretim kurumunda okuyan kimse, talebe" anlamına gelen öğrenci sözcüğü sınıf ortamını etkileyen kavramların başında gelir; çünkü öğrenci sınıfın çekirdeğini oluşturur. Her öğrenci katıldığı grubun özelliklerini taşır ve diğer üyelerin bekleyiş ve özlemleriyle bütünleştiği ölçüde mutlu olur. Sınıfa girerken birinci amacı kendi gereksinim ve ilgilerini karşılamak olan birey, sınıf içinde arkadaşlarının benzer uğraşlar peşinde olduğu gerçeğiyle karşılaşır. Bu durum ise sınıf içi etkileşimi ortaya çıkarır (Sarpkaya, 2009: 206).

Öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikler ve öğrenciler arasındaki etkileşim öğretimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğrencilerin sınıfta, okulda, okul dışında gösterdikleri eğitim ve öğretimle ilgili tüm davranışlar, öğrenci davranışı olarak kabul edilmekte; okulların ve öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri davranışlar birbirinden farklı olmakla birlikte genellikle öğrencilerden okuldaki rolleri gereği okula düzenli ve zamanında gelmeleri, ders araç, gereç ve materyallerini zamanında ve eksiksiz sınıfa getirmeleri, ödevlerini düzenli olarak yapmaları, sınıftaki etkinliklere katılmaları, dersi dinlemeleri, okul ve sınıf kurallarına uymaları beklenmektedir. Bu rolleri sergileyen öğrenciler sorunsuz öğrenci olarak nitelendirilmekte, istendik davranışlara sahip kişiler genellikle başarılı olmakta ve öğretim hedeflerine ulaşmaktadır. Buna karşın okul ve sınıf ortamında bazı öğrencilerin düzenli, sessiz, uyumlu, çalışkan, başarılı; bazılarının ise hareketli, dağınık, kavgacı, asi, tembel vb. özelliklere sahip olduğu görülür. Öğretmenlerin beklentileri dışında, diğer bir ifadeyle istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelendirilen davranışlar kısaca olumsuz davranış olarak adlandırılmaktadır (Erden, 2008: 27-31).

Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak görülmekte ve bu davranışlar "yıkıcı olmayan"dan "çok yıkıcı olan"a uzanan bir yelpazede sıralanmaktadır. Davranışı sergileyen kişinin yanı sıra öğretmen ve sınıftaki diğer öğrenciler üzerinde de olumsuz etkisini göstermektedir (Haigh 1990'dan akt. Başar, 1999: 95). Erden'e (2008) göre bir davranışın olumlu ya da olumsuz oluşunu doğurduğu sonuçlara bakarak nitelendirmek mümkündür. Sınıflarda ciddi problemlere neden olan olumsuz davranışların ortaya çıkardığı sonuçlar şöyledir:

"* Sınıf düzeninin bozulması, (Örnek: Derse geç ve hazırlıksız gelme vb.)

*Öğrencinin kendi öğrenimini engellemesi (Örnek: Hayal kurma, dersle ilgilenmeme vb.)

*Öğrencinin diğer öğrencilerin öğrenimini engellemesi (Örnek: Yanındaki öğrenciyle konuşma, gürültü yapma vb.)

*Öğrencinin diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve zihinsel huzursuzluk yaratması (Örnek. Söz istemeden konuşma, arkadaşına hakaret etme vb.)

*Öğrencinin öğretmende ileri derecede gerginlik yaratması (Örnek: Öğretmemenin söylediği bir şeyi yapmama, öğretmene karşı gelme vb.)

*Öğretmenin ya da öğrencilerin malının zarar görmesi (Örnek: Öğretmenin kişisel eşyalarını karıştırma, arkadaşının defterini yırtma vb.)

*Öğretmenin, öğrencilerin ya da davranışı gösterenin zarar görmesi (Arkadaşını itme, ona vurma vb.)" (Erden, 2008: 31-32)

Öğrencilerin sınıf içinde kasıtlı veya kasıtsız olarak sergiledikleri sorun davranışlar (Celep, 2002: 258) öğretimi engeller ya da kesintiye uğratır. Çok değerli olan öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere harcanmaması için bu davranışları engellemek, anında durdurmak ya da olumlu yönde değiştirmek gerekir (Erden, 2008: 27-31). Sınıf ortamındaki öğrenciler homojen bir grup değildir (Dağlı, 2009: 334). Good ve Power'in (1986) araştırmasına göre sınıf ortamında "başarılı, sosyal, bağımlı, yabancılaşmış ve gölge öğrenciler" olmak üzere beş tip öğrenci bulunmaktadır: Başarılı öğrenciler okulu, dersleri sevmekte ve çevresi tarafından sevilmektedirler. Sosyal öğrenciler dersten çok sosyal ilişkilere önem vermektedirler. Bunlar kişi yönelimli, dışa dönük yapıdadır. Bağımlı öğrenciler genelde düşük başarılı, ek açıklamaya ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenci

grubudur. Yabancılaşmış öğrenciler; okulu ve dersleri gözden çıkarmış görünen, öfkeli ve isyankâr tavırdadır. Gölge öğrenciler ise kendilerini ortaya koymaktan çekinen, sessiz kimselerdir (Külahoğlu, 2000: 5).

Bu bakımdan öğretmenlerin başarısız, dikkat eksikliği, özel öğrenme güçlüğü, uyum ve davranış bozukluğu vb. gibi farklı özellikteki öğrencilerin sorunlarıyla karşı karşıya kalabileceğini, böylesi durumlarda ne tür eğitim çalışmalar yapacağı, konuyla ilgili uzman kişilerden ve velilerden nasıl yararlanacağını bilmesi gerekir (Dağlı, 2009: 334). İstenmeyen davranışlar farklı kaynaklardan beslenmesi nedeniyle bunların önlenmeleri, durdurulmaları ve ortadan kaldırılmaları da farklı eylemleri gerektirir. Olumsuz davranışları azaltmak amacıyla öğretmen sorunu anlamaya çalışma, öğrenciye sorumluluk yükleme, derste değişiklik yapma, öğrenciyle konuşma veya onu uyarma, olay görmezden gelme, rehberlik biriminden, okul yönetiminden yardım isteme, ailesiyle görüşme, cezalandırma vb. gibi bir takım uygulamalar içine girebilir (Sarıtaş, 2000: 86).

Sorun davranışlar bir bütünün farklı yansımalarıdır. Örneğin arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin bu davranışı dersten veya okuldan sıkılmasından ya da akademik başarısının düşük olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca birçok sorunlu davranışın ortaya çıkışında aile, yakın çevre, arkadaş grupları gibi faktörler de etkili olabilir. Öğretmen sorun davranışların çözümüyle ilgili yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalıdır (Akçadağ, 2009: 289-290). Sınıfta ortaya çıkan istemeyen davranışları engellemek ve öğretim sürecini verimli duruma getirmek için farklı iletişim becerilerinden yararlanılabilir. Öğretmenler mevcut durumla doğru zamanda ilgilenmeli, öğrencileri hakkında başkaları ile konuşmaktansa onlarla doğrudan konuşmalı, nezaket kuralları çerçevesinde bir dil kullanmalı, göz iletişimi kurarak, sözel olmayan iletilerin de farkında olmalı ve iletişimde ben dilini kullanmalıdır (Jones ve Jones 1997' den akt. Celep, 2002: 141-142).

Sınıf içi kural ve işlemlerinin belirlenmesi de öğrenmeyi güdüleyici bir düzenin sağlanmasına yardımcı olur. Sınıfta uyulması gereken davranış kurallarının uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışı önleyici nitelikte olması gerekir. Öğrenciler birbirlerinin haklarına saygı duymaları ve onları korumaları için davranışsal kuralların geliştirilmesinde rol almalıdırlar. Her sınıf için ayrı bir kural listesi oluşturulmalı, öğrencilerin bu kuralların belirlenmesinde söz sahibi olması sağlanmalıdır (Celep, 2002: 47-50). İster yazılı ister sözlü olsun kuralların amacı düzeni sağlamak, dengeli ve güvenilir bir ortam yaratmaktır. Sınıf kuralları öğrencilerin sınıf içindeki düzenlerini sağlamak ve buna bağlı başarılarını artırmakla kalmaz, onları okul dışındaki çevreye de hazırlarlar. Bu kurallar sayesinde çocuklar, demokratik ve sorumluluklarını daha iyi şekilde yerine getirirler (Çelik, 2009: 264).

Glasser'e göre (1969) öğretmen disiplin sorunlarıyla başa çıkmak için elinde sihirli bir değneği olmadığını bilir ve tüm kural bozucu durumlara aynı gerçekçi ve açık yolla yaklaşır. Sorun çıkartan öğrenciye karşı kızgın ya da savunmacı bir tutum içine girmez. Böylelikle öğrenci belli bir itaatsizliğin büyük bir sorun olmadığını anlar ve öğretmenin yaklaşımındaki özgüveni sezer. Öğrenci aynı zamanda huzur bozucu tutumun öğretmenin değil, kendi sorunu olduğu iletisini de alır. Olaylar büyümeden önlenmiş olur (Celep, 2002: 244).

Okul kavramını sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir yer olarak düşünmek doğru değildir. Aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği mekân olan okul, bireyin iletişim becerilerinin kazanmasında ve geliştirmesinde rol oynar. İletişim kanallarının açık olduğu ortamlarda bireyler, sosyal sorunlara karşı daha duyarlı olurlar, yaratıcı çözümler geliştirerek, işbirliği yaparak sorumluluk üstlenirler. Sosyalleşme ortamı uygun olan okullarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreci bireyin tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sürecin başlıca dinamiği ise iletişimdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ortak yaşantı alanının genişlemesiyle etkileşim artacağı gibi iletişim de kolaylaşır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmen, alıcı durumundaki öğrencilerin bilgi, beceri, yetenek gibi yaşantı alanları dikkate almak ve iletileri onların anlayabileceği sembollerle kodlamalıdır. İletişimin başarısı, iletişim kuranların sözcük ve şekillere aynı anlamları yükleme düzeyleriyle ilişkilidir (Tomul, 2009: 153-174). Sınıf içi sorunlar, zaman içindeki değişimlere ve sınıf ortamını oluşturan etmenlere bağlı olarak birçok faktörün etkilediği ve etkilendiği bir kavram olarak ortaya çıktığından araştırmalar da çok yönlü bir seyir izlemiştir.

Literatüre bakıldığında olumsuz davranışın neler olduğu konusunda (Çetin 2013; Sezer, 2015; Medikoğlu & Dalaman, 2018, Yenen Avcı, 2020) davranışı etkileyen faktörler üzerine (Sağlam, 2001; Musayev, 2014, Yenen Avcı, 2020) davranış modellerinin kuramsal çerçevesi hakkında (Güler, 2010); öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik müdahale yöntemlerinin araştırılmasına ilişkin (Pala, 2005; Girmen, Anılan, Şentürk & Öztürk, 2006; Siyez, 2009; Sezgin & Duran, 2010; Çetin, 2013; Şahin & Adıgüzelli, 2015; Medikoğlu &Dalaman, 2018; Korkut & Karataş, 2019; Gangal & Öztürk, 2019, Yenen Avcı, 2020), davranışları olumlu yönde geliştirmeye yönelik (Erbaş, 2005; Kaya, Açar & Güneş, 2018) ve olumsuz davranış düzeyini belirlemede kullanılacak ölçme aracı geliştirmeye dair (Tanhan & Şentürk, 2011) çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada ise, sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin Türkçe dersi ve okul kavramına yönelik görüşleri üzerinde durulmuştur. Çalışma olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin belirtilen kavramlara yönelik algı ve tutumlarını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma, durum çalışması desenindedir. Belli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulduğu durum çalışmasında ortam, birey, süreç gibi etmenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır; ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2013: 83) .

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Aydın ili Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda okuyan ve olumsuz davranış özelliği sergileyen toplam 34 gönüllü öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 13'ü 6. sınıfa; 10'u 7. sınıfa; 11'i ise 8. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin belirlenmesi konusunda okul rehber ve sınıf rehber öğretmenlerinden destek alınmış; katılımcıların genel olarak bütün derslerde istenmedik davranış sergileyen öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin Türkçe dersi ve okul kavramına yönelik görüşlerini belirlemede araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Küçük bir gruba uygulandıktan sonra dil ve anlatım önünden tekrar gözden geçirilen bu görüşme formunda uzman kişiler tarafından son hali verilen altı soru bulunmaktadır: 1. Türkçe dersini seviyor musun?, 2. En sevdiğin ders hangisidir?, 3. Türkçe dersinin nasıl işlenilmesini istersin?, 4. Okula kendi isteğinle mi geliyorsun?, 5. Derste senin dikkatini dağıtan unsurlar nelerdir?, 6. Hayalindeki okul ne gibi özelliklere sahiptir?.

Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumunu ortaya koymayı amaçlayan birinci soruda öğrencilerin "Evet/Hayır/Kısmen" şeklinde yanıt vermeleri; okula gelme isteğini ortaya koyan üçüncü soruda ise "Okula kendi isteğimle geliyorum./Okula zorunluk olduğu için geliyorum./Okula hem kendi isteğimle hem zorunluluk olduğu için geliyorum." ifadelerinden birine yer vermeleri istenmiştir.

Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirtilen temalara göre sistematik olarak ve açık bir biçimde açıklanmasına dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 256). Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular, aşağıdaki tablolarda gösterilmiş, konuyla ilgili açıklama ve yorumlarda bulunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları

	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Evet	10	76,93	7	70,00	8	72,73	25	73,53
*Hayır	2	15,38	2	20,00	2	18,18	6	17,65
*Kısmen	1	7,69	1	10,00	1	9,09	3	8,82
Toplam	13	100,00	10	100,00	11	100,00	34	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi 6 (%76,93), 7 (% 70) ve 8. sınıfların (%72,73) Türkçe dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bütün öğrencilerin %73,53'ü Türkçe dersini sevdiğini belirtirken, öğrencilerin %17,65'i dersi sevmediğini, %8,82'si kısmen sevdiğini dile getirmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilerin Olumlu Tutumlarının Nedenleri

Türkçe Dersini Seven Öğrencilerin Nedenleri	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Eğlenceli olması	4	40,00	3	42,85	1	12,50	8	32,00
*Öğretmeni sevmesi	2	20,00	1	14,29	-	-	3	12,00
*Okuma metinlerini sevmesi	2	20,00	-	-	-	-	2	8,00
*Başarılı olduğu için	1	10,00	-	-	5	62,50	6	24,00
*Önemli bir ders	-	-	1	14,29	-	-	1	4,00
*Boş bırakan öğrenci	1	10,00	2	28,57	2	25,00	5	20,00
Toplam	10		7	100,00	8	100,00	25	100,00

Tablo 2'de belirtildiği üzere 6 (%40) ve 7. (%42,85) sınıf öğrencileri dersi eğlenceli, 8. sınıf öğrencileri (%62,50) ise bu derste başarılı oldukları için Türkçe dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %20'si ise olumlu tutumun nedeni konusunda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlarının Nedenleri

Türkçe Dersini Sevmeyen Öğrencilerin Nedenleri	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Eğlenceli değil.	-	-	1	50,00	-	-	1	16,67
*Öğretmeni sevmiyorum.	-	-	1	50,00	-	-	1	16,67
*Öğretmen dersi iyi anlatmıyor.	1	50,00	-	-	1	50,00	2	33,32
*Konuları sevmiyorum	-	-	-	-	1	50,00	1	16,67
*Boş bırakan öğrenci	1	50,00	-	-	-	-	1	16,67
Toplam	2	100,00	2	100,00	2	100,00	6	100,00

Tablo 3'te belirtildiği üzere 6. (f=1, %50) sınıf öğrencileri öğretmen dersi iyi anlatmadığı için, 7. (f=1, %50) sınıf öğrencileri dersi eğlenceli bulmadığı ve öğretmeni sevmediği için (f=1, %50), 8. sınıf öğrencileri ise öğretmen dersi iyi anlatmadığı (f=1, %50) ve konuları sevmediği için (f=1, %50) Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.
Türkçe Dersini Kısmen Seven Öğrencilerin Bu Tutumlarının Nedenleri

Türkçe Dersini Kısmen Seven Öğrencilerin Tutumlarının Nedenleri	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Başarılı değilim.	-	-	1	100,00	1	100,00	2	66,67
*Boş bırakan öğrenci	1	100,00	-	-	-	-	1	33,33
Toplam	1	100,00	1	100,00	1	100,00	3	100,00

Tablo 4'te belirtildiği üzere 7 (%100) ve 8. sınıf (%100) öğrencileri başarılı olmadıkları için Türkçe dersini kısmen sevmektedir. 6. sınıf öğrencisi ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 5.
Olumsuz Davranış Gösteren Öğrencilerin En Sevdiği Dersler

Dersler	6. Sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Türkçe	2	15,39	2	20,00	1	9,09	5	14,71
*İngilizce	3	23,08	2	20,00	-	-	5	14,71
*Beden Eğitimi	6	46,15	4	40,00	3	27,27	13	38,23
*Matematik	1	7,69	1	10,10	4	36,36	6	17,65
*Bilişim Teknolojileri	1	7,69	-	-	-	-	1	2,94
*Sosyal Bilgiler	-	-	1	10,00	-	-	1	2,94
*T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	2	18,18	2	5,88
*Görsel Sanatlar	-	-	-	-	1	9,09	1	2,94
Toplam	13	100,00	10	100,00	11	100,00	34	100,00

Tablo 5'te belirtildiği üzere 6 (%46,15) ve 7. sınıf (%40) öğrencilerinin en sevdiği ders beden eğitimi, 8. sınıf öğrencilerinki (%36,36) ise matematiktir. Bütün dersler içinde en yüksek oran beden eğitimi dersine (%38,23) aittir.

Tablo 6.
Öğrencilerinin Türkçe Dersinin Nasıl İşlenmesi Gerektiğine Yönelik Görüşleri

	6. Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Oyun oynayarak	4	30,77	-	-	-	-	4	11,77
*Eğlenceli	7	53,85	4	40,00	3	27,27	14	41,18
*Hoca espriler yapsın	1	7,69	-	-	-	-	1	2,94
*Aynı şekilde devam etsin (şu anki gibi)	1	7,69	4	40,00	2	18,18	7	20,59
*Benim için fark etmez	-	-	1	10,00	-	-	1	2,94
*Daha çok metin okuyalım	-	-	1	10,00	-	-	1	2,94
*Bol bol test çözülsün.	-	-	-	-	2	18,18	2	5,88

Tablo 6.
Öğrencilerinin Türkçe Dersinin Nasıl İşlenmesi Gerektiğine Yönelik Görüşleri (Devamı)

	6. Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Konu anlatımına daha fazla yer verilsin.	-	-	-	-	3	27,27	3	8,82
*Sessiz bir ortamda	-	-	-	-	1	9,09	1	2,94
Toplam	13	100,00	10	100,00	11	100,00	34	100,00

Tablo 6'da görüldüğü gibi 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri dersin eğlenceli (%41,18) geçmesini istemektedirler. Öğrencilerin % 20,59'u ise mevcut işleyişten memnun olduklarını dile getirerek dersin aynı şekilde devam etmesini istemişlerdir.

Tablo 7.
Öğrencilerinin Okula Kendi İsteğiyle Gelme Durumu

	6. Sınıf		7.sınıf		8.sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Okula kendi isteğimle geliyorum.	7	53,85	6	60,00	9	81,82	22	64,71
*Okula zorunluk olduğu için geliyorum.	2	15,38	1	10,00	-	-	3	8,82
*Okula hem kendi isteğimle hem zorunluluk olduğu için geliyorum.	4	30,77	3	30,00	2	18,18	9	26,47
Toplam	13	100,00	10	100,00	11	100,00	34	100,00

Tablo 7'de belirtildiği üzere öğrencilerin %64,71'i kendi isteğiyle, %8,82'si zorunluluk olduğu için, %26,47'si ise hem kendi isteğiyle hem de zorunluluktan dolayı okula gelmektedir.

Tablo 8.
Derste Öğrencilerin Dikkatini Dağıtan Unsurlar

Dikkatli dinlemeyi Engelleyen Nedenler	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Arkadaşlarımın konuşmaları ve sınıf içindeki gürültü	10	76,92	1	10,00	5	45,46	16	47,06
*Bir öğrencinin çöp atmak için yerinden kalkması veya kapının çalması	-	-	1	10,00	-	-	1	2,94
*Arka sırada oturmam	-	-	-	-	1	9,09	1	2,94
*O günkü ruh halim	-	-	-	-	1	9,09	1	2,94
*Engel yok	3	23,08	8	80,00	4	36,36	15	44,12
Toplam	13	100,00	10	100,00	11	100,00	34	100,00

Tablo 8'de görüldüğü gibi 6 ve 8. sınıf öğrencileri arkadaşlarının kendi aralarında konuşmalarından ve sınıf içindeki gürültüden dolayı dikkatinin dağıldığı söylerken, 7. sınıf öğrencileri ise dikkatini dağıtan herhangi bir engelin olmadığını dile getirmişlerdir. Bütün düzeylerde en yüksek oran (%47,06) arkadaşlarının kendi aralarında konuşmaları ve sınıf içindeki gürültüye, ikinci en yüksek oran (%44,12) ise herhangi bir engelin olmamasına dairdir.

Tablo 9.
Öğrencilerin Hayalindeki Okulun Özellikleri

Özellikler	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
*Havuzlu	7	28,00	3	23,08	-	-	10	18,52
*Futbol sahasına sahip	5	20,00	1	7,69	3	18,75	9	16,67
*Spor salonuna sahip	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*Basketbol salonunu sahip	1	4,00	-	-	-	-	1	1,85
*Fen lisesi	2	8,00	-	-	1	6,25	3	5,56
*Öğretmenlerin kızmadığı	3	12,00	1	7,69	-	-	4	7,41
*Alay eden çocukların olmadığı	3	12,00	-	-	-	-	3	5,56
*Doğa içinde	1	4,00	-	-	-	-	1	1,85
*Spor lisesi	3	12,00	2	15,39	2	12,50	7	12,96
*Denizcilik lisesi	-	-	-	-	2	12,50	2	3,70
*Asansörlü	-	-	2	15,39	1	6,25	3	5,56
*Herkese teşekkür ve takdir belgesinin verildiği	-	-	1	7,69	-	-	1	1,85
*Herkesin benle oynadığı	-	-	1	7,69	-	-	1	1,85
*Disiplinli ve kavgasız	-	-	1	7,69	-	-	1	1,85
*Özel okulların niteliğine sahip ama bedava olan	-	-	1	7,69	-	-	1	1,85
*Öğrencilerin okulu yönettiği	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*Gürültünün olmadığı	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*Hayalimde okul yok, okullar kapansın.	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*Sınıf mevcudunun az olduğu	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*İyi öğretmenlerin ve arkadaşların olduğu	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
*Bilgisayarın daha etkin kullanıldığı	-	-	-	-	1	6,25	1	1,85
Toplam	25	100,00	13	100,00	16	100,00	54	100,00

Tablo 9'da belirtildiği gibi 6 ve 7. sınıf öğrencileri hayalindeki okulun havuzlu olmasını isterken 8. sınıf öğrencileri ise futbol sahasına sahip olmasını istemektedir. Tüm öğrencilerin hayallerini süsleyen okulların birinci özelliği havuzlu (%18,52), ikinci özelliği futbol sahasına sahip (%16,67) olmasıdır. Üçüncü en yüksek oran (%12,96) ise spor lisesine aittir. Öğrenciler okul türü yönünden spor lisesini tercih etmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Olumsuz davranış, sınıf içinde dersin işleyişini bozan, öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtan, programda belirtilen kazanımların gerçekleşmesini engelleyen, eğitim hedeflerinin aksamasına neden olan söz ve eylemlere denir. Sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin Türkçe dersi ve okul kavramına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin %73,53'ü Türkçe dersini sevdiğini belirtirken, %17,65'i dersi sevmediğini, %8,82'si kısmen sevdiğini dile getirmiştir. 6 ve 7. sınıf öğrencileri dersi eğlenceli (%40/%62,50), 8. sınıf öğrencileri (%62,50) ise bu derste başarılı oldukları için Türkçe dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %20'si ise olumlu tutumun nedeni konusunda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Buna karşın 6. sınıf (f=1, %50) öğrencisi öğretmen dersi iyi anlatmadığı için, 7. (f=1, %50) sınıf öğrencileri dersi eğlenceli bulmadığı ve öğretmeni sevmediği için (f=1, %50), 8. sınıf öğrencileri ise öğretmen dersi iyi anlatmadığı (f=1, %50) ve konuları sevmediği için (f=1, %50) Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe dersini kısmen sevdiğini belirten öğrencilerin nedeni ise akademik başarısızlıktır. Dersin işleyişine yönelik olarak öğrencilerin % 20,59'u mevcut işleyişten memnun olduklarını dile getirirken %41,18'i dersin eğlenceli geçmesini istemektedir

Olumsuz davranış özellikleri sergileyen 6 (%46,15) ve 7. sınıf (%40) öğrencilerinin en sevdiği ders beden eğitimi, 8. sınıf öğrencilerinki (%36,36) ise matematiktir. Bütün dersler içinde en yüksek oran beden eğitimi dersine (%38,23) aittir. Öğrencilerin önemli bir kısmı (%64,71) kendi isteğiyle okula gelmektedir. Katılımcıların %47,06'sı arkadaşlarının kendi aralarında konuşmalarından ve sınıf içindeki gürültüden dolayı dikkatinin dağıldığı ifade etmişlerdir. Hayallerindeki okulun niteliklerine yönelik olarak 6 ve 7. sınıf öğrencileri okullarının havuzlu, 8. sınıf öğrencileri ise futbol sahasına sahip olmasını istemektedirler. Tüm öğrencilerin hayallerini süsleyen okulların birinci özelliği havuzlu (%18,52), ikinci özelliği futbol sahasına sahip (%16,67) olmasıdır. Üçüncü en yüksek oran (%12,96) ise spor lisesine yöneliktir.

Sonuç olarak sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin genel olarak Türkçe dersini sevdikleri, bu dersi eğlenceli buldukları, dersin işleyişinden memnun oldukları; okula hiçbir zorunluluk olmadan kendi isteğiyle geldikleri, en sevdiği dersin beden eğitimi olduğu; havuzlu ve futbol sahasına sahip okulların çocukların hayallerini süslediği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrenciler genellikle eğlenceli geçen dersleri sevmektedirler. Ders içeriklerinin çocukları eğlendirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

2. Bu tür öğrencilerin derse katılımları sağlanmalıdır. Verdikleri cevaplar yanlış da olsa göstermiş olduğu çabadan ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirmelerinden dolayı çocuklar kutlanmalıdır.

3. Sınıfta öğrencilerin rahatsızlık duyduğu konulara yönelik olarak çözümler geliştirilmelidir. Örneğin oturduğu sırada rahatsızlık duyuyorsa, öğrencinin yeri değiştirilmeli; öğrenci yaptığı gürültüyle huzuru bozuyorsa, tahtaya kaldırılıp anlatabileceği bir konu hakkında konuşması sağlanmalıdır. Çocuklar özellikle kendileriyle ilgili konuları anlatmayı çok severler. Beslediği hayvanlar, sevdiği yemekler, bahçesindeki ağaçlar, hobileri, tuttuğu takımlar, anıları, geçirdiği hastalıklar vb. Böylelikle dikkat çekme isteğinden kaynaklanan gürültü hazırlıksız konuşma tekniğine dönüştürülmüş olur.

4. Sınıf içinde olumsuz davranış gösteren öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun sosyal etkinliklere ve okullara yönlendirilmesi gerekir. Bu durum hem öğrencinin kendisi, hem sınıfta bulunan diğer öğrenciler hem de dersin işleyişinde birtakım engellerle karşılaşan öğretmenler için faydalı olacaktır. Örneğin sportif etkinliklerden keyif alan ve bu konuda iyi bir performans sergileyen öğrenciyi normal liseye göndermek öğrencinin mutsuz bir öğrencilik hayatı geçirmesine neden olur. Yeteneklerini uygun koşullarda ortaya koyma fırsatı bulamayan bireyler, toplumu başarılarıyla değil, daha çok sorunlarıyla meşgul ederler. Bu bakımdan özellikle de böyle riskli gruplar için ilgi ve yetenek envanteri oluşturulmalı, bugün için sınıfta yarın da toplumda sorun olma potansiyeline sahip bireylere etkin rehberlik hizmeti verilmelidir.

Kaynakça

Akçadağ, T. (2009). Sorun davranışların yönetimi. (İn) H. Kıran (Ed), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 269-302). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, K. (2009). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. (İn) H. Kıran (Ed), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 237-267). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (1), 255-269.*

Dağlı, A. (2009). Özel grupların yönetimi. (İn) H. Kıran (Ed), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 303-338). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dil Derneği (1999). *Türkçe sözlük*. Cilt 2, Ankara: Kurtuluş Basımevi.

Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6* (1), 1-18.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gangal, M. & Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, *7* (3), 1100-1118.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı 15, 235-244.

Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper and Row.

Güler, M. (2010). Sosyal psikoloji bakış açısından çocuk ve ergenlerde suçlu davranış gelişimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, *23* (89), 355-372.

Haigh, G. (1990). *Managing classroom problems in the primary school.* London: Paul Chapman Pub. Ltd.

Jones, V. F. & jones, L. S. (1997). *Responsible classroom discipline: creating positive learning environments and solving problems*. Boston: Ally and Bacon.

Kaya, G., Açar, D. & Güneş, G. (2018). 0-12 yaş çocuklarda problem davranışları olumlu yönde geliştirme süreci. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31, 167-187.*

Korkut, G. & Karataş, K. (2019). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin disiplin stratejileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (1), 92-105.

Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. (İn) L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 1-26). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4* (3), 20-32.

Musayev, İ. (2014). Ortaokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi,* Sayı 46,1-12.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7* (13), 171-179.

Sağlam, İ. (2001). Çocuklarda davranışların şekillenmesinde etkili olan faktörlere teorik bir yaklaşım. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi*, *10* (2), 209-223

Sarıtaş, Mustafa (2000*).* Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. (İn) L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, R. (2009). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. (İn) H. Kıran (Ed), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 181-211). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Nisan 2015*,* 317-333.

Sezgin, F. & Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (1), 147-*168.*

Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1) 25,* 67-80.

Şahin, M. & Adıgüzelli, Y. (2015). Sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 799-816.

Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4* (35), 44-53.

Tomul, E. (2009). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. (İn) H. Kıran (Ed), *Etkili sınıf yönetimi* (ss.151-180). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Universitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 48-57.

Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EBEVEYN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ALGISI VE BU ALGININ AKADEMİK BAŞARIYI YORDAMA GÜCÜ

Hüseyin Hüsnü BAHAR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
hhbahar@erzincan.edu.tr

Öz*

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Algılanan Akademik Öz-yeterlik (AAÖ) düzeyini belirlemek, ebeveyn öğrenim durumuna göre AAÖ puanının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik algısının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Veriler Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesine bağlı eğitim, mühendislik ve ilahiyat fakültesi lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ebeveyn öğrenim durumu ve genel akademik başarı durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır. Öğrencilerin Algılanan Akademik Öz-yeterlik (AAÖ) durumları Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin mevcut uygulama için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Katılımcıların AAÖ puan ortalaması 14,93 bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin hesaplanan AAÖ puan ortalamalarının biraz düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin AAÖ puanları anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermezken, baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin AAÖ puan ortalamaları, babası diplomasız ve ilkokul mezunu olanlarla babası ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir. AAÖ puanı, akademik başarı puanını negatif yönde yordamaktadır. Genel olarak AAÖ puanı arttıkça, akademik başarı puanı azalmakta, AAÖ puanı azaldıkça akademik başarı puanı da artmaktadır. Bulunan bu sonucun beklenenden farklı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan akademik öz-yeterlilik, akademik başarı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu

Abstract

The aim of the study is to determine the Perceived Academic Self-efficacy (PAS) level of university students and to determine whether the PAS score differs significantly according to the education level of the parents. In addition, it was aimed to determine whether PAS is a significant predictor of academic achievement. The data were obtained from students enrolled in undergraduate programs of education, engineering and theology faculties of a state university in the Eastern Anatolia Region. In addition to the personal information form, the Academic Self-Efficacy Scale was used as the data collection tool. The PAS mean score of the participants was 14.93. It can be said that the calculated PAS score averages of the students in the study group are slightly lower. While the PAS scores of the students do not differ according to the education level of the mother, they do vary according to the education level of the father. Students whose fathers are university graduates have higher PAS scores than those whose fathers do not have a diploma and primary school, and those whose fathers are secondary school graduates. PAS score negatively predicts academic achievement score. In general, it can be said that the higher the PAS score, the lower the academic achievement score.

Keywords: Perceived academic self-efficacy, GPA, mother's education status, father's education status

Giriş

Aile en eski ve en küçük sosyal kurum olarak bilinir. Sosyal, kültürel, ekonomik, dini ve benzeri çeşitli özellikleri bulunan aileyi toplumun en küçük birimi olarak görmek de mümkündür. Genel anlamda anne-baba ve çocuklardan oluşan aile, aynı çatı altında bulunur. Aileyi oluşturan anne-baba ve çocukların bu yapı içinde çeşitli görevleri ve birbirine karşı sorumlulukları vardır. Başka bir ailede yetişen ebeveynler, kendi ailelerinden edindiği beslenme, barınma, korunma gibi temel ihtiyaçların karşılanma biçimlerinin yanı sıra dil, inanç, gelenek, görenek vb kültürel mirasa ait bazı bileşenleri çocuklarına aktarır. Bu sebeple, sağlıklı bir aile yapısının sağlıklı

* Bu çalışma, 16-19 Eylül 2020'de yapılan Uluslararası Pegem Eğitim Kongresinde sözlü olarak sunulan ve özet metni yayınlanan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

bir toplumun oluşmasında önemi göz ardı edilemez. Sağlıklı bir aile yapısının oluşmasında da anne ve babanın anahtar bir konumda olduğu söylenebilir. İnsan yaşamının ilk yılları ailede geçer ve çocuk toplumsal intibak süreci için gerekli olan birçok hususu ailesinde öğrenir. Bu sebeple ailenin, insan eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yeni ebeveynler, ilk ebeveynlik uygulamalarında kendi ebeveynlerini taklit edebilirler. Yapıcı'nın (2020) yapmış olduğu bir çalışmada aile yapısının, ailenin çocukla ilgili beklentilerini de etkilediği tespit edilmiştir (Yapıcı, 2010). Bu beklentilerin bir kısmı çocukların eğitimi ile ilgili olabilir. Kağıtçıbaşı'na (1998) göre çocuk yetiştirme amaca yöneliktir, ancak amaç genellikle belirgin değildir ve bilinçli olarak oluşturulmamış olabilir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi çocuk yetiştirmeye yönelik amaçlarda etkili olabilir.

Algılanan Akademik Öz-yeterlik (AAÖ) öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007). Öz-yeterlik algısının değerlendirilmesi, öğrencilerin ve profesyonellerin bilgi okuryazarlığı becerilerini değerlendirmenin popüler yöntemlerinden biri olmuştur. Öz-yeterlik, insan işleyişini etkiler ve yaşam boyu öğrenme için önemli kabul edilir (Mahmood, 2016). Sosyal Bilişsel Teoriye göre öz-yeterlik inancı bireyin performansı üzerinde etkilidir (Bandura, 1995). Yapılan bazı araştırmalar (Koca & Dadandı, 2019; Bahar, 2019;), öz-yeterlik algısı ile akademik başarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunun tespit edildiği bazı çalışmalar bulunmaktadır (Pajares & Graham 1999; Pajares & Miller, 1994; Pietsch, Walker & Chapman, 2003; Randhawa, Beamer & Lundberg, 1993; Üredi & Üredi, 2005; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

Öz-yeterliğin gelişiminde etkili olabilecek faktörlerden birisi de ailenin sosyo-ekonomik statüsüdür (Bandura, 1997). Ebeveyn öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin önemli göstergelerden birisidir (Şirin, 2005). Ebeveyn öğrenim durumunun yükselmesine paralel olarak öğrenci başarısının da arttığına ilişkin bazı çalışmalar bulunmaktadır (Akyol, Sungur & Tekkaya, 2010; Howie & Pieterson, 2001; Wang, 2004; Yılmaz, Yiğit & Kaşarcı, 2012). Yapılan bir meta analiz çalışmasında (Honicke & Broadbent, 2016), akademik öz-yeterlik algısının akademik başarı ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Daha eski bir meta analiz çalışmasında, akademik öz-yeterlik inancının, akademik başarının % 13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir (Multon, Beown & Lent, 1991). Diğer bir meta-analiz çalışmasında (Carpenter, 2007), öğrencinin öz-yeterlik algısı ile akademik başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sarıer'in (2016) yapmış olduğu bir meta-analiz çalışmasında öz-yeterlik algısı, ailenin tutum ve davranışları ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Akademik başarının yükseltilmesi hem ebeveynlerin hem de okulun ortak amacı olarak görülebilir. Ebeveyn öğrenim durumu aile içi ilişkilerin yanı sıra, çocukların eğitimini ve eğitimden beklentileri de etkileyebilecek önemli bir değişken olarak görülebilir. Yapılan bu çalışmanın üniversite düzeyinde, ebeveyn öğrenim durumu ile AAÖ ve akademik başarı bağlantılarını tespit etmeye nispeten de olsa katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı;

1. Üniversite öğrencilerinin Algılanan Akademik Öz-yeterlik (AAÖ) düzeyini belirlemek,
2. Ebeveyn öğrenim durumuna göre AAÖ puanının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek,
3. Akademik öz-yeterlik algısının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Veriler Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin lisans programlarına kayıtlı olan 265 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu çalışmada, katılan öğrencilerin 139'u kadın, 126'sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu ile Akademik Öz-yeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin anne ve babasının öğrenim durumuna ilişkin bilgiler ile akademik başarı durumuna ilişkin bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Algılanan Akademik Öz-yeterlik (AAÖ) puanları Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Orijinali Almanca olan ölçek (Jerusalem & Schwarzer, 1981), Yılmaz, Gürçay & Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte yedi madde bulunmakta olup, alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan ise 7'dir. Orijinal ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .79 bulunmuştur. Mevcut uygulamada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .76'dır.

Bulgular

Çalışmaya katılan 265 öğrencinin AAÖ puanları ile ilgili betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların AAÖ puan ortalaması 14,93 bulunmuştur. Hesaplanan bu puan, en düşük puan 0,00, en yüksek puan 100,00 olacak şekilde yüzlük sisteme dönüştürüldüğünde, 14,93 puanın karşılığının yüzlük sistemde 37,8 olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 1.
Katılımcıların AAÖ Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.

Değişken	N	En küçük	En yüksek	x̄	Ss
AAÖ	265	7,00	28	14,93	4,01

Ebeveyn öğrenim durumuna göre AAÖ puanının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Anne öğrenim durumuna göre katılımcıların AAÖ puanlarına ilişkin betimleyici tablo ile tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Annesi üniversite mezunu olanların sayısının az olması sebebi ile bu grupta bulunanlar lise grubu ile birleştirilmiştir.

Tablo 2.
Anne Öğrenim Durumuna Göre AAÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

Anne Öğrenim	N	x̄	Ss	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Kare	F	p
Diplomasız	37	14,03	4,11	G.arası	54,203	3	18,068	1,123	,340
İlkokul	130	14,94	3,72	G. içi	4197,435	261	16,082		
Ortaokul	52	14,90	4,14	Toplam	4251,638	264			
Lise-Üniv.	46	15,65	4,54						
Toplam	265	14,93	4,01					p > .05	

Yapılan analiz sonucunda, anne öğrenim durumuna göre katılımcıların AAÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3\text{-}261) = 1.123$, $p > .05$). Annesi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin AAÖ puanları biraz yüksek gözükmekle birlikte, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, AAÖ puanında anne öğrenim durumunun önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Baba öğrenim durumuna göre katılımcıların AAÖ puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler ile tek yönlü ANOVA testi ve Tukey testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Babası herhangi bir diplomaya sahip olmayanların sayısı az olduğu için bu grupta bulunanlar ilkokul grubu ile birleştirilmiştir.

Tablo 3.
Baba Öğrenim Durumuna Göre AAÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.

Baba Öğrenim	N	X̄	Ss	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Ort. Kare	F	p
İlkokul veya az (İ)	88	14,40	3,84	G.arası	201,166	3	67,055	4,321	,005*
Ortaokul (O)	55	14,04	3,64	G. içi	4050,472	261	15,519		
Lise (L)	73	15,15	3,87	Toplam	4251,638	264			
Üniversite (Ü)	49	16,55	4,50						
Toplam	265	14,93	4,01	Tukey :	İ < Ü, O < Ü			*p < .01	

Tek yönlü ANOVA testi sonuçları, baba öğrenim durumuna göre üniversite öğrencilerinin AAÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (F(3-261) = 4.321, p < .01). Farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi anlamlı farkın (İ) ve (O) grupları ile (Ü) grubu arasında olduğuna işaret etmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin AAÖ puanları (İ) ve (O) grubundakilerin AAÖ puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir.

Tablo 4.
AAÖ Puanının Akademik Başarıyı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.

Model	B	S. Hata	Beta	t	p
(Sabit)	2,840	,101		28,063	,000*
AAÖ	-,018	,007	-,166	-2,726	,007*

R = 166, R^2 = .28, F (1-261) = 7.429, p < .01 *p < .01

AAÖ puanlarının akademik başarıyı yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (F (1-261) = 7.429, p < .01). Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, AAÖ puanının akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. AAÖ puanı, akademik başırının % 2.8'ini açıklamaktadır. Akademik başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliğinin "Akademik başarı puanı = 2,840 - ,018" şeklinde olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubundaki öğrencilerin hesaplanan AAÖ puan ortalamalarının biraz düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin AAÖ puanları anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermezken, baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin AAÖ puan ortalamaları, babası diplomasız ve ilkokul mezunu olanlarla babası ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir. AAÖ puanı, akademik başarı puanını negatif yönde yordamaktadır. Genel olarak AAÖ puanı arttıkça, akademik başarı puanı azalmakta, AAÖ puanı azaldıkça akademik başarı puanı da artmaktadır. Bulunan bu sonucun beklenenden farklı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin AAÖ puan ortalaması yüzlük sisteme göre 37,8 bulunmuştu. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin AAÖ puan ortalamasının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Düşük düzeydeki öz-yeterlik algısının, akademik başarıyı da olumsuz yönde etkileyebilecek potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda (Bahar, 2019; Honicke & Broadbent, 2016; Koca & Dadandı, 2019; Multon, Brown & Lent, 1991; Sarıer, 2016; Şam, 2020), düşük öz-yeterlik algısının akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak, mevcut çalışma grubundan elde edilen bulgular, AAÖ'nün akademik başarıyı negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin öz-yeterlikleri ile ilgili algılarını yeterince

anlayamama ve tanıyamamalarından kaynaklanmış olabilir. Kişinin başarılarına yönelik değerlendirmelerindeki aşırı güvenin kaynaklarından birisinin de öz-yeterlik algısı olduğu ifade edilmektedir (Stankov & Crawford, 1996). Bu çalışma grubunda, akademik başarı ile AAÖ arasındaki negatif ilişki bu husustan kaynaklanmış olabilir. Yapılan bazı çalışmalarda (Somyürek & Çelik, 2018; Somyürek & Brusilovsky, 2015; Isaacson & Fujita, 2006), akademik başarı ile aşırı güven puanları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Daha yeterli olan öğrenciler mütevazı davranıp kendisini olduğundan daha düşük düzeyde görürken, yetersiz olanların ise bilgisizlik ve yetersizliğin getirdiği bir güven duygusuyla kendisini olduğundan daha iyi görüyor olması, bu sonuçların oluşmasında etkili olmuş olabilir. Yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. Bulunan bu sonuç, cahil ve niteliksiz insanların, kendilerinden daha bilgili, kültürlü ve nitelikli olanlardan daha çok kendilerine güvendiklerini, kendilerini toplumsal yaşamda daha öne çıkardıklarını ileri süren Dunning-Kruger Etkisi (Dunning, 2011) ile açıklanabilir. Bireyin bilgilerindeki eksiklikler, hem doğru yanıtlar üretmelerini, hem de ürettikleri yanıtların başkaları tarafından üretilenlerden daha düşük olduğunu kabul etmelerini engeller.

Kaynakça

Akyol, G., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation,* 16, 1–21.

Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü, *İlköğretim Online,* 18(1). 149-157.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New york: Freeman.

Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: a meta-analysis.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Simon Fraser University, Canada.

Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *In Advances in Experimental Social Psychology*. 44, 247-296.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review,* 17, 63-84.

Howie S. J. & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: *South African realities. Studies in Educational Evaluation,* 27, 7-25.

Isaacson, R., & Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur erfassung von Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Ed.), S*kalen zur befindlichkeit und persoenlichkeit (Forschungsbericht no 5*). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji - kültür bağlamında insan ve aile.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Koca, F & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü, *İlköğretim Online,* 18(1), 241-252.

Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy,* 10 (2), 199-213. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.2.24

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology,* 24, 124–139.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology,* 86 (2), 193– 203.

Pietsch, J., Walker, R. & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology,* 95(3), 589-603.

Randhawa, B. S., Beamer, J. E. & Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology,* 85 (1), 41- 48.

Şam, M. (2020). Algılanan anne-baba ve öğretmenakademik katılımı, akademik öz-yeterlik ve başarı açısından öğrenci profilleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 147-160.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(3): 609-627.

Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research,* 75, 417-453.

Somyürek, S., & Brusilovsky, P. (2015, October). Impact of open social student modeling on self-assessment of performance. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1181-1188). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Somyürek, S., & Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.

Stankov, L., & Crawford, J. D. (1996). Confidence judgments in studies of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 971-986.

Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(2), 250-260.

Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research,* 41, 40-54.

Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 5(4), 1544-1570.

Yılmaz, E., Yiğit, R. & Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler bakımından incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(23), 371-388.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(33), 253-259.

Zajacova, A., Lynch,S. M. & Espenshade, T. J.(2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education,* 46(6), 677-706.

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİNİN TIMSS 2015 FEN VE MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ

Burçin COŞKUN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
burcinermegan@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015 fen ve matematik verileri ile bazı öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Analizler çok düzeyli modelleme yöntemi kullanılarak HLM 8 istatistiksel paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri TIMSS'de öğrencilerin fen ve matematik başarısı sonuçlarından hesaplanan beş olası değerdir. Bağımsız değişkenleri, modellemenin birinci(öğrenci) düzeyinde kontrol değişkeni olarak kullanılan evdeki eğitim kaynakları indeks değişkeni ve modellemenin ikinci(okul) düzeyinde öğretmen niteliğinin göstergeleri olarak kullanılan mesleki deneyim, mezuniyet alanı, eğitim düzeyi ve profesyonel gelişime ayrılan süre değişkenleridir. Analiz sonuçlarına göre, evdeki eğitim kaynakları değişkeninin öğrencilerin fen ve matematik başarısına etkisi pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğretmen niteliği değişkenlerinden mesleki deneyimin öğrencilerin fen ve matematik başarısına etkisi pozitif yönde ve anlamlıdır. Matematik öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi anlamlı bulunmuştur. Ancak, fen öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin fen başarısına etkisi anlamlı değildir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ayırdığı sürenin ne matematik ne de fen alanında öğrenci başarısına etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, sekizinci sınıf öğrencilerinin evdeki eğitim kaynakları arttıkça ve öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi arttıkça fen ve matematik başarıları da artmaktadır. Bununla birlikte, yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin TIMSS 2015 değerlendirmesinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen nitelikleri, öğretmen kalitesi, TIMSS 2015, çok düzeyli modelleme, fen ve matematik başarısı.

Abstract

In this study, the effects of some teacher qualifications on student achievement examined by using TIMSS 2015 Turkey science and mathematics achievement data for eighth graders. Analyzes were carried out with the HLM 8 statistical package program with using the multilevel modelling method. The dependent variables of the model are five plausible values. At the first (student) level of the model, the home educational resources index variable was used as the control variable. Moreover, teacher qualification indicators were used at the second (school) level of the model. According to the results, the effect of home educational resources variable on students' achievement was found positive and significant for science and mathematics. At the school level, the effect of the teaching experience variable on both the students science and mathematics achievements was found significant. Also, the effect of the mathematics teachers' education level on students' mathematics achievement was found significant. However, the effect of the education level of science teachers on students' science achievement is not significant. In addition, it was observed that the time that teachers allocated to their professional development activities and major area of study variables did not affect student achievement in either mathematics or science. To sum up briefly, as the home educational resources of the students increase and their teachers' years of teaching experience increases, the student's science and mathematics achievement increases. Finally, it can be said that students of mathematics teachers with a master's or PhD degree have higher TIMSS 2015 mathematics achievement than others.

Keywords: Teacher qualifications, teacher quality, TIMSS 2015, multilevel modelling, science and math achievement.

Giriş

Araştırmacılar ve eğitimciler uzun yıllardır öğrenci başarısında okulun etkisi üzerine çalışmalar yapmaktadır. Bu durum özellikle İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda Amerika'nın iki veri toplama girişimini başlatmasına dayanmaktadır. Bunlar, Ulusal Ölçme Değerlendirme ve Eğitimde İlerleme (NAEP)ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Değerlendirmesi (EEOS), belki de en iyi bilinen adıyla Coleman raporudur (Coleman, Campbell, Hobson,

McPartland, Mood ve Weinfeld, 1966). Raporda sunulan "okul bir çocuğun başarısında geçmişinden ve genel sosyal bağlamından bağımsız olarak çok az etkiye sahiptir" (Darling Hammond, 2000) sonucu çok büyük yankı yaratmıştır. Colemon raporunun en büyük mirası politika yapıcıların daha ayrıntılı ve kesin bilgi alma isteklerini artırması ve böylece, okul etkililiği ve okul geliştirme araştırma disiplinlerinin gelişmesine yardımcı olmasıdır (David, Teddlie ve Reynolds, 2000).

Tüm ülkeler yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi cevap verebilmek amacıyla okullarını geliştirmeye çalışmaktadır. Okullardaki en büyük tek bütçeli maliyet kaynağı öğretmenler olduğu için haklı olarak okul geliştirme çabalarının merkezinde yer almaktadırlar. McKenzie ve Santiago'ya (2005) göre okul araştırmalarından üç bulguya ulaşılmaktadır: ilk ve en sağlam temelli bulgu öğrenci öğrenimindeki en büyük değişkenlik kaynağının öğrencilerin okula getirdikleri farklılıklara, yeteneklerine ve tutumlarına, aile ve topluluk geçmişine bağlı olmasıdır. Özellikle geniş fikir birliği ile ikinci önemli bulgu, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni olduğudur. Biraz daha tartışmalı olan üçüncü bulgu, öğretmen kalitesi göstergelerinin neler olduğu ile ilgilidir.

Uluslararası literatürde öğrenci başarısı ve öğretmen kalitesi ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır (Blömeke, Olsen ve Suhl, 2016; Burroughs et al., 2019; Darling-Hammond, 2000; Goe, 2007; Goldhaber ve Brewer, 1997, 2000; Hanushek, Rivkin, Rothstein ve Podgursky, 2004; Nilsen ve Gustafsson, 2016; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Wayne ve Youngs, 2003; Woessmann, 2003). Özellikle öğretmen deneyimi ve eğitim düzeyinin öğrenci başarısında etkisine ilişkin araştırmalar, 1960'lı yıllardan başlayarak hem ilkokul hem de ortaöğretim öğretmenleri için gerçekleştirilmiştir (Hanushek, 1997). Goe (2007) çalışmasında, öğretmen kalitesinin temel bileşenlerini ve bunların öğrenci, öğrenme çıktılarıyla ilişkilerini anlamak için temel bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçevede öğretmen kalitesi; öğretmenin eğitimi düzeyi, deneyimi, profesyonel gelişim faaliyetlerine katılımı, öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama durumu gibi nitelikler ile öz-yeterlik gibi öğretmen özellikleriyle ifade edilmiştir. Nilsen ve Gustafsson (2016) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) verileri ile gerçekleştirilmiş, öğrenci başarısı ve öğretmen kalitesi hakkında çalışmalardan oluşan kitapta, öğretmen nitelikleri ve öğretmen özelliklerini Goe (2007) ile benzer şekilde tanımlamıştır.

Psikometri ve nicel yöntemlerdeki gelişmeler, uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelerin kurulmasıyla birlikte araştırmacılara öğretmenler arasındaki ilişkileri, öğretim yöntemlerini ve öğrenme çıktılarını incelemek için yeni fırsatlar sunmuş ve sunmaya devam etmektedir. Belki de en iyi bilinen değerlendirmeler, Uluslararası Eğitimde Başarıya İlişkin Değerlendirme Derneği'nin (IEA) TIMSS değerlendirmesi ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi Çalışması (TALIS)'dir. Bu değerlendirmelerden TIMSS, öğrenci, sınıf ve okul düzeylerine ilişkin kapsamlı veri sağlayan tek araştırmadır. Bu nedenle TIMSS, öğretmen kalitesi, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin uluslararası ve ulusal alanda incelenmesi için çok uygun veriler sağlamaktadır (Nilsen, Gustafsson ve Blömeke, 2016).

Her dört yılda bir uygulanan TIMSS, ilk defa 1995 yılında uygulanmıştır. 1995 ve 2003 yıllarındaki TIMSS değerlendirmelerine Türkiye katılmamıştır. 1999 ve 2007 yıllarındaki TIMSS değerlendirmesine yalnızca sekizinci sınıf düzeyinde, 2011 ve 2015 yılında ise her iki sınıf düzeyinde katılmıştır. Türkiye TIMSS değerlendirmesine katıldığı her yılda her iki sınıf düzeyinde de ortalamanın altında başarı göstermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, TIMSS değerlendirmesine ilişkin ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen tüm çalışmalar ayrı bir öneme sahiptir. Böylece, bu çalışmada TIMSS 2015 verileri kullanılarak öğretmen niteliğinin göstergeleri olarak ifade edilen ve literatürde sıklıkla kullanılan dört değişken ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini ifade eden evdeki eğitim kaynakları değişkenini kontrol altında tutarak deneyim süresi, eğitim düzeyi, profesyonel gelişime ayrılan süre, mezuniyet alanı gibi öğretmen niteliklerinin Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015 fen ve matematik başarısına etkisini araştırmaktır. Çalışmada üç alt probleme yanıt aranmıştır.

TIMSS 2015 çalışmasına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin fen/matematik başarısı okuldan okula farklılık göstermekte midir?

Evdeki eğitim kaynakları değişkeni okullar arasındaki fen/matematik başarı farklarını ne ölçüde açıklamaktadır?

Evdeki eğitim kaynakları değişkeni kontrol altına alındığında, hangi öğretmen nitelikleri sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015 fen/matematik başarısı üzerinde ne derece etkilidir?

Yöntem

TIMSS örnekleme tasarımı nedeniyle öğrenciler sınıflarda ve sınıflar okullarda iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. Bu nedenle analizler çok düzeyli modelleme **yöntemi** kullanılarak HLM8 istatistiksel paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın evreni Türkiye'deki 15.583 okulun 1.187.893 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemi, TIMSS 2015 Türkiye evrenini oluşturan öğrencilerden iki aşamalı rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen 218 okuldaki 6079 sekizinci sınıf öğrencisidir.

Öğrenciler, bir ülkedeki tüm öğrenci nüfusunun temsili örnekleridir. Öğretmenler, her ülkenin sınıf örneklemine bağlıdır, bu da TIMSS'nin öğretmenlerin temsili örneklerini içerdiği anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenler gibi öğretmen değişkenlerine ilişkin sonuçlar, öğretmenleri yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin temsili örneklerini yansıtmaktadır. TIMSS'de bazı sınıfların birden fazla matematik ya da fen öğretmeni vardır. Böyle bir durumda yalnızca birine ait veriler analize rasgele eklenmektedir (Nilsen, Gustafsson ve Blömeke, 2016). Çalışmada kayıp veriler listesel eleme yöntemi ile veri setinden çıkarılmıştır. Garson'a (2019) göre araştırmacının listesel elemeyi kullanabilmesi için verilerin rastgele olarak eksik olduğu gösterilemedikçe büyük bir örneklemdeki tüm değerlerin yüzde beşini geçmemelidir. Çalışmada kayıp veri düzeyi bu koşulu karşılamaktadır. Böylece çok düzeyli analiz matematik için 5922, fen için 5836 öğrenci verisi ile gerçekleştirilmiştir.

Değişkenler

TIMSS ulusal ve toplumsal konular, ev, okul ve sınıf ortamları, öğrenci özellikleri ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları hakkında veriler toplamaktadır. TIMSS 2015'te sekizinci sınıf öğrencileri için uygulanan anketler; okul anketi, öğrenci anketi ve öğretmen anketidir. Çalışma kapsamında bazı öğrenci anketi ve öğretmen anketi değişkenleri kullanılmıştır. Veri setleri TIMSS ve PIRLS web sayfasından https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/ indirilmiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin verileri IEA IDB analiz programı ile birleştirilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Çoğu durumda birimlerin örnekleme dahil edilme olasılıkları eşittir ancak bazı maddelerin cevaplanmaması durumu farklılık göstermektedir. Bu gibi durumlarda yanıtlanmayan soruları telafi etmek için birimlere ağırlıklandırma uygulanmaktadır. Ağırlıklandırmanın kullanılmasını gerektiren bir diğer durum, evren yapısının modellenmesinin yetersiz olması yani modelin yanlış belirlenmesidir. Eğer yanlış model belirlemeye karşı dayanıklı evren parametreleri hakkında çıkarımlar yapılmak isteniyorsa birimlerin ağırlıklandırılması gerekmektedir (Goldstain, 2015). TIMSS öğrenci değişkenleri için TOTWGT, öğretmen değişkenleri için SCIWGT/MATWGT ve okul değişkenleri için SCHWGT ağırlıklarını önermektedir. Bu çalışma için birinci düzey değişkenleri TOTWGT, ikinci düzey değişkenleri SCIWGT/MATWGT ile ağırlıklandırılmıştır. Ayrıca, öğrenci değişkenleri grup ortalaması etrafında, öğretmen değişkenleri genel ortalama etrafında merkezileştirilmiştir.

Tablo 1.
Öğrenci ve Öğretmen Değişkenlerine İlişkin Bilgiler.

Değişken	Tanım	Kodlama
Bağımlı değişkenler		
PV1-PV5	Beş olası değer	
Bağımsız değişkenler		
Evdeki eğitim kaynakları	Öğrencinin evindeki kitap sayısı, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, kendine ait bir odaya ve/ya da internet bağlantısına sahip olup olmama durumu olmak üzere üç eğitim kaynağının ulaşılabilirliğini sınayan ifadelere verilen cevaplara göre oluşturulmuş bir indeks değişkendir.	1= Az kaynağa sahip olma, 2= Biraz kaynağa sahip olma, 3= Çok kaynağa sahip olma.
Mesleki deneyim	Mesleki deneyim değişkeni için öğretmenlere "Bu okul yılının sonunda, toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyor olacaksınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, sürekli ölçekte ölçülen açık uçlu bir sorudur.	
Eğitim düzeyi	Eğitim düzeyi değişkeni için öğretmenlerden en yüksek örgün eğitim düzeylerini derecelendirmeleri istenmiştir. Türkiye örneklemi için matematik alanında ön lisans, fen alanında lisans eğitiminden daha alt düzeyde eğitimi olan bir öğretmen olmadığı için **çalışmada** TIMSS'de kullanılan yedi düzeyden dördü kullanılmıştır.	1= Ön lisans 2= Lisans 3= Yüksek Lisans 4= Doktora.
Profesyonel gelişime ayrılan süre	Profesyonel gelişime ayrılan süre değişkeni için öğretmenlerin son iki yılda profesyonel gelişimlerine (Dersin içeriği, öğretimi, müfredatı, bilgi teknolojisini derse entegre etme, öğrencilerin eleştirel düşünme veya problem çözme becerilerini geliştirme, dersi değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme) ayırdığı süre sorulmuştur.	1=Hiç 2= 6 saatten az, 3= 6-15 saat arası, 4= 16-35 saat arası, 5= 35 saatten fazla.
Mezuniyet alanı	Mezuniyet alanı değişkeni için öğretmenlerin ders verdiği alana ilişkin öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmadığı, öğretmenlerin hangi alanda eğitim gördüğü sorulmuştur.	1=Hem matematik hem de matematik eğitimi alanında, 2=Matematik alanında ancak matematik eğitimi alanında değil, 3=Matematik eğitimi alanında ancak matematik alanında değil, 4=Diğer tüm alanlar, 5=Ortaokul düzeyinde.

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarısına öğretmen niteliklerinin etkisi araştırılırken Tablo 1'de tanımı verilen evdeki eğitim kaynakları indeks değişkeni kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında öğrencinin sosyoekonomik statüsü olarak ifade edilen bu değişken genellikle seçme yanlılığını kontrol etmek için kullanılmaktadır (Blomeke, Olsen ve Suhl, 2016; Nilsen, Gustafsson ve Blömeke, 2016).

Çok Düzeyli Modelleme

Çok düzeyli modelleme, hiyerarşik ya da iç içe geçmiş veri yapısını ifade etmektedir. Hox (2010) çok düzeyli modellemeyi çoklu doğrusal regresyonun çok düzeyli bir modeli olarak tanımlamıştır. Eğer hiyerarşik yapı söz konusu ise aynı sınıftaki öğrenciler her bir sınıf/okul değişkeni için aynı değeri almaktadır. Bu nedenle, doğrusal regresyon gibi klasik istatistiksel yöntemler ile gözlemlerin bağımsızlığı varsayımı karşılanamamaktadır. Hiyerarşik yapıya sahip verileri aynı düzeydeymiş gibi analiz etmek hem yorumsal hem de istatistiksel hatalara neden olmaktadır. Buna "ekolojik yanılgı" denir. İstatistiksel olarak, bu tür analizler genellikle güç ve veri kaybına neden olur, çünkü ANOVA hata teriminin türetilmesi amacıyla kullanılan analiz birimi gruptur (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çalışmada kullanılan verilerin yapısı gereği analiz çok düzeyli modelleme ile gerçekleştirilmiştir. Çok düzeyli modellemede düzeylerdeki değişken sayısı ve değişkenin modelde rasgele etkili mi sabit etkili mi yer alacağına göre değişen farklı modeller bulunmaktadır. Bu modeller; Rasgele etkiler tek yönlü ANOVA modeli, Rasgele etkiler tek yönlü ANCOVA modeli, Ortalamaların bağımlı değişken/sonuç olduğu model, Rasgele katsayılar regresyon modeli, Eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu model ve Sabit terim ve eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu model (Bkz. Raudenbush ve Bryk, 2002) olarak bilinmektedir. Her bir araştırmacı amacına uygun olarak bu modellerden bir ya da birkaçını seçerek analizi gerçekleştirebilir. Bu çalışma kapsamında rasgele etkiler tek yönlü ANOVA, rasgele katsayılar ve sabit terim ve eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modeller kullanılmıştır.

Rasgele etkiler tek yönlü Anova modeli

Çok düzeyli modellemede ilk olarak bağımsız değişken/değişkenlerin bulunmadığı rasgele etkiler tek yönlü ANOVA modeli (koşulsuz model) analiz edilmektedir. Model yalnızca bağımlı değişken içerdiği için koşulsuzdur. Diğer tüm modeller bir ya da daha fazla bağımsız değişken içerdiği için koşullu modeller olarak bilinir(Garson, 2019). Bu model ile çok düzeyli analizin kullanılıp kullanılamayacağı araştırılmaktadır. Koşulsuz model için birinci düzey,

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \tag{1}$$

eşitliği ile ifade edilmektedir. İkinci düzey,

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \tag{2}$$

eşitliği ile ifade edilmektedir. Eşitlik 2, eşitlik 1'de yerine yazıldığında karma model elde edilir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}. \tag{3}$$

Birinci düzey eşitliğinde , *j*'inci okuldaki *i*'inci öğrencinin başarı puanı; , *j*'inci okulun ortalama başarı puanı ve , *j*'inci okuldaki *i*'inci öğrencinin başarı puanına ilişkin rasgele hatadır. İkinci düzey eşitliğinde , genel başarı ortalaması ve , ikinci düzeye ilişkin hata değeridir. Koşulsuz model varyansı iki bileşene ayırmaktadır:

$$var(Y_{ij}) = var(u_{0j}) + var(r_{ij}) = \hat{\tau}_{00} + \hat{\sigma}^2. \tag{4}$$

Böylece gruplar arası korelasyon katsayısı (Intraclass correlation coefficient – ICC),

$$ICC = \rho = \frac{\hat{\tau}_{00}}{\hat{\tau}_{00} + \hat{\sigma}} \tag{5}$$

İkinci düzey varyansın toplam varyansa oranıdır (Hox, Moerbeek ve Van de Schoot, 2018).

Bulgular

Rasgele Etkiler Tek Yönlü ANOVA Modelleri

TIMSS 2015 çalışmasına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin fen/matematik başarısı okuldan okula farklılık göstermekte midir? alt problemi için koşulsuz modeller oluşturulmuştur. Koşulsuz modellerde yalnızca çalışmanın bağımlı değişkenleri, beş olası değer yer almaktadır. HLM programında her bir olası değer için bir model analiz edilmekte ve beş modelin analizi sonucunda elde edilen parametre değerlerinin ortalaması alınmaktadır. Bu yöntem ile gerçekleştirilen analiz sonuçları fen başarısı için Tablo 1, matematik başarısı için Tablo 2'de verilmektedir. Analiz sonucunda fen ve matematik okul ortalamaları güvenirlik katsayısı tahmini r=.93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, örneklem ortalamalarının gerçek okul ortalamalarının güvenilir bir göstergesi olarak oldukça güvenilir olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Tablo 1'de koşulsuz modelin sabit etkiler tahminleri incelendiğinde, fen başarısına ilişkin genel ortalamanın 4.05 standart hata ile 491.58 olduğu görülmektedir. Genel başarı ortalaması için güven aralıkları eşitliği ile hesaplandığında, öğrencilerin fen başarı ortalaması %95 güvenle 487.64 – 495.52 değerleri arasında yer almaktadır.

Tablo 1.
Fen Başarısı için Koşulsuz Modele İlişkin *Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.*

Sabit etki	**Katsayı**	**s.h.**	**t**	**sd**	**p**
Sabit terim, γ_{00}	491.58	4.05	121.45	210	.000
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_0	55.84	3118.05	210	3219.96	.000
Düzey-1 , r	77.68	6034.67			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student t dağılımı tahmin değeri.

Tablo 1'de öğrencilerin fen başarısı için oluşturulan koşulsuz modele ilişkin varyans bileşenleri sütunu incelendiğinde, öğrenci düzeyindeki artık hataları varyansının 6034.67, okul düzeyindeki artık hataları varyansının 3118.05 olarak tahmin edildiği görülmektedir. Tablodaki değeri ise 210 serbestlik derecesi ile (istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu değere göre okullar arasındaki değişkenliğin çok düzeyli analiz ile incelenebilecek kadar yeterli olduğu söylenebilir. Çok düzeyli modellemeye ihtiyaç olup olmadığını incelemede kullanılan bir diğer ölçü, gruplar arası korelasyon katsayısı hesaplandığında,

$$ICC = \frac{\hat{\tau}_{00}}{\hat{\tau} + \hat{\sigma}^2} = \frac{3118.05}{31118.05 + 6034.67} = .34$$

elde edilen değer 0.34, öğrencilerin fen başarısındaki değişkenliğin yüzde 34'ünün okul etkisinden, okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Yani değişkenliğin %34'ü ikinci düzey değişkenleri ile açıklanabilmektedir. Sınıf içi korelasyon katsayısı ise,

$$ICC = \frac{\hat{\sigma}}{\hat{\sigma} + \hat{\tau}_{00}} = \frac{6034.67}{6034.67 + 3118.05} = .66$$

olarak hesaplanmıştır. Böylece, öğrencilerin fen başarısındaki değişkenliğin %66'sı birinci düzey değişkenleri ile açıklanabilmektedir.

Matematik başarısı için gerçekleştirilen iki düzeyli modelleme sonuçlarına ilişkin sabit etkiler ve rasgele etkiler analiz sonuçları Tablo 2 incelendiğinde, TIMSS 2015 değerlendirmesine katılan öğrencilerin matematik başarı ortalamasının 455.84 olduğu görülmektedir. Bu değer genel fen başarısı ortalaması değerinden daha

düşüktür. Genel matematik başarısı ortalaması için güven aralıkları hesaplandığında, öğrencilerin matematik başarı ortalamalarının %95 güvenle 451.632-460.05 değerleri arasında yer almaktadır.

Tablo 2.
Matematik Başarısı için Koşulsuz Modele İlişkin *Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.*

Sabit etki	**Katsayı**	**s.h.**	**t**	**sd**	**p**
Sabit terim, γ_{00}	455.84	4.61	98.93	213	.000
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_{00}	62.12	3858.67	213	3422.85	.000
Düzey-1 , *r*	84.68	7170.58			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student t dağılımı tahmin değeri.

Tablo 2'de rasgele etkiler tahminleri değeri (p<.001) incelendiğinde, bu değerin 213 serbestlik derecesi ile istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrenci düzeyine ilişkin varyans değeri 7170.58; okul düzeyine ilişkin varyans değeri 3858.67 olarak tahmin edilmiştir. Okul düzeyine ilişkin varyansın toplam varyansa oranı, gruplar arası korelasyon katsayısı değeri .35 olarak hesaplanmıştır.

$$ICC = \frac{\hat{\tau}_{00}}{\hat{\tau}_{00} + \hat{\sigma}^2} = \frac{3858.67}{3858.67 + 7170.58} = .35$$

Bu değer, öğrencilerin matematik başarısındaki değişkenliğin %35'inin okullar arasındaki ortalama matematik başarısı farklılıklarından kaynaklandığını ve okul değişkenleri ile açıklanabileceğini, % 65'inin sınıf içindeki başarı farklılıklarından kaynaklandığını ve öğrenci değişkenleri ile açıklanabileceğini göstermektedir.

Rasgele Katsayılar Modelleri

Rasgele katsayılar modelleri ile çalışmanın ikinci alt problemi, evdeki eğitim kaynakları değişkeni okullar arasındaki fen/matematik başarı farklarını ne ölçüde açıklamaktadır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öncelikle evdeki eğitim kaynakları değişkeninin öğrenci başarısına etkisinin okuldan okula farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Öğretmen değişkenleri bu modellerin ikinci düzeyine ekleneceği için rasgele katsayılar temel modelleri olarak isimlendirilmişlerdir. Fen başarısı için analiz sonuçları Tablo 3'te, matematik başarısı için analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 3.
Fen Başarısı için Rasgele Katsayılar Temel Modeline ilişkin Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.

Sabit etki	**Katsayı**	**s.h.**	**t**	**sd**	**p**
Sabit terim, γ_{00}	491.52	4.05	121.36	210	.000
Evdeki eğitim kaynakları, γ_{01}	10.80	.87	12.50	174	.000*
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_0	56.00	3135.58	210	3413.06	.000
Evdeki eğitim kaynakları eğimi, u_1	5.50	30.21	210	297.97	.000
Düzey-1 , *r*	75.46	5693.61			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student **t dağılımı tahmin değeri.**

Tablo 4.
Matematik Başarısı için Rasgele Katsayılar Temel Modeline ilişkin Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.

Sabit etki	**Katsayı**	**s.h.**	**t**	**sd**	**p**
Sabit terim, γ_{00}	455.78	4.61	98.91	213	.000
Evdeki eğitim kaynakları, γ_{01}	12.33	1.05	11.74	37	.000*
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_0	62.30	3881.00	213	3643.81	.000
Evdeki eğitim kaynakları eğimi, u_1	5.97	35.69	213	298.30	.000
Düzey-1 , *r*	82.07	6736.20			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student **t dağılımı tahmin değeri.**

Tablo 3 ve Tablo 4'ün rasgele etkiler tahminleri χ^2 sütunları incelendiğinde, evdeki eğitim kaynakları değişkeninin rasgele etkisinin fen ($\chi^2_{(210)}$ = 297,97, *p*<.001) ve matematik başarısı için ($\chi^2_{(213)}$ = 298,30, *p*<.001) anlamlı olduğu görülmektedir. Evdeki eğitim kaynakları değişkeninin koşulsuz modelin birinci düzeyine rasgele etkili olacak şekilde eklenmesi ile elde edilen analiz sonuçlarına göre, evdeki eğitim kaynakları değişken düzeyindeki bir birimlik artış öğrencilerin fen başarısında (γ= 10.80, s.h.= .87, *p*<.001) yaklaşık 11 puanlık, matematik başarısında (γ= 12.33, s.h.= 1.05, *p*<.001) 12 puanlık bir artış yaratmaktadır.

Sabit Terim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Modeller

Sabit terim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu modeller rasgele katsayılar temel modellerinin ikinci düzeyine öğretmen değişkenlerinin eklenmesi ile oluşturulmuştur. Bu modeller ile evdeki eğitim kaynakları değişkeni kontrol altına alındığında, hangi öğretmen nitelikleri (deneyim süresi, eğitim düzeyi, profesyonel gelişime ayrılan süre, mezuniyet alanı) sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS 2015 fen/matematik başarısı üzerinde ne derece etkilidir? sorusuna yanıt aranmıştır. Fen başarısı için analiz sonuçları Tablo 5'te, matematik başarısı için analiz sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Bu modele ilişkin sabit ve rasgele etkiler tahminleri Tablo 5 incelendiğinde, evdeki eğitim kaynakları değişkeninin (γ= 11.26, s.h.= .96, *p*<.001) öğrencilerin fen başarısına etkisinin temel modelde de olduğu gibi, pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Evdeki eğitim kaynakları değişken düzeyindeki bir birimlik artış öğrencilerin fen başarısında yaklaşık 11 puanlık fark yaratmaktadır. Okul düzeyi değişkenleri incelendiğinde, yalnızca öğretmenin mesleki deneyiminin (γ= 2.24, s.h.= .43, *p*<.001) öğrencinin fen başarısına etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler kontrol altına alındığında öğretmen deneyimi değişken düzeyindeki bir birimlik artış öğrencinin fen başarısında yaklaşık 2.5 puanlık fark yaratmaktadır. Diğer öğretmen değişkenleri, eğitim düzeyi (γ=19.86, s.h.= 10.87, *p*>.05), profesyonel gelişime ayrılan süre (γ=4.47, s.h.= 2.85, *p*>.05) ve mezuniyet alanının (γ=.34, s.h.= 4.44, *p*>.05) öğrencilerin fen başarısına etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5.
Sabit Terim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Fen Modeli için Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.

Sabit etki	**Katsayı**	**s.h.**	**t**	**sd**	**p**
Sabit terim, γ_{00}	493.78	3.83	129.04	206	.000
Mesleki deneyim	2.24	.43	5.22	206	.000*
Eğitim düzeyi	19.86	10.87	1.83	206	.069
Profesyonel gelişime ayrılan süre	4.47	2.85	1.57	206	.118
Mezuniyet alanı	.34	4.44	0.08	206	.939

Tablo 5.
Sabit Terim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Fen Modeli için Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.

Sabit etki	Katsayı	s.h.	t	sd	p
Evdeki eğitim kaynakları, γ_{10}	11.26	.96	11.71	123	.000*
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_{0j}	51.98	2701.64	206	2930.42	.000
Evdeki eğitim kaynakları	6.96	48.50	210	295.33	.000
Düzey-1, r_{ij}	75.53	5704.56			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student t dağılımı tahmin değeri.

Fen başarısı için oluşturulan sabit terim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu modei için tahmin edilmiş rasgele hata terimi değeri ile koşulsuz modelin okul düzeyi rasgele hata terimi değerleri karşılaştırıldığında, modele öğretmen değişkenlerini eklemenin okullar arası değişkenlikte (3118.05-2701.64=416.41) birimlik bir azalma yarattığı söylenebilir. Bu değer koşulsuz modelin okul düzeyi hata terimi değerine bölündüğünde elde edilen .13 değeri, öğrencinin fen başarısında okullar arasındaki değişkenliğin %13'ünün çalışmada incelenen öğretmen niteliği değişkenleri ile açıklandığını göstermektedir.

Tablo 6.
Sabit Terim ve Eğimlerin Bağımlı Değişken Olduğu Matematik Modeli için Sabit ve Rasgele Etkiler Tahminleri.

Sabit etki	Katsayı	s.h.	t	sd	p
Sabit terim, γ_{00}	456.43	4.12	110.82	209	.000
Mesleki deneyim	3.46	.50	6.96	209	.000*
Eğitim düzeyi	73.11	11.54	6.34	209	.000*
Profesyonel gelişime ayrılan süre	-1.10	3.45	-.32	209	.750
Mezuniyet alanı	-2.05	4.19	-.49	209	.625
Evdeki eğitim kaynakları, γ_{10}	12.95	1.10	11.75	46	.000*
Rasgele etki	**ss**	**Varyans bileşenleri**	**sd**		**p**
Sabit terim, u_{0j}	53.71	2885.39	209	2718.08	.000
Evdeki eğitim kaynakları	7.42	55.10	213	297.52	.000
Düzey-1, r_{ij}	81.42	6628.58			

NOT: s.h.: standart hata; sd: serbestlik derecesi; ss: standart sapma; t: student t dağılımı tahmin değeri.

Okul düzeyine öğretmen değişkenlerinin eklenmesi ile oluşturulan matematik modeli için analiz sonuçları Tablo 6 incelendiğinde, mesleki deneyim (γ=3.46, s.h.= .50, *p*<.001) ve eğitim düzeyi (γ=73.11, s.h.= 11.54, *p*<.001) değişkenlerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Profesyonel gelişime ayrılan süre (γ=-1.10, s.h.= 3.45, *p*>.05) ve mezuniyet alanı (γ=-2.05, s.h.= 4.19, *p*>.05) değişkenlerinin öğrenci başarısına etkisi ise anlamlı değildir.

Matematik başarısı için oluşturulan sabit terim ve eğimlerin bağımlı değişken olduğu matematik modeli için tahmin edilmiş rasgele hata terimi değeri ile koşulsuz modelin okul düzeyi rasgele hata terimi değerleri karşılaştırıldığında, modele öğretmen değişkenlerini eklemenin okullar arası değişkenlikte (3858.67-2885.39=973.28) birimlik bir azalma yarattığı söylenebilir. Bu değer koşulsuz modelin okul düzeyi hata terimi değerine bölündüğünde elde edilen .25 değeri, öğrencinin matematik başarısında okullar arasındaki değişkenliğin %25'inin çalışmada incelenen öğretmen niteliği değişkenleri ile açıklandığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemlerinde öğrencinin kendisi ile birlikte okula getirdiği özelliklere (sosyoekonomik statü, erken çocukluk eğitimi vb.) müdahalede bulunmak zordur. Ancak öğretmen nitelikleri, okul iklimi, okul kaynakları gibi sınıf ve okul özelliklerine politika yapıcılar tarafından müdahale edilebilmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli bileşeni öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi öğrenci başarısının artışında büyük bir rol oynayacaktır. Bu çalışmada öğrencinin evindeki eğitim kaynakları değişkeninin etkisi kontrol altına alındığında, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, profesyonel gelişime ayrılan süre ve mezuniyet alanı gibi öğretmen niteliği değişkenlerinin öğrencilerin TIMSS 2015 fen ve matematik başarısına etkileri incelenmiştir. Çok düzeyli modelleme kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, evdeki eğitim kaynakları değişkeninin öğrencilerin fen ve matematik başarısına etkisi pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğretmen niteliği değişkenlerinden mesleki deneyimin öğrencilerin fen ve matematik başarısına etkisi pozitif yönde ve anlamlıdır. Bir diğer değişken, matematik öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi anlamlı bulunmuştur. Ancak, fen öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin fen başarısına etkisi anlamlı değildir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ayırdığı sürenin ne matematik ne de fen alanında öğrenci başarısına etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Çalışmada elde edilen ilk bulgu, evdeki eğitim kaynakları değişkeninin öğrencilerin fen ve matematik başarısına etkisinin anlamlılığı literatür ile tutarlıdır (Erberber, 2009; Kalender ve Berberoğlu, 2009; Tsai ve Yang, 2015; Anıl, 2011; Yetişir, 2014; Atar ve Atar, 2012; Beaton, 1996; Mohammadpour; 2015; Aypay, Erdoğan ve Sözer, 2007; Topçu vd., 2015). Öğrencilerin evindeki kitap sayısı arttıkça ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrenciler evinde kendine ait bir odaya ve/ya da internet bağlantısına sahipse öğrencilerin fen ve matematik başarıları artmaktadır.

İkinci bulgu, evdeki eğitim kaynakları değişkeni kontrol altına alındığında, öğretmen niteliği değişkenlerinden öğretmen deneyimi ile öğrencilerin fen ve matematik başarısı arasında ilişki olması hakkında literatürde çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Hedges, Laine ve Greenwald (1994) Hanushek tarafından 1989 yılında yapılan çalışmayı tekrar analiz ettikleri meta analiz çalışmasında Hanushek'ten farklı olarak, öğretmenin eğitim düzeyi ve deneyimi ile öğrenci başarısı arasında etki büyüklüğü çok düşük olsa da, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Greenwald, Hedges ve Lain (1996), Hedges vd.'den (1994) daha kapsamlı, daha fazla çalışma içeren meta analiz çalışmasında da aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç çok sayıda ülkenin verilerini analiz eden Mohammadpour ve Abdul Ghafar'ın (2014) çalışması ile de benzerdir. Mohammadpour ve Abdul Ghafar'ın (2014) TIMSS verileri ile 50 ülke için gerçekleştirdiği üç düzeyli modelleme çalışmasında başarı ile önemli ölçüde ilişkili olmayan tek okul düzeyi faktörü öğretmen kalitesidir. Bunun yanında, diğer okul düzeyi değişkenleri kontrol altına alındığında Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Umman ve Türkiye'de öğretmen kalitesinin (sertifikasyon, deneyim, mezuniyet alanı), öğrenci başarısı ile önemli ölçüde bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç, öğretmen kalitesi göstergelerinin doğası gereği önemli olmadığı anlamına gelmemekte daha ziyade, diğer okul düzeyi değişkenlerinin daha önemli olabileceğini göstermektedir. Örneğin çalışmada öğretmen kalitesinin etkisi, modele okul düzeyinde herhangi bir değişken getirilmeden önce test edilmiştir. Bu önemli bir etki yaratmıştır ancak modele okul iklimi faktörleri eklendiğinde, öğretmen kalitesinin etkisi ortadan kalkmıştır.

Çalışmanın üçüncü bulgusu, eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisinin olması Gustafsson ve Nilsen'in (2016) TIMSS verileri ile gerçekleştirdiği çalışması ve Goldhaber ve Brewer'ın (1997,2000) çalışmaları ile tutarlı bulunmuştur. Ülkemizde ilk olarak 2016 yılında gerçekleştirilen ve 2018 yılında tekrarlanan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABiDE) çalışmasının sonuçlarına göre yalnızca matematik öğretmenlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin matematik başarısı artmaktadır. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans olmak üzere üç düzeyden oluşan değişken değerleri için anlamlı farklılığın, yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin puanları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenmiştir (MEB, 2019). Öğretmen niteliği ile ilgili önceki incelemelerin bir analizi, öğretmen deneyimi ve eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin hala belirsiz olduğunu, bazı çalışmalar hiçbir ilişki olmadığını

ve diğerlerinin özellikle fen eğitimi konusunda pozitif yönde ve zayıf bir ilişki önerdiğini ortaya koymuştur (Zhang, 2008). Özellikle fen öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile ilgili bu belirsizlik matematik başarısı ile gerçekleştirilmiş çalışma sayısının daha fazla olmasından kaynaklanabilmektedir. Fen öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrenci başarısında anlamlı bir fark yaratmamasının nedeni öğretmenlerin fen ya da matematik alanında aldığı lisansüstü eğitimin niteliği ile de ilgili olabilir.

Son olarak, öğretmenin mezuniyet alanı ve profesyonel gelişime ayrılan süre değişkenleri ile öğrencilerin fen ve matematik başarısı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Böylece, öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olup olmamasının öğrenci başarısında bir fark yaratmadığı söylenebilir (Atar, 2014; Gustafsson ve Nilsen, 2016). Burroughs vd.'nin (2019) TIMSS verileri ile gerçekleştirilen öğretmen etkililiği çalışmalarından oluşan kitapta öğretmenin profesyonel gelişim göstergelerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki doğrudan etkileri, sekizinci sınıftaki 38 ülkeden yedisinde önemli ölçüde pozitiftir. Türkiye de dahil olmak üzere çoğu ülkede, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının öğrenci matematik başarısı üzerinde önemli bir doğrudan etkisi olmamıştır (Burroughs et al., 2019). ABIDE 2018 sonuçlarına göre öğrencilerin matematik testi puanları, öğretmenlerinin mesleki gelişim indeksi ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Bir başka deyişle matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma sıklığı, öğrencilerin matematik puanları üzerinde anlamlı bir değişime yol açmamaktadır. ABİDE sonuçlarına göre bu çalışmada elde edilen sonucun aksine, öğrencilerin fen bilimleri testi puanları, öğretmenlerinin mesleki gelişim indeksi ile zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Ülkemizde öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ayırdığı süre TIMSS uluslararası ortalama ile karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. Bu konuda ülke bazında yapılacak nitel ve nicel araştırmalar ile sonuçlar desteklenebilir ve çözümler üretilebilir. Profesyonel gelişime ayrılan sürenin öğrenci başarısına etkisi her bir profesyonel gelişim faaliyeti için ayrı ayrı incelenebilir.

Kaynakça

Anıl, D. (2011). Türkiye'nin PISA 2006 fen bilimleri başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1253-1266.

Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Investigating the multilevel effects of several variables on Turkish students' science achievements on TIMSS. *Journal of Baltic Science Educatio*n, *11*(2), 115-126.

Aypay, A., Erdoğan, M., & Sözer, M. A. (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS-1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(10), 1417-1435.

Beaton, A. E. (1996). *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS).* Chestnut Hill, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.

Blomeke, S., Olsen, R., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. In T. Nilson & J. Gustafsson (Eds), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes* (ss.21–50). Cham, Switzerland: Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3- 319-41252-8_2.

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). Measuring teacher effectiveness across time: What does timss reveal about education system level trends?. In *Teaching for excellence and equity* (ss. 29-45). Switzerland: Springer.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., & Weinfeld, F. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington, DC: United States Department of Health, Education, and Welfare.

Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1-44.

David, R., Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Erberber, E. (2009). *Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement.* Yayımlanmamış doktora tezi, East. Boston College, Lynch School of Education, USA.

Garson, G. D. (2019). *Multilevel modeling: Applications in STATA®, IBM® SPSS®, SAS®, R, & HLMTM*. SAGE Publications.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis.* National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, 505-523. Avaible at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3673.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *22*(2), 129-145.

Gustafsson, J. E., & Nilsen, T. (2016). The impact of school climate and teacher quality on mathematics achievement: A difference-in-differences approach. In T. Nilsen and J.-E. Gustafsson (Eds) *Teacher quality, instructional quality and student outcomes* (ss.81-95).

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Lain, R. D. (1996). The effects of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, *66*(3), 361-396.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *19*(2), 141-164.

Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, *18*(4), 45-65.

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., Rothstein, R., & Podgursky, M. (2004). How to improve the supply of high- quality teachers. *Brookings Papers on Education policy*, (7), 7-44.

Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). An exchange: Part I: Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, *23*(3), 5-14.

Hox , J. J. (2010). *Applied multilevel analysis* (2nd ed.). New York: Routledge.

Hox , J. J. Moerbeek , M.& Van de Schoot , R .(2018). *Multilevel analysis: Techniques & applications* (3rd ed.). New York: Routledge.

Kalender, I., & Berberoglu, G. (2009). An assessment of factors related to science achievement of Turkish students. *International Journal of Science Education*, *31*(10), 1379-1394.

McKenzie, P., & Santiago, P. (Eds.). (2005). *Education and training policy teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

MEB (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2018 8. sınıflar raporu*. Ankara.

Mohammadpour, E., & Abdul Ghafar, M. N. (2014). Mathematics achievement as a function of within-and between-school differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *58*(2), 189-221.

Mohammadpour, E., Shekarchizadeh, A., & Kalantarrashidi, S. A. (2015). Multilevel modeling of science achievement in the TIMSS participating countries. *The Journal of Educational Research*, *108*(6), 449-464.

Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2016). *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships across Countries, Cohorts and Time*. *IEA Research for Education. Volume 2*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Nilsen, T., Gustafsson, J. E., & Blömeke, S. (2016). Conceptual framework and methodology of this report. In Nilsen, T. & Gustafsson, J. E (Eds), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes* (ss. 1-20).

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage Publication.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Tsai, L. T., & Yang, C. C. (2015). Hierarchical effects of school-, classroom-, and student-level factors on the science performance of eighth-grade Taiwanese students. *International Journal of Science Education*, *37*(8), 1166-1181.

Topçu, M. S., Arıkan, S., & Erbilgin, E. (2015). Turkish students' science performance and related factors in PISA 2006 and 2009. *The Australian Educational Researcher*, 42(1), 117-132.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, *73*(1), 89-122.

Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *65*(2), 117-170.

Yetisir, M. I. (2014). The multilevel effects of student and classroom factors on the science achievement of eighth graders in Turkey. *Egitim ve Bilim*, *39*(172), 108-120.

Zhang, D. (2008). *The effects of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement*. Graduate Theses and Dissertations, Utah State University, Utah. https://digitalcommons.usu.edu/etd/155

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIKLARI ÇEVRE PROJELERİNİN İNCELENMESİ

Fulya ZORLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
fulya.zorlu@beun.edu.tr
Yusuf ZORLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
yusuf.zorlu@dpu.edu.tr

Fulya ZORLU
ORCID No: 0000-0001-8167-0839

Yusuf ZORLU
ORCID No: 0000-0002-4203-0908

Öz

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konu, uygulama şekli ve yapı bağlamında incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya iki devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören 68 fen bilgisi öğretmen adayı (57 Kadın ve 11 Erkek) katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan 19 çevre projesi kullanılmıştır. Projeler hazırlanmadan önce fen bilgisi öğretmen adaylarına proje hazırlama konusunda bilgiler verilmiştir. Daha sonra fen bilgisi öğretmen adaylarından çevre projeleri hazırlamaları istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konu ve uygulama şekli içerik analizi ve yapısı betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan çevre projelerinde Geri Dönüşüm, Enerji Tasarrufu, Çevreyi Temiz Tutma, Çöplerin Bertarafı, Maske Kullanımı, Sokak Hayvanları, Canlıların Neslinin Korunması ve Çevre Kirliliği olmak üzere sekiz farklı konu üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bu konuları eğitim vererek, teknolojiler kullanarak, tasarımlar yaparak, üretim yaparak, yarışmalar düzenleyerek, broşür hazırlayarak, model oluşturarak, hikâyeler yazarak, tiyatro gösterisi kullanarak ve videolar çekerek projelerinde uyguladıkları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan çevre projelerinin genel olarak özgün, amaca uygun, sloganı olan ve yapılabilir niteliklerde; fakat yaygın etkisinin düşük seviyelerde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, fen eğitimi, proje.

Abstract

The aim of this research was to investigate the environmental projects prepared by science teacher candidates in the context of subject, application and structure. The case study research method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was participated by 68 prospective science teachers (57 female and 11 male) who studied in the third year of department of the elementary science education of two public universities. In this research, 19 environmental projects prepared by the prospective science teachers were used as data collection tool. Before the projects were prepared, the prospective science teachers were given information about preparing projects. Later, the prospective science teachers were asked to prepare environmental projects. The subject and application method of the environmental projects prepared by the prospective science teachers were analyzed by content analysis method and their structure by descriptive analysis method. The environmental projects prepared by the prospective science teachers focused on eight different topics: Recycling, Energy Saving, Keeping the Environment Clean, Disposal of Rubbish, Mask Use, Street Animals, Protection of The Extinction of Living Things and Environmental Pollution. In these projects, they were found to have application their projects by training, using technologies, designing, manufacturing, organize a competition, preparing brochures, creating models, writing stories, using theatre shows and making videos. The environmental projects prepared within the scope of the research are generally original, fit for the aim, have slogan, and doable qualities; however, it can be said that the widespread impacts are low.

Keywords: Environment, project, science education.

Giriş

Çevre, “canlı varlıkların hayati bağlarla bağlı oldukları, etkilendikleri mekan birimleri” (Erinç, 1984), “canlı ve cansız varlıkların etkileşim içinde oldukları bir ortam” (Loughland, Reid & Petocz, 2002), “belirli bir zamanda dolaylı ya da dolaysız olarak kişiyi etkileyen, ferdin maddi, manevi gelişmesini ve yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkenlerin tamamı” (Cansaran & Yıldırım, 2017), “canlıları, özellikle de insanı etkileyen ve ondan etkilenen dış şartların tamamı” (Görmez, 2018, s.3), “canlıların yaşadığı ortam ve mekan” (Sever & Yalçınkaya, 2018, s.3) olarak tanımlanmaktadır. Çevre Kanunu’nda (2872 sayılı) “çevre; canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel,

sosyal, ekonomik ve kültürel ortam" olarak yer almaktadır. Tanımlar değerlendirildiğinde çevrenin tüm insanlığı ilgilendiren en önemli kavramlardan biri olduğu görülmektedir.

Her birey bir çevrenin içinde doğmaktadır ve hayat boyu çevreyle ilişki halindedir. Bu süreçte insan-çevre ilişkilerinde dengeler bozularak çeşitli sebeplerle bazı çevre sorunları ortaya çıkabilir. Son zamanlarda çevre sorunlarının en önemli sebepleri arasında bilinçsizlik, çevreye yönelik duyarsızlık ve eğitim eksikliği gelmektedir (Karagözoğlu, 2020). Erten'e (2004) göre sağlıklı ve dengeli bir çevre için çevre konusunda bilgili bireyler yetiştirilmeli, farkındalıklar oluşturularak nesil bilinçlendirilmelidir. Ayrıca gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamalarını sağlamak için insanların çevre konusunda eğitilmesi gereklidir (Demir & Yalçın, 2014; Kuhlemeir, Bergh & Lagerweij, 1999; Yangın & Filik-İşçen, 2013). Çevre eğitiminde gereken önemin verilerek geniş ve kalıcı olması için etkili bir çevre eğitiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir (Marques & Xavier, 2020). Bu bağlamda Türkiye'de eğitim alanında birtakım çalışmaların gerçekleştirildiği bilinmekte ve bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amaçları arasında çevre konusunun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Çevre eğitimi bilinçlendirme, bilgi ve beceri artırma gibi birçok amaca hizmet etmektedir (Buldur, Bursal, Yücel, & Yalçın-Erik, 2018). Bu açıdan değerlendirildiğinde çevre eğitimini konu alan çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Çevre eğitimi ile ilgili alanyazında çevre konusu ile ilgili çizimlerin (Pınar & Yakışan, 2017), görüşlerin (Çetin, 2015; Gayford, 1998; Kızılay & Hamalosmanoğlu, 2020; Yanık, 2017), tutumların (Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro & Carrasquer, 2007; Kayalı, 2010), farkındalıkların (Adejoke, Mjı & Mukhola, 2014; Edsand & Broich, 2020), zihinsel modellerin (Aydın, 2013; Kıvrak & Uyanık, 2020) araştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Söz konusu çalışmalarda çevre konusunun farklı değişkenler açısından ele alınarak ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ancak katılımcıların gerçek bir hayat problemine çözüm bulmak amacıyla projeler oluşturdukları ve oluşturdukları bu projelerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Oysaki, Güngör-Cabbar, Gültekin, Güneş, Aytaç ve Daşgın (2020) programlardaki çevre konularına ait kazanımlara bakıldığında yaratma boyutunda pek çok kazanım olduğunu vurgulamış ve bu kazanımların ancak okullarda üretilmek istenen projelerde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Proje uygulamalarında öğrencilerden bir soruna çözüm bulmak üzere belirli bir plan çerçevesinde, grupla veya bireysel olarak çalışarak ürün geliştirmeleri beklenir (Öztürk & Bozkurt, 2018). Bu süreçte öğrencilerin okul veya farklı kaynaklardan öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam koşullarında deneme imkânı bulmaları (Karamustafaoğlu & Yaman, 2015; Viro, Lehtonen, Joutsenlahti & Tahvanainen, 2020) ve süreçte aktif rol alarak bireysel öğrenmelerinden sorumlu olmaları, gerçek problemlerin çözümüne odaklanmaları, etkileşim kurmaları, yeniden harmanlama ve sorgulama gibi etkinlikleri gerçekleştirmeleri mümkündür (Saban, 2002; Saracaloğlu, Özyılmaz-Akmaca & Yeşildere, 2006). Böylece öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini veya analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye zorlanır (Lee, 2015). Larmer'e (2018) göre proje uygulamaları, günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan eleştirel düşünme, gerçek dünyadaki sorunları çözme, başkalarıyla iletişim kurma ve iş birliği yapma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme, teknolojiyi kullanma becerilerinin kazandırılmasında en etkili yollardan biridir.

Proje uygulamalarında belirlenen hedeflere ulaşılmasında ve istenen etkilerin oluşturulmasında öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir (Styla & Michalopoulou, 2016). Öğretmenler bu süreçte sorunun çözümünü arayan öğrencilere rehberlik eden birer kolaylaştırıcı (Torp & Sage, 2002), denetleyici ve destekleyicidir (Bell, 2010). Öğrenme sürecindeki bu rolleri için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, dolayısıyla lisans eğitiminde etkili öğrenmeler geçirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin özellikle öğretmen adayı iken bu tür uygulamalarda bulunmaları ileride etkili ve kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturmalarını güçlendirmektedir (Tsybulsky, Gatenio-Kalush, Abu Ganem & Grobgeld, 2020). Eslek (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında, lisans eğitiminde proje hazırlama uygulamalarına yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının proje hazırlamalarının hem süreci birebir yaşayarak öğrenme, hem de proje uygulamalarının kazandırmayı hedeflediği pedagojik bilgi ve becerileri kazanma fırsatı bulmaları açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Ford (2018), Yeni Nesil Bilim Standartlarının yayınlanmasıyla birlikte çevre bilimlerinin tüm

sınıf seviyelerinde daha fazla vurgulanması gerektiğini ifade ederek bu durumun özellikle ilköğretim öğretmenleri üzerinde güçlü fen içeriği ve pedagojik içerik bilgisine sahip olma baskısını artırdığını belirtmiştir. Dindar (2014), gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli görevlerinin olacağı kabul edilen fen bilimleri öğretmenlerinin alan bilgileri ve pedagojik yönleri ile çevre eğitiminde önemli bir sorumluluk ve role sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu bilgilerden hareketle, fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinin incelendiği ve çevre konusuna odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konu, uygulama şekli ve yapı bağlamında incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum araştırması yöntemi, bir olgunun ya da olayın araştırmacı tarafından müdahale olmadan gerçek ortamında araştırılmasıdır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada durum araştırması ile fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konusu, uygulama şekli ve yapısı araştırmacılar tarafından bir müdahale olmadan incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma için çevre konularında bilgi sahibi olmanın gerekliliği ve araştırmanın Çevre Bilimi dersi kapsamında yapılmasının uygunluğu düşünülerek, katılımcılar Çevre Bilimi dersi almakta olan fen bilgisi öğretmen adaylarından belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya iki devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfında öğrenim gören 68 fen bilgisi öğretmen adayı (57 Kadın ve 11 Erkek) katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının üniversite ve cinsiyet düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

	Üniversite	**A**	**B**	**Toplam**
Cinsiyet	Kadın	17	40	57
	Erkek	5	6	11
	Toplam	22	46	68

Veri Toplama

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelenmesi yöntemi kullanılmış ve doküman olarak araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan çevre projeleri incelenmiştir. Projeler hazırlanmadan önce fen bilgisi öğretmen adaylarına proje hazırlama konusunda üç ders saati bilgilendirme yapılmıştır. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarına proje hazırlama teknikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Sonra bu kapsamda çevre konulu örnek projeler incelenmiştir. Daha sonra fen bilgisi öğretmen adaylarının edindikleri bu bilgileri kullanarak çevre konulu projeler hazırlamaları istenmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarından bireysel olarak veya kendi oluşturdukları grupla bir araya gelerek çevre projeleri hazırlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları toplam 19 çevre projesi hazırlamıştır. Hazırlanan 19 çevre projesi araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

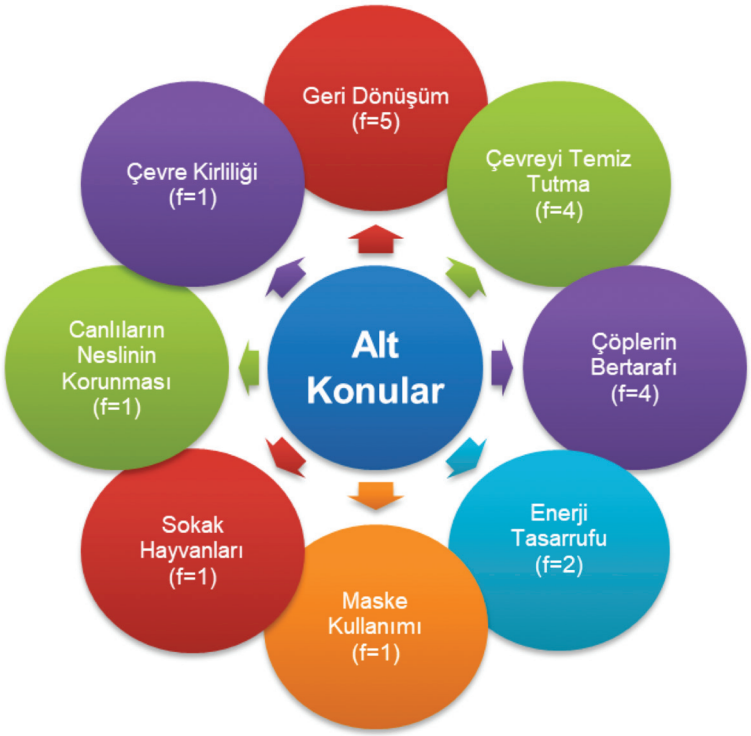
Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan projelere p1, p2, ..., p19 isimleri verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projeler "*Konu*", "*Uygulama Şekli*" ve "*Yapı*" olmak üzere üç tema belirlenerek incelenmiştir. Projelerdeki "*Konu*" ve "*Uygulama Şekli*" temaları içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerdeki "*Yapı*" teması betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Kuramsal çerçevede belirtilen proje değerlendirme kriterleri incelendikten sonra beş alt kategori ve bunlara ait kodlar belirlenmiştir (URL-1; URL-2; URL-3; URL-4).

1. Özgünlük (Özgün Değil, Kısmen Özgün, Özgün): Projenin kendine özgü fikirlerle ve taklit edilmeden yapılması.
2. Amaç (Amacı Uygun Değil, Amacı Kısmen Uygun, Amacı Uygun): Projenin amacının uygun olması.
3. Slogan (Uygun, Uygun Değil, Yok): Projeyi kısaca ifade eden ve ilgi/dikkat çeken söz.
4. Yapılabilirlik (Yapılabilir Değil, Kısmen Yapılabilir, Yapılabilir): Projenin uygulanabilmesi.
5. Yaygın Etki (Çok, Orta, Az): Projelerden olası beklenen çıktı, sonuç ve etkilerin elde edilmesi ve ulaşılan farklı özelliklerdeki kişilerin kitlesi.

Araştırmadan elde edilen veriler ilk olarak iki araştırmacı tarafından bağımsız ve tarafsız bir biçimde analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar karşılaştırılmış ve görüş ayrılığı olan kısımlar için ortak karar verilerek analize son hali verilmiştir.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerindeki *Konu* temasına ait içerik analizinden elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konuları.

Şekil 1 incelendiğinde *Konu* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinde sekiz farklı konu belirlenmiştir. Bu doğrultuda fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre projelerinde Geri Dönüşüm, Enerji Tasarrufu, Çevreyi Temiz Tutma, Çöplerin Bertarafı, Maske Kullanımı, Sokak Hayvanları, Canlıların Neslinin Korunması ve Çevre Kirliliği olmak üzere sekiz farklı konu üzerinde durdukları görülmektedir. Projelerde en çok geri dönüşüm konusu ele alınmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından çevre projelerinde ele alınan konulara ait örnekler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Çevre Projelerinin Konusuna Ait Örnekler.

Hazırlanan Projelerin Bazı Kısımlarından Örnekler	Kodlar
"*Ortaokul öğrencilerinin çevre bilincinin gelişmesi, geri dönüşüm atık gibi kavramlar ile tanışması öncelikli hedefimizdir. Hazırlanan proje sayesinde çevre kirliliğini en aza indirmek adına okul içi ve sosyal hayatlarındaki kullanılan henüz işlemini yitirmeyen maddeler ile laboratuvar önlüğü ve siperlik ürün tasarımı yaptırarak hem yaratıcılıklarının gelişmesi hem de çevre adına farkındalık uyandırmak genel amacımızdır*." (p1)	Geri Dönüşüm
"*Su kirliliğine karşı farkındalık oluşturmak için toplanılan su örneklerini dondurarak buz kütlesi oluşturmak. Çevre kirliliğine dikkat çekmek içinde çevrede yer alan atıkları, sigara izmariti şeklinde jelatin yardımı ile sarmak. Buz kütlesi ve sigara izmariti ile su ve çevre kirliliğinin artmasına dikkat çekmek amaçlanmıştır. Sigaranın jelatine sarılmasındaki gizli amaç tiksindirmek insan sağlığını korumak için zararlı maddenin içine zararlı kirli maddeler koyup daha itici bir hale getirilirse sağlık bilincinin ve çevre bilincinin güçlendirileceği amaçlanmıştır*." (p4)	Çevre Kirliliği
"*Gezici konteynerler sayesinde, konteynerleri insanların bulundukları her yere ulaştırıp, çöp atma bilincini topluma kazandırmak. Bunun yanında bilinçsiz insanları, bilinçli hale getirmeyi amaç edinerek, yere sürekli çöp atmayı huy edinmiş bu insanlara hitap edecek çöp konteynerlerini piyasaya sürmeyi ve çevredeki çöp fazlalığını azaltmayı hedefledik*." (p6)	Çöplerin Bertarafı
"*Maskelerin nasıl kullanılması gerektiğini ve kullanılmış maskelerin sebep olduğu çevre kirliliğini önlemek amaçlanmıştır*." (p10)	Maske Kullanımı
"*Belirlediğimiz ilköğretim okulunda enerji tasarrufu köşesi çalışmasını uygulamak amacıyla ilk olarak enerji tasarrufu haftasından önce belirlenen okula gidip öğrencilere proje anlatıldı. Tasarruf köşesinde enerji tasarruf konulu şiir, slogan, karikatür, resim, poster, akrostiş çalışmalarının yapılacağı belirtildi. Önceliğimiz gönüllü öğrencilerdi belirlenen öğrencilerden 30 kişi gönüllü olmak istedi. Görev paylaşımları yapılarak projeye başlandı*." (p13)	Enerji Tasarrufu
"*Yedigöller sulak bölgesindeki tatlı su balık türlerini korumak için istilacı bir tür olan İsrail Sazanı avlamaktır. Avlanan balıklar Kütahya Kalesi civarındaki ormanlık alana sahipsiz kedi ve köpeklerin beslenmesi için bırakılacaktır*." (p14)	Canlıların Neslinin Korunması

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerindeki *Uygulama Şekli* temasına ait içerik analizinden elde edilen bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin uygulama şekilleri.

Şekil 2 incelendiğinde *Uygulama Şekli* temasında fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinde on farklı kod ve toplam 24 frekans belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim vererek, teknolojileri kullanarak, tasarımlar yaparak, üretim yaparak, yarışmalar düzenleyerek, broşür hazırlayarak, model oluşturarak, hikâyeler yazarak, tiyatro gösterisi ve videolar çekerek projelerini uyguladıkları görülmektedir. Projeler en çok tasarım yapılarak uygulanmıştır. Uygulama şekli temasının incelendiği bir projede birden fazla uygulama şekline yer verildiği de görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin uygulama şekline ait örnekler Tablo 3'te verilmiştir.

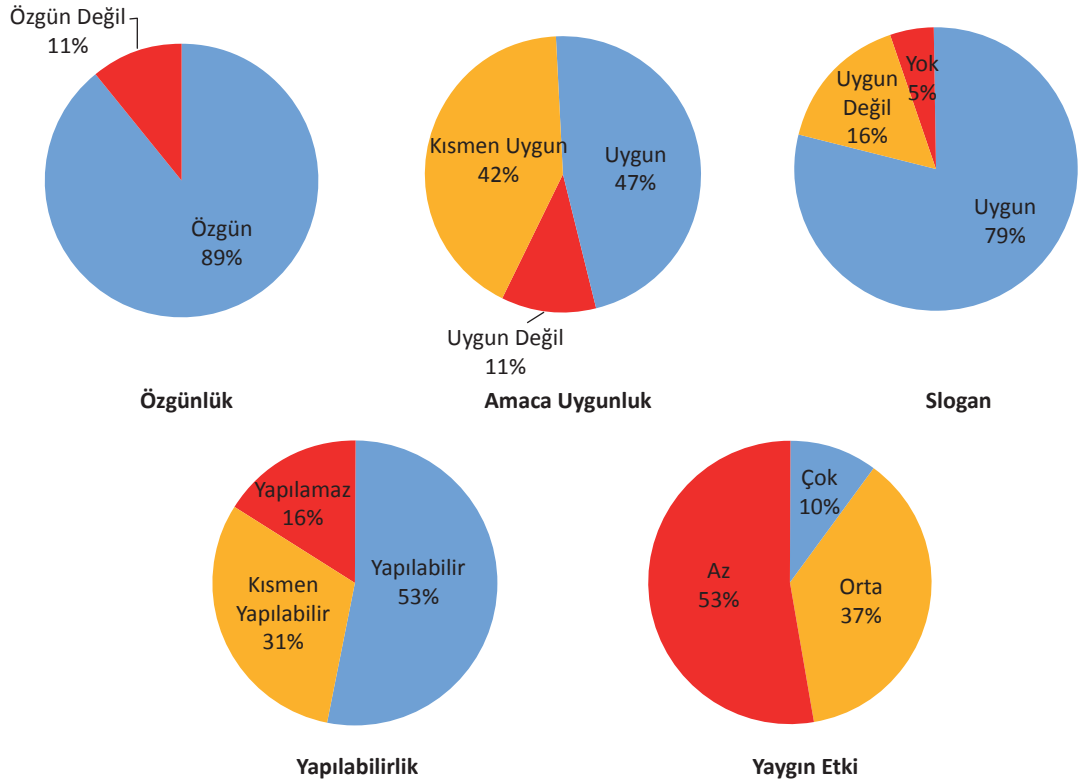
Tablo 3.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Projelerin Uygulama Şekline Ait Örnekler.

Kullanılan maskelerin geri dönüşümlerinin akbil ile kayıt altına alınması (p2)	Öğrenciler arasında çöp toplama videosu çekme yarışması düzenlenmesi (p3)
Hareketli çöp konteynerlerinin tasarlanması (p6)	Laboratuvar önlüğü ve siperlik yapılması (p1)
Okullarda eğitimler verilmesi ve öğrencilerle 4 farklı bölümü (pil, kağıt, cam, pet şişe) olan, teşekkür eden çöp kutusu yapılması (p7)	Geri dönüşüm, kimyasal atıkların çevreye zararı, su kaynaklarının doğru kullanılması konularında tiyatro gösterisi sergilenmesi (p17)
İlk ve ortaokullarda enerji tasarrufu köşesi oluşturulması (p13)	Okullarda geri dönüşüm maket yarışması düzenlenmesi (p5)
Evsel ve evrensel atıklar ile okullarda laboratuvar malzemesi, deney araç ve gereçleri yapılması (p12)	Çöp atıldıkça hediye veren çöp kutularının tasarlanması (p8)

Öğrencilerle maske kullanımı ve geri dönüşüm için broşür hazırlanması, çocukların maske takmaları için çizgi film karakterli maske tasarlanması (p10)	Farklı kirliliğe sahip suların buz haline getirilmesi ve çöplerden sigara modeli yapıp sigaranın zararını gösterilmesi (p4)
Yakıt tasarrufu için deniz bisikleti tasarlanması (p15)	Atık maskeler için çöp kutusu tasarlanması (p11)
Maskelerin doğru atılmasına yönelik videolar oluşturulması (p16)	Sokaklara uyarı alarmlarının kurularak sokak hayvanların korunması (p18)
Tasarlanan olta ve yemlerle tatlı su balıklarına zarar veren balıkların yakalanması ve sokak hayvanlarının beslenmesinde kullanılması (p14)	

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerindeki *Yapı* temasına ait betimsel analizden elde edilen bulgular Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin yapıları.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerindeki *Yapı* temasına ait *Özgünlük, Amaca Uygunluk, Slogan, Yapılabilirlik* ve *Yaygın Etki* olmak üzere beş alt tema belirlenmiştir. *Özgünlük* alt teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin % 89'unun özgün olduğu ve % 11'inin özgün olmadığı görülmektedir (Şekil 3). Elde edilen bu bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin çoğunun özgün olduğu söylenebilir. *Amaca Uygunluk* alt teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin % 47'sinin amacının uygun olduğu, % 42'sinin amacının kısmen uygun olduğu ve % 11'inin amacının uygun olmadığı görülmektedir (Şekil 3). Elde edilen bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin amacı uygun olan ve amacı kısmen uygun olan projelerin yüzdelik oranın birbirine yakın olduğu, amacının uygun olmayan proje sayısının ise oldukça az olduğu söylenebilir. *Slogan* alt teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin % 79'unda sloganın uygun olduğu, % 16'sında sloganın uygun olmadığı ve % 5'inde sloganın olmadığı görülmektedir (Şekil 3). Elde

edilen bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin çoğunda uygun sloganın olduğu söylenebilir. *Yapılabilirlik* alt teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin % 53'ünün yapılabileceği, % 31'nin kısmen yapılabileceği ve % 16 'sının yapılamayacağı görülmektedir (Şekil 3). Elde edilen bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin yaklaşık yarısının yapılabileceği ve çok az bir kısmının yapılamayacağı söylenebilir. *Yaygın Etki* alt teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin % 10'unun yaygın etkisinin çok olduğu, % 37'sinin yaygın etkisinin orta olduğu ve % 53'ünün yaygın etkisinin az olduğu görülmektedir (Şekil 3). Elde edilen bulguya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerinin yaklaşık yarısının yaygın etkisinin az olduğu söylenebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerine ait örnekler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Çevre Projelerine Ait Örnekler.

Proje İsmi	Proje Örnekleri	Kodlar
p12	***"Proje Adı:*** *Geri Dönüşüm Laboratuvarı* ***Proje Amacı:*** *Evsel ve Evrensel atıklardan, köy okullarına yönelik basit laboratuvar malzemesi yaparak atıkları değerlendirmek.* ***Proje Sloganı:*** *Yaşamak istiyorsak temiz çevrede, fene sarıl ilgilen deneylerle* ***Projenin Gerekçeleri:*** *Köy okullarında laboratuvar malzemelerinin bulunmaması veya malzemelerin yetersizliğinden dolayı atık malzemelerin bu yönde değerlendirilmesi* ***Proje Çıktıları:*** *Atık malzemelerden üretilen Laboratuvar malzemeleri ve fen modellemeleri* ***Projenin Farkındalığı:*** *Atık dönüşümlerinin, laboratuvar malzemeleri yapımında kullanılması.* ***Projenin Yenilikçi ve Özgün Yönleri:*** *Atıklardan birbirinden farklı laboratuvar malzemeleri yapmak. Malzemelerin kolaylıkla yapılabiliyor olması. Köy okulları gibi ücra yerlerde görevini yerine getiren fen bilimleri öğretmenlerinin, deney etkinliklerini gerçekleştirmeleri için uygun, pratik geri dönüşümler.* ***Proje Kapsamında Ortaya Çıkabilecek Geri Dönüşüm Ürünleri:*** ***1) Ayırma Hunisi*** ***<u>Malzemeler:</u>*** Pet şişe, Pipet, Silikon, Maket Bıçağı ***<u>Malzemenin yapılışı:</u>*** • Maket bıçağı ile kapağa pipetin geçeceği kadar delik açılır. • Silikon yardımı ile pipet kapağa silme bir şekilde yapıştırılır. • Pet şişenin tabanına yaklaşık 1cm yarı çapında delik açılır. • Pet şişenin pipetlenmiş kapağı kapatılır. • Ayırma huniniz, pipete uygulanacak sıkıp gevşetme hareketleriyle kullanıma hazır.	1.Özgün 2. Amacı Uygun 3. Sloganı Var. 4. Yapılabilir 5. Yaygın Etkisi Çok

2) Pastör Pipeti

Malzemeler: Şaka Yüzüğü / su tabancası haznesi, Pipet, Silikon

Malzemenin yapılışı:

- Şaka yüzüğünün su haznesi çıkarılır.
- Su haznesindeki çıkıntıya pipet, silikon yardımıyla monte edilir.
- Pastör pipetiniz kullanıma hazır.

3) Beher

Malzemeler: Isıya dayanıklı kavanoz, su bardağı, çay bardağı

Malzemenin yapılışı:

- Isıya dayanıklı sapı kırılmış bardakları ve marketten alınan turşu gibi konserve kavanozlarını beher olarak direkt kullana bilirsiniz.

4) Saat camı

Malzemeler: Isıya dayanıklı çay tabağı, Cam zımparası, Isıya dayanıklı kırık; cam şişe, kavanoz, bardak tabanı

Malzemenin yapılışı:

- Isıya dayanıklı çay tabaklarını direkt olarak saat camı olarak kullana bilirsiniz.
- Isıya dayanıklı oval cam tabanlarını zımparalayıp saat camı olarak kullana bilirsiniz.

5) Petri Kabı

Malzemeler: Çay tabağı, Pet şişe

Malzemenin yapılışı:

- Isıya dayanıklı dayanıksız fark etmeksizin çay tabaklarını direkt olarak petri kabı olarak kullana bilirsiniz.
- Isıya dayanıklı dayanıksız fark etmeksizin cam tabanlarını zımparalayıp petri kabı olarak kullana bilirsiniz.
- Pet şişelerin tabanlarını keserek petri kabı olarak kullanabilirsiniz.

6) Erlen

Malzemeler: Tabanı geniş, ağzı dar cam şişeler. (Maden Suyu şişeleri ve Avşar meşrubat şişeleri)

Malzemenin yapılışı:

- Ağzı dar, tabanı geniş tüm cam atıkları direkt olarak erlen olarak kullana bilirsiniz.

7) Piset

Malzemeler: Pet şişe, Silikon, Pipet/ plastik hortum

Malzemenin yapılışı:

- Maket bıçağı ile kapağa pipetin geçeceği kadar delik açılır.
- Silikon yardımı ile pipet kapağa silme bir şekilde yapıştırılır.
- Pet şişenin içerisine deney su konulur ve pipetlenmiş kapakla şişenin ağzı kapatılır.
- Piset, şişeye uygulanacak sıkıp gevşetme hareketleriyle kullanıma hazır.

8) Spatül

Malzemeler: Çay kaşıkları, yemek kaşıkları, plastik kaşıklar

Malzemenin yapılışı:

- Çay kaşıkları, yemek kaşıkları ve plastik kaşıkları direkt olarak spatül olarak kullana bilirsiniz.
- Isıya dayanıklı cam tabanlarını zımparalayıp saat camı olarak kullana bilirsiniz.

9) Huni

Malzemeler: Pet şişe, Maket Bıçağı, Pipet /plastik hortum

Malzemenin yapılışı:

- Pet şişe kapağına 10-15 cm uzaklıktaki bir noktadan ikiye ayrılır.
- Maket bıçağı ile kapağa pipetin geçeceği kadar delik açılır.
- Silikon yardımı ile pipet kapağa silme bir şekilde yapıştırılır.
- Pipetlenmiş kapak şişenin ağzı kapatılır ve huniniz kullanıma hazır.

10) Pil Yatağı

Malzemeler: Pilli elektronik atıkların pil yatakları

Malzemenin yapılışı:

- Elektronik pilli atıkların pil yatakları, atıklardan ayrılır.
- Elektronik atıktan elde edilen pil yatağı elektrik devresi deneyleri için kullanıma hazır.

11) Mıknatıs

Malzemeler: Elektronik atıklar

Malzemenin yapılışı:

- Elektronik hoparlör vb. atıkların mıknatısları deneylerde kullanılmak amacıyla çıkartılır.

12) Elektrik Devre Anahtarı

Malzemeler: Elektronik atıkların, kabloları, Yalıtkan atıklar

Malzemenin yapılışı:

- Elektronik atıkların kabloları ve yalıtkan parçaları ile hazır devre anahtarı yapılır.

13) Duy

Malzemeler: İletken kablo atıkları, Yalıtkan atıklar, Maket bıçağı, Kalem, Kapak

Malzemenin yapılışı:

- Elektronik atıklardan elde edilen iletken kablolar, maket bıçağı ile soyulur.
- Soyulan kablolar 5cm ve 10 cm olacak şekilde iki ebatta kesilir.
- 2cm uzunluğundaki soyulmuş kablo boşluk olmayacak şekilde 2 defa katlanarak daire oluşturulur.
- 10 cm uzunluğundaki soyulmuş kablo bir kaleme 3 defa sarılır.
- Yalıtkan bir kapağın alt yanına kaplanan çapı kadar maket bıçağı ile delik açılır ve 5cm ile oluşturulan iletken kablo yerleştirilir.
- 10cm'lik kablo ile oluşturulan 3 kez sarılmış kablo yalıtkan diğer malzemelerle desteklenerek yerleştirilir.
- Kapak dışına çıkan kablolara diğer devre elemanları eklenerek duyunuz kullanıma hazır.

14) Damlalık

Malzemeler: Pipet, Şaka yüzüğü

Malzemenin yapılışı:

- Şaka yüzüğünün, su haznesi çıkarılır.
- Su haznesindeki çıkıntıya pipet, silikon yardımıyla monte edilir.
- Damlalığınız, kullanıma hazır.

15) Sac Ayağı

Malzemeler: Metal Parçalar

Malzemenin yapılışı:

- Atık metal parçalar bir kaynak ustasına götürülerek saç ayı yapılması istenilir.

16) Sürtünme Takozu

Malzemeler: Metal çubuklar (Çivi, vida vs.), Ağaç Takozlar, Zımpara, Testere

Malzemenin yapılışı:

Bir yetişkinden yardım alınarak ahşap atıkların prizma haline gelmesi sağlanır.

Prizma haline gelen takozların bazıları zımparalanır bazıları zımparalanmaz

Dilenirse bazıları daha çok zımparalanarak sürtünme kat sayıları azaltıla bilir.

Takozların orta noktalarına çiviler monte edilir.

Farklı sürtünme kat sayısına sahip sürtünme takozlarınız hazır.

17) Reosta

Malzemeler: İletken kablolar, Maket Bıçağı, Plastik boru

Malzemenin yapılışı:

- İletken kablolar maket bıçağı yardımıyla soyulur.
- Soyulan kablo plastik boruya 5cm pay bırakarak spiral bir şekilde boru edatınca sarılır.
- Sarma işleminden sonra yine 5cm pay bırakılır.
- 5 cm bırakılan paylardan biri kıvrılır ve sabitlenir.
- İşlem yapılmayan pay kabloya üreteçten gelen kablo bağlanır. Diğer boşta olan kablo spiral yapılış kablo boyunca hareket ettirilerek reosta kullanılır.

18) Manometre

Malzemeler: Plastik şeffaf hortum, Ahşap, Kroşe, Kalem, Cetvel takımı

Malzemenin yapılışı:

- Ahşap zemin üzerine iki paralel çizilir.
- Paraleller boyunca karşılıklı olacak şekilde kroşe noktaları belirlenir.
- İki paralele eşit uzaklıkta ve paralellerin altına gelecek şekilde bir kroşe noktası daha belirlenir.
- Kroşelerin yerlerine çakılırken plastik hortum monte edilir.
- Montelenme sonucunda fazla plastik boru kesilir.
- Cetvel yardımıyla ahşabın üzerine eşit aralıklarda ölçüm şeması çizilir.
- Manometre kullanıma hazır.

19) Elektroskop

Malzemeler: Alüminyum folyo parçaları, Atık Metal tel, Kavanoz

Malzemenin yapılışı:

20) Makara Çeşitleri

Malzemeler: İp Makaraları, Çivi, Ahşap çıtalar

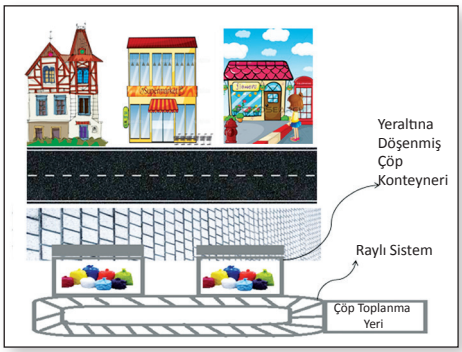
Malzemenin yapılışı:

- *Çıtalardan birisine çivi tamamen çakılır.*
- *Çıtaya çakılan çivi, makaradan geçirilir ve başka bir çitaya, çivi diğer taraftan çıkmayacak şekilde çakılır.*
- *Makaranın yarıçapından sonra 2 cm boşluk kalacak şekilde çitalar kesilir.*
- *İki çita birbirine T şeklinde sabitlenir ve bu parça makaranın bulunduğu parçaya entegre edilir.*"

p9	***"PROJENİN ADI:*** *BALIK ÜSTÜNDE BİTKİ YETİŞTİRME* ***PROJENİN SLOGANI:*** *BALIKLA BESLENEN BİTKİ* ***PROJEDE KULLANILAN MALZEMELER:*** *Cam fanus, pet şişe, toprak, su, bitki, ip, balık* ***PROJENİN KONUSU:*** *Pet şişeye ekilen bitkinin alt haznesine konulan cam fanus içerisindeki suda yaşayan balığın hem bitki hem de balık için birbirleriyle etkileşim halinde olarak bir döngü oluşturmalarını gözlemlenecek.* ***PROJENİN AMACI****: Bitkilerin toprağın temizlenmesinde nasıl bir rol oynadığını gözlemlemek, canlılar için önemini anlamak, topraktaki minerallerin canlı hayatındaki yerinin bilinmesi, bitki olan toprağın suyun temizliği için öneminin anlaşılması. Temiz bir çevre de yaşamak için sadece kendi yaşam alanımız değil tüm canlıların yaşam alanlarına saygı duymamız gerektiğini anlamak ve farkına varmak.* ***PROJENİN UYGULANDIĞI GRUP:*** *Ortaokul öğrencileri* ***PROJENİN KAZANIMLARI:*** *Öğrencilerin Çevre kirliliğinin ne derecede olduğunu kavramaları bitkilerin insan ve tüm canlılar için ne kadar önemli olduğunun farkına varmaları, toprağın bitki ile bütünleşmesiyle oluşan verimliliğin önemini anlamaları ve doğada var olan tüm canlılar için gereken önemin ne olduğunu kendi gözlemlemeleriyle anlamalarını sağlamak. Canlıların ve bitkilerin bir döngü içerisinde oldukları anlaşılacaktır.* ***PROJENİN YAPIMI:*** *Öncelikle cam fanusun içerisine yarısına gelecek şekilde su konulur. Balık yerleştirilir. Pet şişe ortadan ikiye kesilir. Kapağından delikler açılarak su geçişinin oluşması sağlanır. Kapak kısmından bir adet ip asılır. Pet şişe kapak kısmı fanusun ağzını kapatacak şekilde üzerine yerleştirilir. Pet şişenin içine toprak ve bitki yerleştirilir. Balığın bulunduğu fanustan ip yardımıyla bitki kökleri faydalanır. Bir döngü içerisinde balığın suda bulunan mikroorganizmaları temizleyerek bitkinin yetişmesinde rol oynadığı gözlemlenecektir.* *Aslında bu sistemin bir örneği pirinç yetiştiriciliğinde kullanılır. Bilindiği üzere pirinç sulak arazilerde deyim yerindeyse suyun içinde yetişir. Yapılan çalışmalar sonucunda pirincin içerisinde bulunduğu suya balık yerleştiren çiftçiler hem balıkların hem de pirinçlerin verimliliğini görmüşlerdir. Aynı sistem gibi uygulanan bu projede balığın bitkiyi yetiştirebileceği gözlemlenecektir."*	1.Özgün 2. Amacı Uygun Değil 3. Sloganı Yok. 4. Yapılamaz 5. Yaygın Etkisi Az

p6 "***PROJENİN ADI:*** *KONTEYNERBÜS*

PROJENİN AMACI: *Gezici konteynerler sayesinde, konteynerleri insanların bulundukları her yere ulaştırıp, çöp atma bilincini topluma kazandırmak. Bunun yanında bilinçsiz insanları, bilinçli hale getirmeyi amaç edinerek, yere sürekli çöp atmayı huy edinmiş bu insanlara hitap edecek çöp konteynerlerini piyasaya sürmeyi ve çevredeki çöp fazlalığını azaltmayı hedefledik.*



PROJENİN SLOGANI: *ÇEVRESİNE ZARAR VEREN, GELECEĞİNE ZARAR VERİR!*

PROJE:

NEDEN "ÇEVRESİNE ZARAR VEREN, GELECEĞİNE ZARAR VERİR!" SLOGANI?

İnsanlar yaşamlarını sürdürmek için içinde bulundukları çevreden faydalanmak zorundadırlar fakat bu durum, insanlar yeni şeyler keşfettikçe ve kendisini geliştirmeye devam ettikçe gereğinden fazla artış göstermeye başlamış ve şu an da en tepe noktaya ulaşmıştır.

Çağımızın göz kamaştıran sözü; ***"BİR ALANA BİR BEDAVA!"****. Peki bu sadece nesneler için söylenmiş bir söz olarak kalabilmiş midir? Aslında hayır.*

Bir parfüm alana bir ***BİLİNÇSİZLİK*** *bedava!*

Bir poşet alana bir ***KİRLİLİK*** *bedava!*

Ama hiçbir yerde bunu işitmez, hiçbir pankartta bunu görmeyiz. Bizler ihtiyaç olunandan fazla tüketim insanı olduk. Bunun karşılığında yerine konulmayan veya konulamayan doğal kaynakları hızla azaltmaya başladık. Dünyamız bizim için değerli. Bizim yaşam kaynağımız da evimiz de o. Doğa onu hor görmediğimiz zaman, bizi kendinden mahrum etmez. Bizler doğayı anlamaya çalışırsak, ona ihtiyacı olan önemi verir ve kirletmezsek; o dün ve bugün olduğu gibi yarın da yine bizimle olacak. Bu yüzden insanlara çevreyi temiz tutma bilincini kazandırmak için ***"ÇEVRESİNE ZARAR VEREN, GELECEĞİNE ZARAR VERİR!"*** *sloganını seçtik.*

PROJENİN YAPILIŞI:

*Doğa var olduğundan beri, çevre kirliliğiyle baş etmektedir. Doğanın varlığını en güzel şekilde sürdürebilmek, doğanın bize olan faydalarından en güzel şekilde yararlanabilmek için öncelikle çevre kirliliğini azaltmayı hedefledik. Bu hedef doğrultusunda insanlara çevreyi temiz tutma ve çöpleri çevreye atmama bilincini kazandırmak adına "****RAYLI KONTEYNERBÜS****" sistemini geliştirdik.*

Bu sistem sayesinde insanlar konteynerlere bulundukları her yerde rahatlıkla ulaşabilecek ve bu şekilde de insanların çöp atma alışkanlıklarının önüne geçilecektir.

1.Özgün

2. Amacı Kısmen Uygun

3. Sloganı Var.

4. Yapılamaz

5. Yaygın Etkisi Az

Bu sistemin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri konteynerlerin şehir düzenini bozmaması ve yer altından işlevini sürdürebilmesini sağlamaktır. Şehir içinde sadece konteynerin, sensörlü kapağı yer alacak. Bu sensör sayesinde çöp atılacağı anda kapak açılacak ve daha sonra kapanacaktır. Böylelikle konteyner şehir içerisinde yer kaplayamayacak ve atıkları yerin altında depolayacağı için çöplerin oluşturduğu kötü koku ve görüntüyü de önleyecektir.

Bunun yanında da bütün dünyanın sınavı haline gelen ***COVİD-19 PANDEMİSİ*** *açısından el hijyeninin de önemli olduğunu düşünerek ve de çöplerin elimizde oluşturabileceği bakterileri de önlemek ve insanları çöp atmaya teşvik etmek adına, sensörün yanında el hijyeni için gezici dezenfektan geliştirilmiştir. Böylece insanlar çöp attığında el hijyenini de sağlamış olacaklardır."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz toplumlarını ilgilendiren en önemli unsurlardan biri çevredir ve bu alanda yapılacak çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projelerinin konu, uygulama şekli ve yapı bağlamında incelenmesidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara ait sonuçlar, tartışmalar ve öneriler bu kısımda verilmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde en çok geri dönüşüm konusuna yer verdikleri ve konuları teknoloji kullanarak, yarışmalar düzenleyerek, tasarımlar yaparak ve broşür hazırlayarak ele aldıkları görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüme önem verdikleri ve bu konuda birçok farklı uygulamaya yer vererek projeler hazırladıkları söylenebilir. Geri dönüşümün önemini; hızlı ekonomik büyüme, şehirleşme, nüfus aratışı ve refah seviyesinin yükselmesi gibi faktörlerin atık türlerinin ve miktarının artışına sebep olması ortaya koymaktadır (Aydın-Kocaeren, 2016). Geri dönüşüm ile çöp toplama alanlarına daha az çöp götürülmesi, doğal kaynakların korunması, kirliliğinin önlenmesi, enerji tasarrufu ve iş olanaklarını sağlanabilir (Environmental Protection Agency [EPA], 2014). Geri dönüşüm bilincinin geliştirilmesi ile atıkların tekrar kullanıma kazandırılması söz konusu olabilir ve böylece çevre temiz tutularak ekonomik kazanç artırılabilir. Atıklardan geri dönüşümle ürünler üretilmesi ve buna yönelik talebin artması, geri dönüşüm konusunun önem kazanarak çevre bilincinin giderek artması sayesindedir (Larney & van Aardt, 2010). Ayrıca geri dönüşüm toplumun her kesimini ilgilendirmektedir (Mrema, 2008). Bu doğrultuda geri dönüşüm, sağladığı katkılar bakımından herkesi ilgilendiren ve önemi gün geçtikçe artan bir konu olarak düşünülebildiğinden dolayı fen bilgisi öğretmen adaylarının en çok geri dönüşüm konusunda projelerini hazırladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde çevreyi temiz tutma ve çöplerin bertarafı konusuna yer verdikleri ve çöp atma bilincini geliştirmek ve çöplerin çöp kutusuna atılmasını sağlamak için farklı çöp kutusu tasarımları yaptıkları görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde farklı özelliklerde çöp kutuları tasarlamalarıyla çöplerin çevreye atılması yerine çöp kutularına/konteynerlere atılmasını sağlamayı amaçladıkları söylenebilir. Karagözoğlu (2020) farklı demografik özelliklerdeki (yaş, eğitim durumu, cinsiyet ve meslek) kişilerle yaptığı çalışmasında çevre sorunlarının en başında çevreye gelişigüzel çöplerin atılmasının geldiği sonucuna varmıştır. Ayrıca ilgili alanyazındaki ortaokul öğrencileriyle yapılan çevre konulu çalışmalarda çevreye bilinçsiz bir şekilde kâğıt, plastik ve cam atıldığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Alerby, 2000; Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Yalçınkaya, 2013; Yardımcı & Bağcı-Kılıç, 2010; Yavuz, Balkan-Kıyıcı & Atabek-Yiğit, 2014). Çöplerin çöp kutusu yerine çevreye gelişigüzel atılması, çöp kutularının bilinçli bir şekilde kullanılmaması durumlarının bu alanda yapılan çalışmalarda ön plana çıkan sonuçlar arasında yer alması ve çöplerin uygun olmayan şartlarda

bertarafının verdiği zararlar göz önüne alınarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konuda proje hazırladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde enerji tasarrufu konusuna yer verdikleri ve bu konuyu ortaokul öğrencilerine yönelik öğrenme ortamlarında ele alacak bir proje hazırladıkları görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). İlgili proje incelendiğinde araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının enerji tasarrufunun önemini vurgulamak istedikleri görülebilir ve kendi mesleki özelliklerinden yola çıkarak enerji tasarrufu köşesi projesi ile ortaokul öğrencilerine enerji tasarrufu bilinci kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Enerjinin ekonomik kalkınmanın sağlanmasında ve toplumların sosyo-ekonomik düzeylerinin yükseltilmesinde temel bir girdi olmasının yanında ihtiyaç duyulan düzeyde ve zamanda bulunarak kullanılabilmesi ülkeler açısından son derece önemlidir (Harunoğulları, 2018). Ancak günümüzde yaşamı kolaylaştıran teknolojik araçların kullanımının artması ve bu araçların enerji ile çalışması enerji sorununu küresel bir problem haline getirmektedir (Yüksel, 2020). Ayrıca enerji üretimi, tüketimi, taşınması ve depolanmasıyla ilgili durumlar çevre sorunlarının çok büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bağlamda enerji tasarrufu sürdürülebilir ekonomik kalkınma biçimlerini sağlamaya yönelik ilerleme için önemli konulardan biri olarak kabul edilmektedir (Lee, Lin, Guu, Chang & Liang-Te, 2013). Günümüzde eğitim çalışmalarında da tüketicilerin enerji tüketiminde oynadıkları rol ve enerji tasarrufu konularının ön plana çıktığı görülmüştür (Ayas, Çeken, Eş & Taştan, 2013; Laquatra, Pierce & Helmholdt, 2009; Öztürk, 2013). Ayrıca Yüksel'e göre (2020), kaynakların tasarruflu kullanılması konusunda öğrencilere küçük yaşlardan itibaren farkındalık oluşturmakla sorumlu olan öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ailelere büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının da benzer bir düşünceyle projelerini hazırladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde maske kullanımı ve bunların atıklarının bertarafına yer verdikleri ve teknoloji kullanımı, çöp kutuları tasarlama, broşür hazırlama ve maske kullanımı için farklı özelliklerde maske tasarlama uygulamalarıyla konuyu ele aldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının maske kullanımını ve geri dönüşümü farklı uygulamalarla ele almalarının sebebi olarak tüm dünyada yaşanmakta olan COVID-19 salgını ve salgına bağlı olarak günlük hayatta yaşanan değişimler gösterilebilir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). COVID-19 salgını, dünya genelinde çeşitli düzenlemelerin yapılmasına yol açmış ve özellikle maske kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu salgın, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da beklenmedik ve benzeri görülmemiş aksamalara yol açarak öğretmenleri de birçok açıdan etkilemiştir (Daniel, 2020; Kaden, 2020). Yeni normalleşmeyle birlikte eğitim sürecinde yaşanacak değişimlerinden birinin maske kullanımı olduğu, yüz yüze eğitim süreci devam ettiğinde bile maske kullanımının süreceği ve bu durumdan eğitim alanının da etkileneceği öğretmenler tarafından bilinmektedir (Helmke, 2020). Bu doğrultuda maske kullanımının fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde yer alması, COVID-19'un bir pandemi olarak nitelendirilmesinden ve virüsün artık birçok ülke ve bölgeye yayılarak küresel bir soruna dönüşmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının COVID-19 salgınının farkında olduğu, salgına ve maske kullanımına dikkat çekmeyi amaçladıkları da ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca paralel olarak; Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalarında COVID-19 salgını ile ilgili olarak öğretmen adaylarının maske kullanımını dile getirdiklerine yer vermiş ve öğretmen adaylarının COVID-19 konusunun farkında olduklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde çevre kirliliği konusuna yer verdikleri ve konuyu su kirliliği ve çevredeki çöpler bağlamında ele alarak sigaranın zararları ile benzeşim yaptıkları görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde analojilere yer verdikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Zorlu ve Zorlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının suyun canlılar için önemi konusunda hazırladıkları projelerde analojik akıl yürütmeler kullandıkları ve su kirliliği konusunun ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Su kirliliği, suya karışan maddelerin suyun özelliklerini değiştirerek biyoçeşitliliği oluşturan ekosistemler üzerinde olumsuz etkiler yapması sonucunda

birçok canlı türünün yaşamını risk altına alan bir çevre kirliliğidir (Eren, 2016). Bu durum insanlar, hayvanlar, bitkiler ve hatta cansız varlıklara zarar vererek doğanın dengesini bozmakta, ekosistemleri etkileyerek iklimsel değişliklere sebep olmaktadır (Talas, 2018). Verdiği zararlar göz önüne alınarak fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kirliliği konusunda proje hazırladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde canlıların neslinin korunması konusunu ele aldıkları ve projelerini oltalar tasarlayarak göllerde canlı neslini tehdit eden ve sonradan oraya bırakılmış balıkların avlanarak yararlı balıkların neslinin korunmasının sağlanmasına, tutulan balıkların sokak hayvanları için yiyecek olarak kullanmasına ve sokak hayvanlarını koruma amaçlı alarm sistemi oluşturulmasına yönelik hazırladıkları görülmektedir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Elde edilen bu bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının canlılarının neslini koruma ve sokak hayvanlarını besleme ve koruma amaçlı farklı tasarımlar yaparak sosyal sorumluluğu ön plana çıkaran projeler hazırladıkları söylenebilir. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı [UNCED] (1992) (Rio Konferansı) incelendiğinde biyolojik çeşitlilik konusunun önemi üzerinde durulduğu, biyolojik çeşitliliğin uluslararası bir sorun olduğu ve korunmasına yönelik maddelere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Rio Konferansı'nda canlılarının çeşitliliği konularında eğitimler verilerek konuya dikkat çekilmesi gerekliliği de ortaya çıkmıştır (Convention on Biological Diversity [CBD] (1992)'den aktaran Aksu, 2011). Sokak hayvanları; barınma olanaklarının kısıtlı olması, doğal ortamlarının dışında bir ortamda yaşadıklarından türe özgü davranışlarında bulunamamaları, yeterli ve dengeli beslenememeleri gibi sebeplerle sağlık sorunlarına ve kötü davranışlara maruz kalarak zor bir yaşam vermektedirler (Tamzok, Kük & Çobanoğlu, 2013). Canlılarının neslinin korunması, sokak hayvanlarının korunması ve beslenmesi durumlarının doğal çevrenin korunması bakımından oldukça önemli olduğu ve insanların sorumluluk almasını gerektiren konular arasında bulunduğu düşünülerek bu konulara projelerde yer verilebilir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde geri dönüşüm, çöp atma ve çöp kutusu kullanımı konularında hazırladıkları projelerin uygulama aşamasının ilk kısmında veya tamamında eğitimler vermeye yönelik planlar yaptıkları tespit edilmiştir (Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 3). Ayrıca bazı projelerin uygulama aşamasında drama öğrenme yöntemine ait etkinliklere yer verdikleri, analoji kullandıkları (benzeşim yöntemi), öğretim materyali olabilecek modeller tasarladıkları ve eğitim içerikli yarışmalar düzenledikleri görülmektedir (Tablo 3). Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının projelerinde farklı uygulama şekilleri ile eğitimler vermeyi ele almaları, farklı öğrenme yöntemleri kullanmaları ve öğretim materyalleri tasarımı ile model oluşturmaları lisans eğitimlerinde aldıkları mesleki bilgilerini kullandıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde kullanılan 2012 fen bilgisi öğretmenliği lisans öğretim programı incelendiğinde programda öğretmen adaylarına pedagojik bilgilerin kazandırılmasına yönelik derslerin olduğu görülmektedir (URL-5; URL-6). Fen bilgisi öğretmen adayları hazırladıkları projelerinde bu bilgi birikimlerini kullanmak istemiş olabilirler. Ayrıca araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerde ele aldıkları konular ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında bulunmaktadır ve sosyobilimsel konular olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018). Bu açıdan ele alınan bu konuların ortaokul fen bilimleri dersi kapsamında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre konusunda hazırladıkları projelerdeki *Yapı* temasından elde edilen bulgulara göre projelerin çoğu özgündür, amacı uygun olan ve amacı kısmen uygun olan projelerin yüzdelik oranı birbirine yakındır, amacı uygun olmayan proje sayısı oldukça azdır ve projelerin çoğunda uygun bir slogan yazılmıştır. Ayrıca projelerin yaklaşık yarısının yapılabileceği ve çok az bir kısmının yapılamayacağı görülmektedir. Fakat projeler yaygın etkisine göre incelendiğinde yaklaşık yarısının yaygın etkisinin az olduğu görülmektedir (Şekil 3). Elde edilen bu bulgulara göre araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre projelerinin genel olarak özgün, amaca uygun, sloganı olan ve yapılabilir niteliklerde; fakat yaygın etkilerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir. Yaygın etki üniversiteler, TÜBİTAK ve projeleri destekleyen diğer kurum/kuruluşların proje değerlendirme kriterlerinde önemli bir kriter olarak bulunmaktadır (URL-1; URL-2; URL-3). Çevre projelerinde eğitim hedeflendiği zaman yaygın etki önemli kısımlardan biridir (Oğurlu, Türkoğuz & Aksu, 2018). Projelerde

yaygın etki; olası beklenen çıktı, sonuç ve etkilerin elde edilmesi; projelerin ve elde edilen sonuçların etkilediği ulaşılan farklı özelliklerdeki kişilerin kitlesi olarak ifade edilebilir (URL-3; URL-4). Bu bağlamda hazırlanan projelerde yaygın etki kriterine dikkat edilmektedir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları çevre projeleri hazırlamışlardır. Araştırma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı özelliklerde ve amaçlar doğrultusunda güncel olayları göz önüne alan, genel olarak uygulanabilir ve özgün çevre projeleri hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak projelerin yaklaşık yarısının yaygın etkisinin az olduğu tespit edilmiştir**.** Bu açıdan fen bilgisi öğretmen adaylarına proje hazırlama konusunda eğitimler verilmesinin ve eğitimlerde yaygın etki gibi önemli kriterlere dikkat çekilmesinin katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada sadece fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre projeleri incelenmiştir. İleride benzeri çalışmalar farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrencilerle yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları çevre projelerini proje önerisi olarak hazırlamışlardır. İleride yapılacak araştırmalarda projelerin uygulamalarının yapılarak incelenmesinin daha fazla katkı sağlayacağı ve projelerin amacının uygunluğu, yapılabilirliği ve yaygın etkisi kısımlarının da daha iyi değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Adejoke, O. C., Mjı,, A., & Mukhola, M. S. (2014). Students' and teachers' awareness of and attitude towards environmental pollution: A multivariate analysis using biographical variables. *Journal of Human Ecology,* 45, 167-175. https://doi.org/10.1080/09709274.2014.11906690

Aksu, C. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma ve çevre. Güney Ege Kalkınma Ajansı.* 10 Ekim 2020 tarihinde, http://cevre.mf.duzce.edu.tr/Dokumanlar/cevre_mf/Dosyalar/S%C3%9CRD%C3%9CR%C3%9CLEB%C4%B0L%C4%B0R%20Kalk%C4%B1nma%20ve%20%C3%87evre.pdf adresinden alınmıştır.

Alerby, E. (2000). A Way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: A study of drawings. *Environmental Education Research, 6*(3), 205–222.

Ayas, C., Çeken, R., Eş, H., & Taştan, B. (2013). "Bu benim eserim" fen bilimleri projelerinde vatandaşlık eğitimi açısından sosyal sorumluluk ve vatandaşlık bilinci. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-19.

Aydın, D. (2013). *Farklı sosyo-kültürel çevrelerde (Antalya ili örneği) öğrenim gören ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın-Kocaeren, A. (2016). Geri dönüşüm. A. Aydın-Kocaeren (Ed.), *Çevre ve enerji* (s. 310-350) içinde. Ankara: Nobel.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal or Educational Strategies, Issues, and Ideas, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E., & Yalçın-Erik, N. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 284-303.

Cansaran, A. & Yıldırım, C. (2017). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* (s. 1-19) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Washington: Sage Publications.

Çetin, G. (2015). İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri. *International Journal of Education Science and Technology, 1*(1), 26–41.

Çevre Kanunu (1983). *2872 Sayılı Çevre Kanunu*. 23 Ocak 2020 tarihinde, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2872.pdf adresinden edinilmiştir.

Daniel S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 1–6. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Demir, E. & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, 7*(2), 07-18.

Dindar, Y. (2014). *Çevre kimliği yüksek ve düşük olan fen bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi inançlarının kıyaslanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Doğan, Y., Saraç, E. & Çiçek, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözümlerine yönelik algıları. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(29), 787-804.

Eren, Y. (2016). Biyolojik çeşitlilik ve Türkiye'deki durum. A. Aydın-Kocaeren (Ed.), *Çevre ve enerji* (s. 62-112) içinde. Ankara: Nobel.

Erinç, S. (1984). *Ortam ekolojisi ve degradasyonel ekosistem değişimlikleri.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Denizbilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları.

Edsand, H. & Broich, T. (2020). The impact of environmental education on environmental and renewable energy technology awareness: Empirical evidence from Colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*(4), 611-634. https://doi.org/10.1007/s10763-019-09988-x

Environmental Protection Agency [EPA], (2014). Recycling Basics. 10 Ekim 2020 tarihinde, https://www.epa.gov/recycle/recycling-basics adresinden ulaşılmıştır.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65*(66), 1-13.

Eslek, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrencilerinin proje hazırlama konusundaki bilgi ve becerilerinin araştırılması: Bu benim eserim proje çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fernández- Manzanal, R., Rodríguez- Barreiro, L., & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education,* 91, 988-1009. https://doi.org/10.1002/sce.20218

Ford, D. J. (2018). Preservice teachers' conceptions of earth and environmental topics appropriate for k-5 learners. *Journal of Geoscience Education, 66*(2), 121-130. https://doi.org/10.1080/10899995.2018.1432194

Gayford, C. (1998). The perspectives of science teachers in relation to current thinking about environmental education. *Research in Science & Technological Education,* 16, 101-113. https://doi.org/10.1080/0263514980160201

Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492.

Görmez, K. (2018). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel.

Güngör-Cabbar, B., Gültekİn, S., Güneş, E., Aytaç, E., & Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14*(1), 504-527. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.702537

Harunoğulları, M. (2018). Enerji menşeli sorunlar. H. Akengin & İ. Dölek (Ed.) *Günümüz dünya sorunları* (s. 373-415) içinde. Ankara: Pegem.

Helmke, S. (2020). We will be different: Let's start now to build teachers' resilience to bounce back after crisis. *Learning Professional, 41*(3), 46-49.

Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teacher. *Education Sciences, 10*(6), 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci10060165

Karagözoğlu N. (2020). Çevre sorunları, nedenleri ve çözüm önerileri: Yozgat örneği. *International Journal of Geography and Geography Education,* 42, 356-373. https://doi.org/10.32003/igge.680120

Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2015). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II.* Ankara: Anı.

Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 21, 258-268.

Kıvrak, A. H. & Uyanık, G. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Teknoloji, 2*(1), 1-15.

Kızılay, E. & Hamalosmanoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim, 1*(1), 25-34.

Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in Dutch secondary education. *Journal of Environmental Education, 30*(2), 4-14. https://doi.org/10.1080/00958969909601864

Laquatra, J., Pierce, M. R., & Helmholdt, N. (2009). The consumer education program for residential energy efficiency. *Journal of Extension [On-line], 47*(6), 1-12.

Larmer, J. (2018). Project-based learning in social studies. *Social Education, 82*(1), 20-23.

Larney, M., & van Aardt, A. M. (2009). Case study: Apparel industry waste management: a focus on recycling in South Africa. *Waste Management & Research, 28*(1), 36–43. https://doi.org/10.1177/0734242X09338729

Lee, C. (2015). Project-based learning and invitations: A comparison. *Journal of Curriculum Theorizing, 30*(3), 63-73.

Lee, L., Lin, K.; Guu, Y., Chang, L., & Lai, C. C. (2013). The effect of hands-on '"energy-saving house" learning activities on elementary school students' knowledge, attitudes, and behavior regarding energy saving and carbon-emissions reduction. *Environmental Education Research, 19*(5), 620-638.

Loughland, T., Reid, A., & Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research, 8*(2), 187-197. https://doi.org/10.1080/13504620220128248

Marques, R. & Xavier, C. R. (2020). The challenges and difficulties of teachers in the ınsertion and practice of environmental education in the school curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences, 2*(1), 49-56.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* MEB Yayınları.

Mrema, K. (2008). *An assessment of student's environmental attitudes and behaviors and the effectiveness of their school recycling programs*. Unpublished master's thesis, Universite of Dalhousie Halifax, Nova Scotia.

Oğurlu, İ., Türkoğuz, S., & Aksu, G. A. (2018). Doğa eğitimi projelerinin katılımcı profili ve yaygın etkisinin değerlendirilmesi: IDE projeleri örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 262-283. https://doi.org/10.15869/itobiad.467483

Öztürk, E. (2013). Uluslararası *bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, N. & Bozkurt, E. (2018). Proje tabanlı fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, & U. Sarı (Ed.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi* (s.152-171) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Pınar, E. & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 97–113. https://doi.org/10.24315/trkefd.366693

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akmaca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 1-21.

Sever, R. & Yalçınkaya, E. (2018). Çevre eğitimine genel bir bakış ve temel kavramlar. R. Sever & E. Yalçınkaya (Ed), *Çevre eğitimi* (ss.2-17) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Styla, D. & Michalopoulou, A. (2016). Project based learning in literature: the teacher's new role and the development of student's social skills in upper secondary education. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 307-314. https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p307

Talas, M. (2018). Çevre kirliliği. R. Sever & E. Yalçınkaya (Ed.) *Çevre eğitimi* (s. 110-126) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Tamzok, H., Kük, M. & Çobanoğlu, N. (2017). Hukuki ve etik boyutlarıyla sokak hayvanları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), 245-280.

Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education.* 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.

Tsybulsky, D., Gatenio-Kalush, M., Abu Ganem, M., & Grobgeld, E. (2020). Experiences of preservice teachers exposed to project-based learning. *European Journal of Teacher Education, 43*(3), 1-16. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1711052

URL-1. 03/01/2020 tarihinde, https://bap.beun.edu.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

URL-2. 03/01/2020 tarihinde, http://bap.dpu.edu.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

URL-3. 03/01/2020 tarihinde, https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/lisans/burs-programlari/icerik-2209-a-universite-ogrencileri-arastirma-projeleri-destekleme-programi adresinden ulaşılmıştır.

URL-4. 03/01/2020 tarihinde, https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/4007/icerik-degerlendirme-kriterleri adresinden ulaşılmıştır.

URL-5. 09/10/2020 tarihinde, https://obs.dpu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=19&curSunit=19151# adresinden ulaşılmıştır.

URL-6. 09/10/2020 tarihinde, https://obs.beun.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=4&curSunit=27# adresinden ulaşılmıştır.

Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1574-1600. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.56

Viro, E., Lehtonen, D., Joutsenlahti, J., & Tahvanainen, V. (2020). Teachers' perspectives on project-based learning in mathematics and science. *European Journal of Science and Mathematics Education, 8*(1), 12-31.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.

Yangın, S. & Filik-İşçen C. (2013). Çevre eğitimi: Mevcut durum ve yaşanan sorunlar (Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(46), 131-150.

Yardımcı, E. & Bağcı-Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online, 9*(3), 1122-1136.

Yavuz, M., Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2015). "Ortaokul Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Bilinci Algısının Çizim Yöntemi İle İncelenmesi", *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Ankara, Türkiye.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yüksel, İ. (2020). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğretmen adaylarının kaynakların tasarruflu kullanımı hakkındaki görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(22), 1015-1031. http://dx.doi.org/10.26466/opus.648555

Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarinin hazırladıkları modellemeye dayalı etkinlik ürünlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 51-65. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.745976

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÜÇ MERKEZİ OLUŞTURMA OYUNLARI DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Esef Hakan TOYTOK, K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
hakantoytok@hotmail.com
Mehmet DOĞAN, K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
doganmehmet46@hotmail.com

Esef Hakan TOYTOK
ORCID No: 0000-0003-3638-1901

Mehmet DOĞAN
ORCID No: 0000-0001-8871-6203

Öz

Yöneticiler örgütü yönetirken politik davranışlar sergilemektedirler. Politik davranışları sergilerken de güç merkezi oluşturma oyunlarından yararlanmaktadırlar. Güç merkezi oluşturma oyunlarını yöneticiler, kişisel ya da örgütsel amaçları gerçekleştirmek için sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu oyunlar; Bütçeleme Oyunu, Uzmanlık Oyunu, İmparatorluk Kurma Oyunu, Patronluk Oyunu, İttifak Kurma Oyunu ve Sponsorluk Oyunu olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde Onikişubat ilçesinde görev yapan 5 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında basit tesadüfi (random) örnekleme yöntemi tercih kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun uygulanmasında ve verilerin toplanmasında yazılı iletişim yolu tercih edilmiştir. Toplanan veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürleri ile sınırlı kalmak şartıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır; Okul müdürleri okul yönetiminde daha etkili sonuçlara ulaşmak için güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarından yüksek düzeyde yararlandıkları görülmüştür. Bu güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarından daha çok "Bütçeleme Oyunu, Uzmanlık Oyunu ve İmparatorluk Kurma Oyunu" davranışlarını sergilerken, "Patronluk Oyunu, İttifak Kurma Oyunu ve Sponsorluk Oyunu" davranışlarını ise nadiren tercih ettikleri görülmüştür."

Anahtar Kelimeler: Güç, politika, politk davranış, güç merkezi oluşturma

Abstract

Managers display political behavior while managing the organization. While displaying political behavior, they also benefit from power base games. Managers often use power base games to achieve personal or organizational goals. These games is defined as The Budgeting Game, the Expert Game, the Empire Building Game, the Boss Game, the Alliance Building Game and the Sponsorship Game. In this context, the aim of the study is to examine the views of school principals on the behaviors of power base games they use. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 5 school principals working in Onikişubat district of Kahramanmaraş province. Random sampling method was used to form the study group. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool in the study. Written communication method was preferred in the application of the form and data collection. The collected data were analyzed with the descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis approaches. Provided that it is limited to school principals who participated in the study, the following results have been reached. It has been observed that school principals make high use of the behaviors of forming power base games in order to achieve more effective results in school management. These power base games show more "Budgeting Game, Specialization Game, and Empire Building Game" behavior than their behavior. At least, it was observed that they displayed "Boss Game, Alliance Building Game and Sponsorship Game" behaviors."

Keywords: Power, politics, political behavior, power base games

Giriş

Güç kavramı geçmişten günümüze uygulama biçimi bakımından şeklini değiştirsede, önemini hiç yitirmeden süre gelen bir kavram olarak görülmektedir. Bu nedenle ilgili alan yazın incelendiğinde gücün birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu kavram yapılan araştırmalarda otorite, etki ve hiyerarşi gibi kavramlarla daha çok ilişkili olarak anılmaktadır (Memduhoğlu & Yılmaz, 2017). Güç kavramı daha çok bir bireyin istenilen sonuçları elde etmek için diğer bireylerin davranışlarını değiştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2008). Türk Dil Kurumuna (2020) göre ise güç, fiziksel, ahlaki ve düşünce yönünden bir etki oluşturabilme ve

etkiye direnebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir yandan güç kavramını Robbins ve Judge (2019), bir bireyin, başka bir bireyin davranışlarını kendi isteklerine göre değiştirebilme yetisi olarak ifade etmiştir. Güç, bir işi gerçekleştirmek ya da bir bireyin bir işi gerçekleştirmesini sağlayabilmek olarak da tanımlanabilmektedir (Boleli, 2017) Bu vesileyle güç, bireye bir başkasının davranışlarını etkileme fırsatı verdiğinden (Hale & Whitlam, 2008), ''Yetkinlik'' yani bir şeyi yapabilme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Thompson, 2016). Gücü, kişi veya grupların diğerlerini etkileyerek iş yaptırabilme, kontrol edebilme ve istenen sonucu elde edebilme yeteneği olarak da anlayabiliriz (Yıldız & Okan, 2019). Bu anlamda baktığımızda gücü, sosyal ilişkilere dayanan bir faaliyet oalrak nitelendirebiliriz. Bu nedenle bireylerin güç kullanıp kullanmadığının anlaşılabilmesi için diğer insanlarla etkileşim içerisinde olması ve diğer bireylerin belirli amaçlar etrafında davranışta bulunmasının sağlanması gerekmektedir (Güney, 2007; Şimşek & Çelik, 2007; Koçel, 2018). Tüm bu tanımlar ve açıklamalar ışığında güç kavramını, sosyal yaşamda bireylerin diğer bireyler üzerindeki etkisi ve bunu beceri ile yapabilme becerisi olarak ifade edebiliriz.

Günümüz dünyasında yer alan örgütler belirlemiş oldukları farklı yöntemlerle üyelerini denetim altında tutabilir, ancak bu durum formal örgütler söz konusu olduğunda önemli bir sorun haline dönüşebilmektedir. Çünkü böyle bir durumda güç, örgütü denetim altında tutmanın yasal yolu olarak görülmekte olup, sürdürülebilir bir anlayış sağlayamamaktadır (Hoy & Miskel, 2012). Dolayısıyla güç, birey ya da sosyal grupların, gündelik hayatın hemen hemen her alanında çeşitli direnmelerle karşılaşsa da istediğini elde edebilmesi olarak görülebilir. Bu durumda bireylere kendi isteklerini karşıdaki birey ya da gruplar üzerinde gücün kullanılması ile zoraki / baskıyla yaptırmayı gerektirmekte olup, başkalarını kontrol edebilme ve iş yaptırabilme yeteneğini de içinde barındırmaktadır (Memduhoğlu & Turan, 2016). Yasal yetkiler çerçevesinde davranış değişikliği ortaya çıkarmak için yapılan bu baskı ve zorlamalar kimi zaman da psikolojik baskı olarak da ortaya çıkabilen bir güç alanı oluşturmaktadır. Koçel (2018), Şimşek ve Çelik (2017) farklı zamanlarda yaptıkları çalışmalarda güç kavramını açıklarken kişi veya örgütün etkileyebildiği kişiler toplamına *güç alanı*, etkilediği konulara *güç konusu* ve faydalandığı kaynakları ise *güç kaynağı* olarak açıklamıştır. Tüm bu açıklamalar ışığında bir örgüt ve örgütün yönetimi için gücün olmazsa olmaz bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Güç Kaynakları

Gücü toplumun tamamını kapsayan, net olmayan ve genelde toplumda hissettirilmeden kullanılan işlemler olarak düşündüğümüzde (French & Raven, 1959), bu gücün dayandığı yapıya güç kaynağı deriz. Güç kaynakları, örgütlerde yöneticilerin gücünü nereden aldığını ifade etmektedir (Kızanlıklı, Koç & Kılıçlar, 2016). Örgütlerde yöneticilerin başarılı olabilmesi için elindeki güç kaynaklarını etkili bir şekilde kullanması oldukça stratejiktir. Örgütlerde güç kaynaklarının etkili kullanılması ve bu yarattığı etkinin oluşturacağı olumlu ivme örgüt için oldukça hayatidir (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002). İlgili alan yazın incelendiğinde örgütlerdeki farklı güç kaynaklarını bir bütün olarak ele alınmasının French ve Raven'in yapmış oldukları çalışmalar sonucunda şekillendiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, yapılan gerek teorik gerekse deneysel araştırmaların sonucunda, güç kaynaklarının çeşitliliğine dayalı olarak birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda genel kabul gören sınıflandırmanın yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü, karizmatik güç ve zorlayıcı güç olmak üzere beş tür olduğu görülmüştür (Bayrak, 2001).

1. Yasal Güç

Kişilerin örgüt hiyerarşisindeki pozisyonuna bağlı olarak, yasalarla belirlenmiş güç kullanma hakkı sonucu ortaya çıkan güç türüne yasal güç denilmektedir. Yöneticilerin yasal otorite tarafından görevlendirmeyle başlayan yasal gücü; örgütlerin iş ve işleyişini yasalara dayanarak yapar veya yaptırırlar (Balyer, 2019). Burada yasal güç, astların ne yapmaları ya da yapmamaları konusunda yöneticilere emir verme yetkisini içeren, yasalar veya daha üst konumdaki kişiler tarafından verilmiş bir güç kaynağı olarak ifade edilebilir. Yasal gücün kişinin pozisyonu devam ettiği sürece devam eden ve pozisyonunun değişmesi ile değişime uğrayan bir yapısı ve yönü vardır. Yasal güç, yöneticinin yasal haklarını kullanarak astlarını yönlendirme kabiliyeti olup, astlarda yöneticilerinin yasal

haklarını kabul ederler ve yöneticilerinin komutlarını yerine getirmekle sorumlu olduklarını bilirler. Yöneticiler yasal güç sayesinde yapısal pozisyona dayalı olarak örgütsel kaynakları kullanma ve kontrol etme gücüne de sahiptirler (Robbins & Judge, 2019). Bu bağlamda yasal güç, zorlayıcı güç ve ödüllendirme gücü birbiri ile benzerlik taşımaktadır. Çünkü gücünü yasalardan alan yönetici aynı zamanda otorite olmakta ve hem ödül hem de ceza verme hakkına da sahip olmaktadır. Bu nedenle yasal gücün ölçüsüz olarak kullanılması yöneticilerin aşırı derecede otoriterleşmesine, iş görenlerin ise iş doyumlarının düşmesine ve örgüt içi çatışmaların ortaya çıkmasına neden olduğu bilinmektedir.

2. Ödül Gücü

Ödüllendirme gücü, bir yöneticinin teşvik edici fiillerle istenilen davranışa yönlendirmek için astlarını etkileyebilme yeteneğidir (Robbins & Judge, 2019). Bu güç türünde örgütlerde yasal hakka sahip kişinin çalışanları ödüllendirmesi söz konusudur. Bu güç kaynağı aslında çalışanların motivasyonunu sağlamada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Yöneticilerin, çalışanların istenilen davranışları sergilemesi yani itaat etmesi durumunda; maaş artırma, terfi ettirme, övme, statüyü değiştirme, işle alakalı özel ayrıcalıklar gibi motive edici unsurları uygulamaya sokabilmektedirler (Kızanıklı et al., 2016). İnsanlar fıtratı gereği taktir edilmeyi, teşvik edilmeyi ve ödüllendirilmeyi severler. Dolayısıyla ödüllere ulaşmak amacıyla yöneticinin istek ve emirlerine uyma isteklilik düzeyini arttırabilmektedirler. Tabiki ödül gücünde kullanılacak ödüllerin bireye cazip gelmesi ve uygun olması gereklidir. Ek olarak ödül adaletli bir süreçte, şeffaflık ve hesapverebilirlik ilkelerine uygun olarak verilmesi oldukça hayati bir durumdur. Aksi durumda ödülün teşvik ve motive edici rolü yerine tam eksine engelleyici ve çatışmacı rolü devreye girebilir. Ödülün gücünü çoğunlukla iki etken belirler. Bunlar, ödülün verilme olasılığı ve derecesidir. Bireyler için daha önemli ödüller verme yetkisi olan yöneticilerin daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılabilir. Mesela maaş artışı noktasında yasal hakka sahip yönetici, çalışanları üzerinde ödül verme gücünü daha fazla kullanabilir. Ancak yöneticiler ödül gücünü kullanırken çalışanlarını iyi gözlemlemelidir. Ödüle ilişkin görevlerin hakkıyla yapılıp yapılmadığını doğru tespit etmelidir. Çünkü çalışanlar ödüle ulaşabilmek için gerçeğin dışında verilerle işin yerine getirilmiş gibi gösterilme olasılığı her zaman mevcuttur (Hodge, Anthony & Gales, 2003). Sonuçta yöneticilerin sahip oldukları ödül hakkını kontrol ettikleri müddetçe çalışanlarına karşı ödül gücüne sahiptirler.

3. Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, bir yöneticinin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklere dayanan etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Robbins & Judge, 2019). Örgütteki yönetici konumundaki kişilerde bulunduğu kabul edilen ve çoğunlukla diğerlerinin sahip olmadığı uzmanlık bilgisi ve deneyimlerini, en kritik dönemlerde, en zor durumlarda tecrübelerini kullanarak olayların nedenlerini doğru anlayıp en uygun davranışları sergilemelerini ifade eden bir güç kaynağıdır (Uçar, 2016). Bireylerin bilgi, deneyim ve uzmanlıklarıyla çok yakından ilgisi bulunan uzmanlık gücü lider ve yöneticilerin işi başarıyla tamamlamalarında en etkili araçların başında gelir (Titrek & Zafer, 2009). Aynı zamanda uzmanlık gücü kişisel bir güç kaynağı olup, kişinin eğitim düzeyi ve tecrübesi gibi bir takım bireysel kabiliyetlerine bağlı olarak görülen kişileri etkileme yeteneğidir. Uzmanlık gücüne sahip bireyler güçlerini diğer bireyleri etkilemek ve yönetmek amacıyla kullanırlar. Ancak kişinin sahip olduğu kabiliyetlerin yanında önemli olan astların yöneticilerini anlama şeklidir. Yöneticiler çalışanlarını uzman olarak algılamıyorsa her ne kadar yönetici yetkin de olsa uzmanlık gücünü taşıdığı söylenemez (Koçel, 2005). Uzmanlık gücü, çalışanların yöneticilerinin gerekli donanıma sahip olduklarını varsaymalarından kaynaklanmaktadır. Bu varsayımdan dolayı çalışanlar mantıklı bir biçimde ikna edilebilirler. Zaman geçtikçe yöneticiyi daha iyi tanıyan çalışanlar yöneticinin yeteneklerini sorgulayabilirler. Bu durumda başlangıçta algılanan güç genellikle güçlüdür ancak zamanla yöneticinin kabiliyetlerine oranla zayıflayabilir (French & Raven, 1959). Bir başka deyişle yöneticiler, yeteneklerini kullanarak çalışanlarını kontrol edebilir. Çalışanlarını gerektiği şekilde yönlendirebilir. Eğer çalışanlar; yöneticilerinin kabiliyetlerini, uzmanlığını kabullenirlerse yöneticilerinin kontrollerine girerler (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002).

4. Karizmatik Güç

Karizma, kişinin sosyal ve politik bilim alanlarında bireysel kabiliyetlerinin insanlar üzerinde etki gösteren bir kavram olarak görülmekte olup, bunun sağladığı karizma gücü ise insanların karşısında bireyi değerli yapan kişisel özelliklerdir (Efil, 1999). Örgütlerde yasal haklara sahip kişinin çalışanları karşısında saygı uyandırması, etkilemesi, onların taleplerini göz önünde bulundurması ve sonrasında çalışanlar tarafından örnek alınması karizmatik gücün en önemli görülen unsurlarıdır (Peker & Aytürk, 2000). Bu bağlamda karizmatik güç, örgütlerde yasal haklara sahip kişilerin kişisel özellikleri ve davranışlarıyla ilgilidir (Can, 2014). Bazı bireyler doğuştan veya sonradan kazandıkları kazanımlarla insanları etkileyebilmektedir. Bu etkinin kaynağı çoğu zaman tespit edilememektedir. Karizma sahibi yöneticiler çalışanlarını daha kolay yönettikleri düşünülmektedir. Aynı zamanda karizmatik güç sahibi yöneticiler çalışanlarının hedeflerine ulaşmalarını sağlarlar. Bu sebepten dolayı da çalışanlar karizmatik insanların hedefleri için çalışıyor olsalar da karizmatik güce itaat etmenin yanında kendi hedefleri için çalıştıklarını düşünmektedirler. Karizmatik gücün bu anlamda aslında gizil bir gücü vardır. Ek olarak karizmatik güce sahip bireylerin örgüt dışında da kişiler üzerindeki etkileri devam edebilmektedir (Hodge, Anthony & Gales, 2003). Karizmatik güçte yöneticilerin etkisi baskı veya zorlamadan kaynaklanmayıp, çalışanlar yöneticilerine hayranlık, saygı, sevgi ve güven duyar, örnek alırlar. Bu nedenle karizmatik güç, çalışanlar üzerinde çok etkili ve süreklilik gösteren bir güç olarak görülmektedir (Bayrak, 2001).

5. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güçte ödül yoktur. Yöneticilerin talimatlara uymayan çalışanları cezalandırma gücü olarak görülmektedir. Bu güç türünde de amaç çalışanların davranışlarını yönetmek ve yönlendirmektir. Ancak bu güç türünde işgörenlerden istendik davranışları sergilemeleri fiziki zorlamaları da kapsayan maddi ve manevi zorlayıcılarla ulaşılmak istenmektedir. Bu nedenle zorlayıcı güç kullanan yöneticiler çalışanların hoşuna gitmeyecek cezalar kullanabilirler. Bu da çalışanların yapacakları eylemlerin dönütünün cezalar olacağı hissine kapılmalarına sebep olur (Luthans, 2002). Zorlayıcı güce maruz kalan çalışan emirlere uymadığı taktirde ceza alma gibi karşılaşacağı olumsuz durumdan çekinmesinden dolayı yöneticisinin taleplerini yerine getirirler (Özkalp & Kırel, 2011). Bu nedenle mecbur kalınmadıkça bu güç türü kullanılmaması tevsiye edilir. Çünkü ceza ve baskıya maruz kalan çalışanın kızgınlığının artmasıyla birlikte verimliliği de düşebilmektedir. Elbette ki istenmeyen davranışları engellemek için ceza hakkını yönetici kullanabilir. Ancak ve ancak doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde çalışanların iş ve işlemleri sağlıklı bir şekilde yapmalarında etki yaratabilmektedir. Unutulmamalıdır ki burada esas önemli olan yöneticinin cezayı zamanında ve yerinde kullanmasıdır (Kayalı, 2011).

Politika

Politika, toplumsal, iktisat ve yönetim gibi bilimlerin özel çalışma alanlarıyla ilgilidir. Türk Dil Kurumuna göre, devletin yönetim etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme konularının bütünü olan siyaset, bir hedefe ulaşmak için karşısındakinin duygularını etkileme ve aralarındaki uyuşmazlıklarından faydalanma yollarına verilen isim olarak tanımlanmıştır (Cemaloğlu, 2019). Bunlara ek olarak politika kavramı bir halk topluluğu olarak (Aristoteles, 2019); devlet işlerini idare etmek, düşünce ve davranış biçimi ve fırsatlara etik dışı yollarla ulaşma faaliyeti olarak (Yıldız ve Okan, 2019:188); bir hedefi gerçekleştirmek için bireylerin duygularını yücelterek zayıf noktalarından ve aralarındaki anlaşmazlıklardan da faydalanarak işlerini yürütme olarak tanımlanmaktadır (Mohan Bursalı, Kızıloğlu & Bayrak Kök, 2018). Aypay (2015) ise farklı yollar ve kaynakları kullanarak gücün bazı kişi ya da grupların çıkarlarına göre dağıtılması olarak tanımlamıştır.

Genel olarak politika, bireylerin elde etmek istedikleri güce doğal yollardan ulaşamadıkları zaman bu gücü elde etmek için sarf ettikleri çabalarının bütünü olarak görülebilir. Bir bağlamda gücü bir kaynak olarak, politikayı da bu kaynağı kullanma ve geliştirme adına ortaya konulan davranışlar olarak ifade edilebilir (Lewis, 2002). Bu nedenle politika aslında işlevsellik olarak örgütün kararlarını ve uygulamalarını belirleyen prensipler olarak faaliyet göstermektedir. Politikanın örgütte uygulanması sürecinde gücün etkin kullanımı önemlidir.

Çünkü güç sayesinde karşı tarafın etkilenmesi ve istenilen davranış değişikliğini gösterme süreci daha etkin gerçekleşmektedir (Gencer, 2018). Artık örgütsel ya da sosyal yapıda politika, günümüz dünyasında yaşamsal başarının sağlanmasında etkin bir araç olarak kabul görmektedir.

Politik Davranış

Gücün çeşitli şekillerde kullanılmasına dayalı bir kavram olarak ortaya çıkan politik davranış, örgütsel politikanın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Politik davranışı örgütsel politika alanında çalışan araştırmacılar, çıkar gruplarının örgütteki kararları etkilemek için kullanmış olduğu davranış biçimi olarak ifade etmektedirler (Turabik, 2019). Örgüt içerisinde işgörenlerin bir çok rolleri ve rollere uygun olarak onlardan beklenen davranaışları vardır. Bunlara ek olarak örgüt içinde bireylerin rolünün bir parçası olarak görülmeyen ancak onları etkileyen olumlu ya da olumsuz durumlara ilişkin davranışlarda meydana gelmektedir (Robbins & Judge, 2019). Bireylerin örgüt içinde kendi çıkarları doğrultusunda, amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için bilinçli olarak ortaya çıkan davranışlar politik davranış olarak tanımlanır (Mohan Bursalı, Kızıloğlu & Bayrak Kök, 2018). Yapılan tüm bu tanımlamalar genel olarak incelersek, çıkar gruplarının bireysel ya da grupsal amaçlarını gerçekleştirmek için sergiledikleri davranışları politik davranış olarak ifade edebiliriz. Bu davranışların bazıları sadece bireyin kendi isteklerini gerçekleştirmeye yönelik olan fakat örgüt tarafından onaylanmayan davranışlar, bazılarını da örgüte yararlı sonuçları ortaya çıkaran sosyal etkileşim sürecini sağlayan davranışlar olarak ifade edildiği görülmüştür (Turabik, 2019). Bu bağlamda politik davranış için yapılan farklı tanımların ortak özelliği bu davranışın genel olarak kişinin çıkarlarına hizmet etmesi, istenilen sonuçlara daha çabuk ulaşabilmesi için kişiye yardımcı olması, ancak kurum tarafından çok da hoş karşılanmamasıdır (İslamoğlu & Börü, 2007). Politik davranışta genel olarak bireysel çıkarlar önde olduğu görülmektedir. Zaten olumsuzluk olarakda kişiler bireysel çıkarları için, diğer bireylerin veya örgütün aleyhine davranışlar gerçekleştirebildikleri ifade edilmiştir.

Politik Davranışın Nedenleri

Politik davranışların nedeni olarak belirsiz amaçlar, yetersiz kaynaklar, teknoloji ve çevre, uygulamaya alınmamış kararlar ve örgütsel değişim olmak üzere beş temel neden kabul edilmektedir (Pfeffer, 1981). Örgütlerde görülen yüksek düzeydeki belirsizlikler ve anlam karmaşası durumu politik davranışların ortaya çıkma olasılığını daha da yüksek düzeye çıkarmaktadır. Yani örgütteki hedef, rol (görev dağılımı) ve kuralların açık bir şekilde belirlenmemiş olması durumu sadece yüksek düzeydeki belirsizliği değil, o örgütteki amaçlara ulaşmada politik davranışların tercih edilme sıklığını da arttırmaktadır (Turabik, 2019).

Örgütlerin kaynakları sınırsız olmayıp, çoğunlukla da kısıtlı olduğu bilinmektedir. Örgüt içierisindek ikısıtlı ve sınırlı kaynakların alt birimlere dağılımında uygulanan kararlar, örgütteki en önemli kararlardan biri olmasının yanında, etki-tepki değeri yüksek reflekse sahip politik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Pfeffer & Salancik, 1974). Süreç içerisinde hak ettiği kadarını almakla kalmayan bazı bireyler örgütün kaynaklarından daha fazla pay alabilmek için yöneticilerini ve çalışma arkadaşlarını etkilemek için politik davranışları tercih edebilmektedirler (Kırel, 1998). Bu durumun ortaya çıkardığı sendrom örgüt içerisinde az miktarda bulunan kaynakların dağılım dengesini ve hassasiyetini doğrudan etkileyerek örgütsel çatışmalara neden olabilir. Aynı zamanda hiyerarşi, merkezileşme, kontrol alanı ve biçimselleşmedeki belirsizlik ve gücün dağıtımı örgüt içerisindeki belirleyici faktörler olan yöneticilerle ilişkili olduğundan bunlar politik davranışları başlatan etkilere sahip olabilmektedirler. Yöneticilerin pozisyonları gereğince kontrol alanlarındaki genişleme sonucunda astlara göstereceği ilgide azalma olacağı beklenen ve bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda politik davranışlar daha çok örgütlerin üst hiyerarşisinde görülmektedir.

Bunlara ek olarak politik davranışlarının nedenlerine farklı açıdan yaklaşan Buchanan ve Badham (2008), bu nedenleri bireysel nedenler ve örgütsel nedenler olmak üzere iki sınıfta gruplandırılmıştır. Kişisel çıkarlar ve hırsları, bireysel hedeflere ulaşma çabasını, özgeci bir kişiliğe bürünme isteğini, haklılığını kabul

ettirme dayatmasını, eğlenceyi ve katlanılması zorunlu olan durumları politik davranışın bireysel faktörleri olarak sınıflamıştır. Örgütsel amaçlara ulaşma, grup çıkarlarını elde etme, değişimin önemi, tanımlanmamış problemler, başkaları tarafından desteklenme, rol model yönetici ve örgütsel değişimin bulanıklığını politik davranışın örgütsel faktörleri olarak ifade etmiştir.

Politik Oyunlar

Politika kavramı, örgütlerde oluşan her türden birlikteliğin sonucu olarak ortaya çıkan bir bileşen olduğunu daha önceki açıklamalarımızda detaylıca ifade etmiştik. Bu nedenle örgütlerin kaynaklarının dağıtımında ve örgüt içinde bağlılığın kuvvetlenmesinde politik etkileme stratejilerinin kullanımı oldukça önemlidir. Örgütlerde karar almayı kolaylaştırmak, çalışanların beklentilerini ve bireysel amaçları gerçekleştiren aynı zamanda da örgütsel verimliğin artırılmasına da katkı sunan davranışları politik oyunlar olarak ifade edebiliriz (Mintzberg, 1985). İnsanın bulunduğu her yerde farklı amaçların ve çıkarların bulunması nedeniyle politik oyunlar oynanabilir (Karademir & Çillioğlu Karademir, 2015). Bu oyunların kuralları kimi zaman açık kimi zaman gizli; kimi zaman net, kimi zaman karmaşık; kimi zaman sabit kimi zaman ise değişken olarak oyunun niteliğini ortaya koymaktadır. Konumu ve seviyesine bakılmaksızın örgütte bulunan her birey politik oyunun oyuncusu durumundadır (Hoy & Miskel, 2012). Politik oyunları reddedenler ya da oynayamayan genellikle politik oyunun yalan kullanımı ve aldatmayı içeren olumsuz etkilerini görebilen kişilerdir. Yaşanabilecek bu olumsuz etkilere ise; kaygı, stresin artması, iş doyumunun azalması ve işten ayrılma fikirlerinin ortaya çıkmasını örnek olarak verilebilir (Gencer, 2018). Politik davranış olarak sergilenen güç oyunlarını Mintzberg (1985); otorite oyunları, rakip oyunları, değişim oyunları ve güç merkezi oluşturma oyunları olarak dört kategoride ifade etmiştir (Cacciattolo, 2014). Araştırmada eğitim sisteminin yapısı ve okul müdürlerinin rolleri düşünülerek politik oyunlardan güç merkezi oluşturma oyunları ele alınarak incelenmiştir.

Güç Merkezi Oluşturma Oyunları

Yönetim açısından her zaman insanların ilgisinin odağında bulunan "güç'' kavramı, örgütteki yöneticiler ya da etkili kişiler tarafından birey veya bireylerin davranışlarını değiştirmek için kullanılan önemli bir kaynak olarak görülmüştür (Gencer, 2018). Bu bağlamda güce paralel olarak örgütte yer alan bireyin örgütsel gücünü artırmak için sergilediği oyunlar ise güç merkezi oluşturma oyunları olarak tanımlanmaktadır (Cacciattolo, 2014). Güç merkezi oluşturma oyunlarında örgütte yer alan tüm bireyler kullanılabilir (Hoy & Miskel, 2012). Toplumsal bir olgu haline gelen güç merkezi oluşturma oyunlarını yöneticilerin etkileşim içerisinde bulunduğu diğer bireylere karşı kendi menfaatlerini korumak için çok sık aralıklarla oynadığı ifade edilebilir. Örgüt üyelerinin bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için tüm olasılıkları gözden geçirdiği bu oyunları; "sponsorluk oyunu'', "ittifak kurma oyunu'', "imparatorluk kurma oyunu'', "uzmanlık oyunu'', "patronluk oyunu'' ve "bütçeleme oyunu'' olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmaktadır (Mintzberg, 1983). Bunları kısaca açıklayacak olursak;

1. Sponsorluk Oyunu

Sponsorluk oyunu, kendi güç merkezini oluşturmak isteyen kişilerce oynanan bu güç oyunu olup, kişiyi yükselen bir yıldıza bağlamayı içerir (Korucuoğlu & Şentürk, 2018). Bu oyunun oyuncusu, kendini üstleriyle ilişkilendirip yakın göstererek onların gücünden güç elde etmeye çalışır ve bunu sürdürmek için üstlerindeki kişilere sadakatini gösterir (Gencer, 2018). Çoğunlukla oyunu oynayan kişinin patronu veya daha fazla güce sahip yöneticileri sponsor olarak kullanılır (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1988).

Her oyunun olduğu gibi sponsorluk oyununda bir takım kendine uygun kuralları bulunmaktadır (Mintzberg, 1985). Bunlar;

- İlk olarak kişi sadakatini ve bağlılığını yansıtabilmeli ve kendisini ıspatlayabilmelidir.
- İkinci olarak kişi sponsorun her ricasını ya da emrini takip etip, yerine getirmelidir.

- Üçüncü olarak kişi kendisini ön plana çıkarmamalı, bir çok şeyi ve övgüyü sponsoruna bağlamalıdır.
- Son olarak kişi her fırsatta sponsora minnettarlığını belirtmelidir.

Bu kurallar sayesinde ancak sponsora ait olan bir takım güçlerin işbirliği içerisinde kişiye sirayet etmesi sağlanabilir (Gibson et al., 1988). Sponsorların astlarına sağladığı hizmetler incelendiğinde üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar astların bilgi almasını kolaylaştırabilirler, astlarına karşı formal kanalları devre dışı bırakabilirler, resmi ortam da kalkan olur ve diğerlerine mesajlar vererek yansıtıcı güç oluştururlar. Bununla birlikte kısa, orta ve uzun vadede sponsorluk oyununun bir takım maliyetleri de ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir. Sponsor başarısız olduğunda ya da gücünü kaybettiğinde, önceden sadakatini gösterenler için tehlikeli bir sonuç ortaya çıkması, sadakatini gösteren kişilerin zamanla sponsora karşı düzenli olarak itaat etmemesi bu olumsuzluklardan sadece bir kaçıdır. Ek olarak sponsorakarşı ortaya çıkan davranışsal bağımlılık da buna örnek olarak gösterilebilir. Davranışsalbağımlılık, bazı eylemlerin olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin bilinmesine rağmen, bunları tekrarlama isteği olarak tanımlanabilir (Ramazanoğlu, 2020). Bu bağlamdaoyunu kullanan okul müdürleri üst amirlerini, velilerini, sendikasını ve siyasi kimliği olan kişileri kendileri için sponsor olarak sunabilirler.

2. İttifak Kurma Oyunu

İttifak kurma oyunu, birbirinden karşılıklı destek arayan eş düzeydeki kişilerce oynanmaktadır (Yazıcı, Nartgün & Özhan, 2015). Kişiler birbirleriyle örtülü bir şekilde destek ilişkileri için sık sık görüşmeler içerisinde bulunurlar (Korucuoğlu & Şentürk, 2018). Güç merkezi oluşturmak için birbirlerine destek olma konusunda kendi aralarında sözleşme yapan uzman ve kısım yöneticileri arasında örgüt içindeki ilerleme sürecinde oynanmaktadır (Gencer, 2018). İttifak kurma oyunu, iş arkadaşları arasında güç merkezi oluşturmak için oynanan oyun olarak ifade edilir. Bu oyundaki süreç kişiler herhangi bir konu hakkında endişelenmesi ve bu endişelerini gidermek için destek arayışında bulunması ile başlar. Daha sonar örgüt içerisinde grup oluşturan bireyler kendilerini temsil edecek resmi olmayan lider arayışında olurlar. Bu şekilde çıkar grubunun oluşumu tamamlanmış olur. Oluşan bu çıkar gruplarının bazıları ortaya çıkan sorun giderildiğinde dağılırken, ortak çıkarların sürdüğü çıkar gruplarında ise varlıklarını devam ettirirler. Bu grupların çoğu diğer çıkar gruplarının yardımını alarak güç merkezi oluşturdukları için büyümeye devam edebilmektedirler. Bu durumda yeni yeni ittifak oluşmuş olur. Bazı kişiler bu ittifaklara kolayca razı olurken, bazıları ödül, kazanımların dağıtılması ve misilleme vaatleriyle gruba katılmaya razı edilirler. İttifaklar, gruba katılmak için istekli yeni üyeler bulunmayana, baskınlığı azalana kadar veya diğer ittifak grubuna dahil olana kadar büyümelerini devam ettirebildikleri bilinmektedir. İttifak üyeliğinin temelinde istikrarın olması gerekmekte olup, yaşanan sorun ya da sorunların çözümü için karşılıklı destek sağlamak bu çıkar grupların en belirgin yönüdür (Mintzberg, 1985). Bununla birlikte ittifak kurma oyunları örgüt içinde ya da örgüt dışında da oynanabilmektedir. Örgüt içindeki ittifaklarda, ortak çıkarlar üzerine vurgu yapılırken; örgüt dışındaki oluşumlarda alt birimler güçlerini artırdıkları görülmektedir (Gibson et al., 1988). Örneğin okullarda okul müdürleri diğer okul ve kurum müdürleriyle birlikte hareket ederek ittifak kurma oyunuyla güç kazanabilirler.

3. İmparatorluk Kurma Oyunu

İmparatorluk kurma oyunu, astları kontrol altına alarak güç merkezi oluşturma olarak tanımlanır (Korucuoğlu & Şentürk, 2018). Eş düzeydeki kişilerle işbirliği yerine bireysel olarak astlarla işbirliği yapılarak ve özellikle de orta düzey yöneticilerce oynanmaktadır (Gencer, 2018). İmparatorluk kurma oyunu, astları ve alt birimleri etkileyerek bir araya getirebilen onlarda var olan güçleri kullanarak kendi güç merkezini oluşturmak ya da artırmak için çalışan yöneticilerce oynanan oyunlardır (Mintzberg, 1983). Örgüt yöneticileri bulunduğu görevin dışında yeni bir görev ya da daha üst bir vazife için mücadele ederken daha hoşgörülü olabilirler. Ancak özelikle emsallerine göre geriden gelen örgütlerde imparatorluk kurma oyunu, orta çıkan durumları ele geçirmeyi de gerektirebilir. Böyle bir durumda oyunun asıl amacı ötekini etki altına almak olduğundan hoş görülü olmak oldukça zor olabilir. Bu açıdan imparatorluk kurma çetrefilli ve oldukça politize olmuş, tüm politik etkileme araçlarını kullanabilen bir oyundur (Gencer, 2018). Örnek olarak, okul müdürleri yetenekli ve başarılı

öğretmenleri kendine yakın tutak için onların bireysel ihtiyaçlarını daha çok karşılarlar ve onları teşvik ederek imparatorluk kurma oyununu kulanmış olur. Okulda okul aile birliği yönetimine kendi görüşlerini destekleyen veli ve öğretmenleri alarak onların potansiyellerini kullanarak da kendi gücünü artırmanın arayışında olabilirler

4. Uzmanlık Oyunu

Uzmanlık oyununda uzmanlar özel bilgilerini hayata geçirerek edinmiş oldukları konumlarını garanti altına almaya gayret gösterirler (Yazıcı at al., 2015). Örgütte profesyoneller olarak algılanan uzmanlar, diğerlerinin yapmış oldukları işler üzerinde söz sahibi olabilirler (Mintzberg, 1985). Bu oyunu oynayan kişilere örgütün teknik ve uzmanlık açısından ihtiyacı vardır. Dolayısıyla oyun oynayan kişiler teknik beceriye veya uzmanlığa sahiptir. Oyuncular uzmanlıklarını kullanarak ve önemini belirterek oyunu saldırganca oynarlar. Oyunu kuran uzman oyuncular benzeri olmayan bilgilerini ve kabiliyetlerini paylaşmayarak koruma altına almaya çalışırlar ve örgütteki yerlerinin dolduramayacağını savunurlar (Gencer, 2018). Bununla birlikte uzmanların kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu için rahat hareket edebilirler.

Uzmanlık oyununda oyuncular, kendilerine tehdit olarak gördükleri veya yarış halinde oldukları uzman kişilerin itibarlarını sarsmak için çaba içerisine girebilirler. Bu ahlaki olmayan yaptırımı olmayan kullanımdır. Ancak uzman olan her birey bu oyunu oynamayabilir. Bireyin sahip olduğu beceri düzeyi konumunu belirler (Medwick, 1996). Uzmanlık gücü, oyuncuları etkileme kabiliyeti olan bireyin kendi alanında gerekli donanıma sahip olduğu izlenimine dayanır. Böylece uzmanlık gücünü oynayan bireyden etkilenenler alınan kararlara uyarlar veya kararları desteklerler. Ancak uzmanlık gücü güven üzerine kurulur. Güveni kaybeden uzman etki gücünü de kaybeder. Bununla birlikte uzmanlık gücü geniş alanlarda değil daha kısıtlı alanlarda oynanır (Gencer, 2018). Bu oyunu oynayan okul müdürleri, etkili bilgi ve beceriye sahip olduklarını öne sürerek danışılan kişinin kendisi olmasını isterler. Uzmanlık konumlarını yitirmemek veya artırmak adına kazanımlarını öğretmenlerle paylaşmayabilirler.

5. Patronluk Oyunu

Patronluk oyununda yasal haklara sahip olan kişiler yasal haklarını kullanarak güç elde etmeye çalışırlar (Yazıcı et al., 2015). Astların, yetki sahibi kişilerin yetkilerini kullanmalarına karşı çıktıklarında, engellemeye çalıştığında veya insanların önünde aciz gösterildiğinde yasal haklara sahip kişilerin güçlerini kullanma eğilimine girdikleri gözlenmiştir. Meşru güç kullanmayarak veya az kullanarak bu oyun oynanabilir. Burada amaç güç merkezi oluşturmaktır. Yönetici konumundaki birey çalışanları üzerinde resmi yetkisini kullanabilir. Kendilerini bir ülküye adayan bireyler farklı kişilere karşı bu ideolojilerini kullanabilir. Alanında yetkin kişiler yetkin olmayan bireyler üzerinde kabiliyetlerini kullanabilirler (Gencer, 2018). Okullarda patronluk oyununu oynayan okul müdürleri öğretmenlerin fikirlerine mesafeli yaklaşırlar. Son kararı kendilerinin alacağını öğretmenin hissetmesini sağlarlar. Eleştirilmeyi sevmezler. Öğretmenlerin hatalarına karşı taviz vermek istemezler. Okul müdürlerinin bu oyuna başvurmaları beraberinde bazı problemleri de getirir. Okul müdürlerinden esinlenen öğretmenlerin de öğrencileri üzerinde patronluk oyunu oynayabileceği düşünülebilir. Okuldaki bu iklimle de öğretmenlere bireysel güç gösterme ihtiyacını karşılama fırsatı doğmuş olacaktır (Medwick, 1996).

6. Bütçeleme Oyunu

Henüz paylaşılmamış kaynakların, dağıtımının eşit olmayan bir şekilde paylaşımını garanti altına almak ve belirli guruplar için bu kaynakları kullanmak, bütçeleme oyununun asıl amacıdır. Bütçeleme oyununun, imparatorluk kurma oyunu ile bağı bulunmaktadır (Mintzberg, 1985; Yazıcı et al., 2015). Bütçeleme oyunu siyasi güç merkezi oluşturmak amacıyla net bir şekilde belirlenmiş kurallara dayanmaktadır (Gencer, 2018). Bütçeleme oyununun asıl amacı yöneticinin kazanımlarını (pozisyon, ekipman, para vb.) artırmaktır. Kazanımlar da finansal araçlar vasıtasıyla elde edilir. Dolayısıyla bu oyunun merkezini bütçeler oluşturur (Mintzberg, 1983). Bütçeleme oyununda yöneticiler bireyleri yönlendirerek veya aynı zamanda bütçelerden sorumlu oldukları için bütçeleri kontrol ederek güçlerini artırırlar. Okullarda bütçeleme oyununun en önemli aktörleri okul müdürü veya bölüm başkanlarıdır. Bütçeleme oyununda en önemli oyuncusu okul müdürüdür. Çünkü çalışanlarıyla ve

amirleriyle yakından iletişim kurarlar. Bütçeleme oyununun en önemli kuralı şudur: "Bütçe kimin elindeyse oyunun kurallarını belirleyen de odur." (Medwick, 1996).

Okul müdürleri kendilerine daha fazla pay ayrılmasını isterler. Kaynakların yetersiz olmasından dolayı okul müdürleri arasında yarış vardır. Her zaman rakiplerinden fazla mekan, bilgisayar, personel ve öğretmen talep ederler. Bütçeleme oyununda hedef açıktır: "Okulun için alabileceğin en büyük ödeneği almaya çalış. Altın kural bellidir; ödenek kesintiye uğrayacağı için ihtiyacın olandan fazlasını iste. Daha büyük bütçeye sahip olmak için her zaman bütün ödeneği bitir." Bunun için okul müdürleri, harcamaların kontrol edileceğini bilmelerine rağmen ayrılan bütçenin yeterli olmadığını belirtirler (Hoy & Miskel, 2012). Okul müdürleri bütçeleme oyununa daha fazla bütçeye sahip olmak amacıyla öğretmenleri de motive ederler. Hatta okul bütçesini artırmak için ekonomik durumu iyi olan velilerle sıkı iletişim kurarak güç toplarlar.

Örgütlerdeki politik oyunlar doğru yönetilirse, örgüt için yararlı sonuçlar ortaya çıkaracağı görülmektedir. Örgüt yapılarının ya da türlerinin ne kadar farklı olduğuna bakılmaksızın, politik oyunların örgütlerde asla olmayacağını düşünmek ya da bunun için mücadele etmeyi beklemek anlamsız bir çaba sarf etmek olacaktır. Bunun için örgütlerde politik oyunları bir gerçek olarak kabul etmek ve örgütlerin pozitif potansiyellerini ortaya çıkarmak için bu oyunları kullanmak daha rasyonel olacaktır (Karademir & Çillioğlu Karademir, 2015). Unutulmamalıdır ki her politik oyunun bir dinamiği ve bu dinamiğe bağlı çeşitli davranışları vardır. Bu oyunlar için önemli olan nokta, yönetim sürecinde hangi oyunun içinde bulunulan duruma uygun olduğunun belirleme ve ona göre örgütsel amaçlara uygun olarak oyunu kuralına göre oynayabilme becerisidir.

Politik Güç Olarak Okul Müdürleri

Okullar, bireylerin toplumda birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde oldukları yaşam ve öğrenme örgütleri olarak tanımlayabiliriz (Açıkalın, Şişman & Turan, 2015). Okullarda politik aktör olarak da okul müdürleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin ortaya koyacakları olumlu politik taktikler, öğretmenleri de okulun hedeflerine ulaşmaya yönlendirebilir. Yapıcı politik davranışlar ortaya koyan okul müdürleri gündemi nasıl yönlendireceklerini, politik yol haritasını nasıl belirleyeceklerini, kendilerine desteği nasıl sağlayacaklarını ve hem yanında yer alanlarla hem de rakiplerle nasıl görüşeceklerini bilirler. Bu süreçte okul müdürleri bazı davranış çatışmaları yaşayabilir ve izleyeceği stratejiye karar vereme noktasında zorlanabilirler. İkileme düşen yöneticiler izleyeceği yöntemi kullanırken mutlaka uzun dönemli ilişkilerin önemini, en önemlisi kendi değer ve etik ilkelerini de düşünmelidirler (Gencer, 2018). Etkili yöneticiler, çalışanlarının isteklendirmesini sağlayarak değişim, güç ve statü farklılıkları hakkındaki kaygıları azaltarak bireylerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Edmondson, 2003). Eğitim örgütünün yönetici olarak okul müdürleri, yasal yetkileriyle birlikte davranış bilimleri alanında da kendilerini geliştirmiş olarak, örgüt içerisinde istenilen etkiyi ortaya çıkarabilme becerisine sahip olması oldukça önemlidir (Bursalıoğlu, 2019). Okul müdürü okulundaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin neteliğini arttırmaya odaklanarak, okuldaki mesayisinin çoğunu buna ayırmalıdır. Okuldaki personellere yönelik olarak da öğretmenlerini iyi tanımalı ve her öğretmenin şahsına uygun olan politik taktikleri kullanma yoluna gitmelidir. Bu sayede okul müdürleri politik bir aktör olarak, örgütteki sorunları çözmede, örgütsel bütünleşmenin sağlanmasında ve çalışma veriminin artmasında önemli bir belirleyici rol oynayabilecektir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek. Güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarından daha çok hangilerini ve nasıl okul yönetim sürecinde kullandıklarını belirlemektir. Bu sayede eğitim örgütü olan okullarda müdürlerin güç merkezi oluşturma oyunları davranış farkındalıklarını ve yeterliliklerini yansıtmak istenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomoloji) yöntemi ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalar süreç hakkında daha fazla ve derinlemesine bilgi toplanmasını sağlayan, görüşmeye ve yazmaya

dayalı yapısı gereğince test, anket ve ölçeklerde yer alan doldurma sınırlılığını ortadan kaldıran bir yapıya sahip araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Ek olarak nitel araştırmaların bütüncül yönünün olması, araştırma deseni esnekliği, veri olarak öznelliği ortaya çıkarması ve tümevarımcı bir analiz yapma kabiliyetinin bulunması gibi avantajlar sunmaktadır (Uzuner, 1999). Bu yönüyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir yapıdadırlar. Olgu bilim deseni yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve bilinen ancak ifade edilmesinde zorlandığımız olguların bütüncül bir anlayışla derinlemesine araştırılmasına ve yorumlanmasına imkan sağlayan bir araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Ancak nitel araştırmaların yapısı gereğince genellenebilir olmaması bu araştırmanın da genel bir sınırlılığı olarak görülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinin merkez ilçesi olan Onikişubat'ta anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerde görev yapan 5 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okullar rondom (tesadüfi) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul müdürleri kişinin, kurumun ve verinin gizliliğini korumak adına *"Mdr"*olarak kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.

	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü
Mdr1	Kadın	19	Anaokulu
Mdr2	Erkek	23	İlkokul
Mdr3	Kadın	21	İlkokul
Mdr4	Erkek	22	Ortaokul
Mdr5	Erkek	24	Lise

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşem formu güç merkezi oluşturma oyunları literatürüne dayalı olarak uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen formun ön uygulaması yine aynı ilçede bulunan 3 okul müdürüne yapılarak son şekli verilerek uygulanmıştır. Okul müdürleri ile görüşmeler yüz yüze yapılmış olup. Aşağıdaki sorular sorulmuştur.

Soru 1. Yönetici olarak güç merkezi oluşturma oyunları hakkında bilgileriniz nedir?

Soru 2. Okul müdürü olarak güç merkezi oluşturma oyunlarından daha çok hangisini kullanıyorsunuz, neden?

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için öncelikle uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddelere okul müdürlerini verdiği cevaplar yazıya dökülerek katagorileştirilerek betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken araştırmanın dışında başka bir kişinin daha tüm verileri okuması sağlanmıştır. İki farklı görüş birleştirilerek veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen aşağıda verilen formül kullanılmıştır. Elde edilen sonuç .82 olarak bulunmuştur.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Bulgular

Araştırmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan elde dilen katılımcı görüşlerine dair bulgular ve doğrudan alıntılar bu bölümde sunulmuştur.

Soru 1. Yönetici olarak güç merkezi oluşturma oyunları hakkında bilgileriniz nedir?

Araştırmaya katılan okul müdürlerine güç merkezi oluşturma oyunları hakkında hangi bilgiye sahip oldukları sorulmuş olup, bu soruya Mdr4 kodlu okul müdürünün dışında hiç bir okul müdürünün her hangi bir bilgisinin ve farkındalığının olmadığı görülmüştür. Mdr4 kodlu okul müdürüne bu bilgi ve farkındalığının kaynağı sorulduğunda yakın bir zamanda eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamladığı görülmüştür. Ancak araştırmaya katılan diğer okul müdürlerinden Mdr2 kodlu olan okul müdürünün güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarına ilişkin tahmini bu kanuda ilginç bulunmuştur.

Konuya ilişkin Mdr2 kodlu okul müdürü şöyle bir açıklama yapmıştır;

> *"Güç merkezi oluşturma oyunları davranışı denince aklıma son zamanlarda neredeyse eğitimin her kademesinde ve sürecinde oyunlar oldukça ön plana çıkmaktadır. Bu oyunda daha çok yetişkinler için okulda öğrenme-öğretme sürecinde oynanan bir etkinlik olabilir."* Yorumunu yapmıştır.

Araştırmanın bir sonraki ayağını daha sağlıklı yürümesi adına yöneticilerin güç merkezi oluşturma oyunları davranışları ve alt basamakları olan sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve bütçeleme oyunu hakkında gerekli bilgilendirizi açıklamalar ve örnekler verilerek, onlardan gelen sorular cevaplandırılarak okul müdürlerinin gerekli bilişsel farkındalığa ulaşması sağlanarak araştırmanın ikinci sorusu hakkında görüşleri alınmıştır.

Soru 2. Okul müdürü olarak güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarından daha çok hangisini kullanıyorsunuz, neden?

Araştırmaya katılan okul müdürlerine güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarını en çoktan en aza doğru kullanım sıklığına göre sıralama yapmaları istenmiştir. Okul müdürlerinin yapmış oldukları katagorizeler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Okul Müdürlerinin Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Davranışlarına Ait Kendi Yaptıkları Sıralamaları.

Alt Boyutlar	Mdr1	Mdr2	Mdr3	Mdr4	Mdr5
1. Sponsorluk Oyunu	5	6	6	6	5
2. İttifak Kurma Oyunu	6	4	5	5	6
3. İmparatorluk Kurma Oyunu	2	5	2	4	4
4. Uzmanlık Oyunu	4	3	3	2	2
5. Patronluk Oyunu	1	2	4	3	1
6. Bütçeleme Oyunu	3	1	1	1	3

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarından en çok "bütçeleme oyunları" davranışları ile ilgilendikleri, en az olarakta "spornsorluk oyunu" davranışları içerisinde oldukları görülmüştür. Okul müdürlerinden Mdr1 ve Mdr5'in neden bütçeleme oyunu davranışını 3. sıraya aldığı sorulduğunda, bu iki okul müdürünün de kendi bütçeleri olduğu ve bu bütçelerini yönettiği görülürken, diğer okul müdürlerinin kendi bütçelerinin olmadığı ve bu okul müdürlerinin bütçeleme oyunlarına daha fazla odaklanmaları gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bütçeleri olan Mdr1 ve Mdr5 kodlu okul müdürlerinin en çok patronluk oyunu davranışlarını sergiledikleri bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya dahil edilen okul müdürlerinin biri dışında diğerlerinin tamamının güç merkezi oluşturma oyunları davranışları hakkında gerekli bilgiye ve tecrübeye dayalı bir alt yapılarının olmadığı görülmüştür. Güç merkezi oluşturma oyunları hakkında bilgi sahibi olan okul müdürününde yüksek lisans sürecinde bu kavramla tanış olduğu ve zaman zaman bu oyunları yönetim sürecindeki uygulamalarında bilinçlice kullandığı anlaşılmıştır. Gencer (2018), öğretmenler üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin güç merkezi oluşturma oyunları hakkında farkındalığını orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Oysa örgüt içi ve dışında bireysel, grupsal ya da örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde politik davranışların sergilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Çünkü eğitim sistemleri politik bir sistemsel yapı üzerine kurulup işlevsellik gösterdiği için, güç merkezi oluşturma oyunlarının yok sayılması mümkün değildir (Medwick, 1996). Bu bağlamda yöneticilerin mevcut pozisyonlarını güçlendirmek ve korumak adına politik davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu nedenle bu davranışların bilinçli ve planlı bir şekilde sergilenmesi olması istenilen bir durumdur. Çünkü okul müdürünün başarılı olabilmesi için politik oyun türlerini, bu oyun türlerini ortaya çıkaran nedenleri ve sonuçları bilmesi, yeri geldiği zaman bu oyunları oynaması önemli görülmektedir. Hoy ve Miskel'e (2012) göre güç yaklaşımları ve oyunları sonucunda; örgütten ayrıl (kendine başka bir yer bul), örgütte kal ve oyuna devam et (örgütü dönüştürmeye çalış ve tepkini göster), örgütte kalmaya devam et ve senden istenilenleri yap (Sadakat göster) olmak üzere üç yapılı bir seçimin oluştuğu ifade edilmektedir. İşte bu anlamda örgütün sağlığı ve etkililiği için bu oyunların ve seçeneklerin yerinde, güçlü bir yapıda faaliyet göstermesi hayatidir. Okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları farkındalığına sahip olması gerekliliği bu bağlamda oldukça önemlidir. Araştırmada okul müdürlerinde bu farkındalığın düşük düzeyde çıkmış olması, toplumun gelişmesinin ve kalkınmasının en önemli motor gücü olan insanın eğitminde en etkin örgüt olan okulların yönetim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliğini tartışmalı duruma gelmesine neden olabilmektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer soru olan okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranış dağılımlarının hangi alt boyutlarda dağılım gösterdiklerine bakılmıştır. Güç merkezi oluşturma oyunları davranışları ve alt boyutları hakkında gerekli farkındalığa ve bilgiye sahip olmayan okul müdürlerine önce kısaca bu kavramlar tek tek anlatılarak, örneklerle açıklaması yapılmıştır. Daha sonra güç merkezi oluşturma oyunları alt boyutları olan; Sponsorluk Oyunu, İttifak Kurma Oyunu, İmparatorluk Kurma Oyunu, Uzmanlık Oyunu, Patronluk Oyunu ve Bütçeleme Oyunu davranışlarını okul müdürlerinin kullanım sıklığına göre sıralaması istenmiştir. Bu sıralama sonucunda okul müdürleri öncelikle bütçeleme oyunu ve patronluk oyunu davranışlarını sergiledikleri görülürken, en az düzeyde de sponsorluk ve ittifak kurma oyunları davranışlarını sergiledikleri görülmüştür.

Okul müdürlerinin daha çok bütçeleme oyunu davranışı göstermelerinin nedeni kaynakların yetersiz olmasından dolayı yaşadıkları sıkıntıları en aza indirmek ve okulunu güçlendirmek için okullarına ayrılan payın daha çok olmasını isterler. Bu durum bir anlamda okul müdürleri arasında yarışa ve rekabete neden olmaktadır. Okul müdürleri sonuçta okulunun diğer okullardan daha çok bilgisayarı, tefrişatı, personeli ve öğretmeni olması için uğraşırlar. Ek olarak öğretmenlerini ve velilerini motive ederek bütçesini daha da fazla arttırma yollarını ararlar. Bu bütçeleme oyununun tabiatında olan bir durum olup, okul müdürleri enerjilerinin ve mesailerinin maalesef büyük bir kısmını buna harcamaktadırlar. Araştırma sonucuna göre okul öncesi ve lise müdürlerinin bütçeleme oyunlarından ziyade patronluk oyunu davranışlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak bu iki eğitim kademesinin kendilerine ait bütçeleri olmasından kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak Korucuoğlu (2016) yaptığı araştırmasında en çok kullanılan güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarını sırasıyla ittifak kurma oyunu ve imparatorluk kurma oyunu olarak sıralamıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sonuç olarak örgütlerde yöneticilerin kullanacakları güç merkezi oluşturma oyunlarının tercih edilme nedenleri birçok parametreye bağlıdır. Ancak Chivakidakam'a (2010) göre güç oyunlarının kullanım sıklığının artmasında örgütteki hiyerarşik yapının doğrudan etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda bu hiyerarşık yapı örgütte oynanacak olan güç oyunlarının da bir anlamda temel belirleyicisi olmaktadır (Korucuoğlu & Entürk, 2020).

Okul müdürlerinin ortaya koyacakları olumlu politik taktikler, öğretmenleri de okulun hedeflerine ulaşmaya yönlendirebildiği gerçeği göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca yapıcı politik davranışlar ortaya koyan okul müdürleri gündemi nasıl yönlendireceklerini, politik yol haritasını nasıl belirleyeceklerini, kendilerine desteği nasıl sağlayacaklarını ve hem yanında yer alanlarla hem de rakiplerle nasıl görüşeceklerini bildikleri için ve uygun politik oyun / taktik kullandıkları için daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarda bilinmektedir.

Okul müdürlerinin kurumlarını yönetirken etkin ve başarılı bir yönetici olabilmesi için güç merkezi oluşturma oyunları davranışları ile gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılacağı gerek çevrimiçi gerekse çevrimdışı öğrenme ortamları yardımıyla eğitimler düzenlenmesi kısa, orta ve uzun vadede başarı ve nitelik artışı için önemli bir itici güç olabilir.

Kaynakça

Açıkalın, A., Şişman, M., ve Turan, S. (2015). *Bir insan olarak okul müdürü.* Ankara: Pegem Akademi.

Aristoteles. (2019). *Politika.* Çev.: M. Tunçay. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Aypay, A. 2015. *Eğitim politikası (ikinci baskı).* Ankara: Pegem Akademi

Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar (ikinci baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayrak, S., (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 6 (1), 23-42.

Boleli, M. (2017). *Güç ve yönetim.* İstanbul: Abaküs Kitap.

Buchanan, D. & Badham, R. (2008). *Power, politics, and organizational change: winning the turf game*. London: Sage.

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cacciattolo, K. (2014). Defining organisational politics. *European Scientific Journal,* August Special Edition, 238-246.

Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği.* Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitim politika analizi.* Ankara: Pegem Akademi

Chivakidakam, Y. (2000). Perceptions of organizational poltics: A comparison of local Thai companies and multinational corporations in Thailand. *School of Business and Entrepreneurship Nova Southeastern University,* 2(3),10-16.

Edmonson, A. (2003). Speaking up in the operating room: how team leaders promote learning in interdisciplinary action team. *Journal of Management Studies,* 40 (6), 1419 – 1452.

Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon (6. baskı).* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Perceptions of organizational politics. *Journal of Management,* 18(1), 93-116.

French, J. R. P. & Raven, B., (1959). *The bases of social power, studies in social power, ed.: d. cartwright and a. Zende.* ABD; University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, ss. 259-269.

Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gibson, J. G., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations. (six edition).* illinois: Business Publications.

Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hale, R. & Whitlam, P. (2008). *İnsanları etkileme gücü (çev. Topuzoğlu, T.)*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Hodge, B. J., Anthony, W. P. & Gales, L. M., (2003). *Organization theory: a strategic approach, upper saddle river*. Pearson Education, NJ.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi. (S. Turan, Cev.).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).

İslamoğlu, G. Ve Börü, D. (2007). Politik davranış boyutları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakiltesi Dergisi*, (14), 135-153

Karademir, M. & Çillioğlu Karademir, A. (2015). Political behavior and mintzberg's political games: example of organized criminal ınstitutions with godfather film analysis. *European Scientific Journal,* 11 (14), 1-22.

Kayalı, M., (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (uşak ili örneği).* Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kırel, Ç. (1998). Örgütsel politikanın algılanması. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12(1-2), 525-540.

Kızanıklı, M. M., Koç, H. & Kılıçlar, A., (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 8 (4), 488-504.

Koçel, T., (2005). *İşletme yöneticiliği (6. baskı).* İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği (on yedinci baskı).* İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.

Korucuoğlu, T., & Şentürk, İ. (2018). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(2), 428-447.

Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lewis, D. (2002). The place of organizational politics in strategic change. *Strategic Change,* 11, 28-37.

Luthans, F. (2002). *Organizational behavior (9th ed.).* USA: McGraw-Hill Companies.

Medwick, J. (1996). An Analysis of the political games played between and among faculty at the K-5 or K-6 Elementary – School Level. (Unpublished doctoral thesis). Northern Illinois University, Illinois.

Memduhoğlu, H. B. & Turan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 44, 73-89.

Memduhoğlu, H. & Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Pagem Akademi.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* London: Sage Publication.

Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal Of Management Studies,* 22(2), 133-154.

Mohan Bursalı, Y., Kızıloğlu, M. & Bayrak Kök S. (2018). *Örgütsel yaşamda güç ve politika.* Ankara: Gece Akademi.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış.* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Peker, Ö. Ve Aytürk, N., (2000). *Yönetim becerileri (1. Baskı).* Ankara: Yargı Yayınevi.

Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Massachusetts: Pitman marshfield.

Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1974). Organizational decision making as a political process, The Case of A University Budget. *Administrative Science Quarterly,* 135-151.

Ramazanoğlu, M. (2020). The Relationship between High School Students' Internet Addiction, Social Media Disorder, and Smartphone Addiction. *Woournal of Education,* 10 (4), 139-148. DOI:https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p139

Robbins, S.P. & Judge, T. A. (2019). *Örgütsel davranış (Çev. Ed. Erdem, İ.).* Ankara: Nobel Akademi

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Şimşek, Ş. & Çelik, A. (2017). *Yönetim ve organizasyon (on dokuzuncu baskı).* Konya: Eğitim Yayınevi.

Titrek, O., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 657-674.

Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme (Çev. Ed. Cankurtaran, Ö.).* Ankara Nika Yayınevi.

Turabik, T. (2019). *Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel demokrasi ile politik davranışlar arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük. 28 Temmuz 2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/. adresinden alınmıştır.

Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkisel tarama modeli.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri, IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 10–12 Eylül 1997

Yazıcı, E., Nartgün, Ş. S. & Özhan, T. (2015). Political games in universities: A Case Study. *Procedia - Social And Behavioral Sciences,* 174, 2700–2712.

Yıldız, H. Ve Okan, T. (2019). *Örgütlerde güç ve politika.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları

Yılmaz, S. (2008). *Güç ve politika.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.