FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ - EĞİTİM FAKÜLTESİ



EAK2022

3. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

GEÇMİŞTEN GELECEĞE EĞİTİM

14-15 EKİM 2022

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

FSMVÜ - EAK 2022
14-15 EKİM 2022

3. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

GEÇMİŞTEN GELECEĞE EĞİTİM

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI
2023

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI: 50

3. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ: GEÇMİŞTEN GELECEĞE EĞİTİM, TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Bildiri Kitabı Editörü: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Kongre Onursal Başkanı: Prof. Dr. M. Fatih ANDI (Rektör)
Kongre Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ (Eğitim Fakültesi Dekanı)
Düzenleme Kurulu Başkanı: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Düzenleme Kurulu:
Prof. Dr. Serdal SEVEN
Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER
Doç. Dr. İsa KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT
Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR
Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ
Dr. Öğr. Üyesi Nur SILAY
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI
Arş. Gör. Şeyda KARAN
Arş. Gör. Özge İDRİSOĞLU
Arş. Gör. Tuğba TURGUT
Arş. Gör. Halenur EMEK
Arş. Gör. Gülenay Nagihan KILIÇ
Arş. Gör. Zeynep ÇAM

e-ISBN 978-605-2386-55-2
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları
Zeyrek Mahallesi Büyükkaraman Cad. No: 53 Fatih / İstanbul
Tel: 0212 521 81 00 **Faks:** 0212 521 84 84
Web: www.fsm.edu.tr **E-Posta:** yayinevi@fsm.edu.tr
Yayınevi Sertifika No: 47914
İstanbul, Mart, 2023

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Kütüphanesi CIP
3. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Geçmişten Geleceğe Eğitim, Tam Metin Bildiri Kitabı / editör Fatma Alisinanoğlu – İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2023.
641 s. ; 30 cm. – (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları; 50)
e- ISBN 978-605-2386-55-2
1. Eğitim -- Türkiye -- Kongreler
I. Alisinanoğlu, Fatma II. Dizi
LA942/.E35 2023 370.9561/EĞİ 2023

Copyright © Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, 2023
"3. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Geçmişten Geleceğe Eğitim, Tam Metin Bildiri Kitabı" *kitabında yayımlanan yazıların yasal ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Kitabın yayın hakkı Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne aittir. Kitabın hiçbir bölümü yayıncının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt yöntemiyle veya başka bir yöntemle çoğaltılamaz, bir veri muhafaza sisteminde saklanamaz veya iletilemez. Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.*

KONGRE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

İstanbul Okan Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Özel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Pamukkale Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Ayla OKTAY

Maltepe Üniversitesi-Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Marmara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Emel ARSLAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Emre ÜNAL

Niğde Üniversitesi-Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Hasan ATAK

Kırıkkale Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Hasan BACANLI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Hikmet TÜRK KATIRCIOĞLU

Gazi Üniverstesi-Matemati ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi-Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Prof. Dr. Hüseyin YAZICI

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- *Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Levent DENİZ

Marmara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Fırat Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Karabük Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Prof. Dr. Selahattin TURAN

Bursa Uludağ Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Prof. Dr. Şakire KARABAY

Ege Üniversitesi-Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Arapça Öğretmenliği Bölümü

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Sabahattin Zaim Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Gülhan GÜVEN

Gazi Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Hanifi PARLAR

İstanbul Ticaret Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Hüseyin SERİN

İstanbul Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Mehmet Hilmi KOÇ

Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Muammer ERGÜN

Kastamonu Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Sabahattin Zaim Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Neslihan BAY

Gazi Osman Paşa Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI

Ordu Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Özgül POLAT

Marmara Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

Kırıkkale Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. O. Serdar KESİCİOĞLU

Giresun Üniversitesi-Temel Eğitim Bölümü

Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI

Artvin Çoruh Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Fırat Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Doç. Dr. Yalçın BAY

Anadolu Üniversitesi-Temel Eğitim Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Özel Eğitim Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Meltem ASLAN GÖRDESLİ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Muharrem KÖKLÜ

İstanbul Okan Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Muhsin İNCESU

Muş Alparslan Üniversitesi-Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜZÜMCÜ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi- Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Dr. Öğretim Üyesi Tuğba ŞEKER

Uşak Üniversitesi-Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

TAKDİM

Eğitim kelimesi, Latince çekmek anlamına gelen 'educere' kelimesinden türemiştir. Eğitim, insanı cehalet karanlıklarından çıkarıp ilim nuruna kavuşturma işidir. Tarih boyunca eğitim, yaşamdaki başarının anahtarı olarak görülmüştür. Farklı kültürlere bakıldığında eğitimin kendine has bir bakış açısı olmuştur. Eğitim, başlangıcından bu yana uzun bir yol kat etmiş ve teknoloji ilerledikçe zamanla değişime uğramıştır. Günümüzde de insanların kendilerini ilerletmek için yarattığı en güçlü araçlardan biridir.

Eğitim, yüzyıllar boyunca insanların bakış açılarını yansıttığı gibi, insani gelişme ve ilerleme için esastır.

Bizler "*Eğitim, hayattaki başarının anahtarıdır"* diyerek geçmişten geleceğe eğitimi araştırdık, inceledik ve sizlerin görüşlerine sunduk. Bu vesile ile kongremize katılarak bizi yalnız bırakmayan, yanımızda olan değerli katkılar sunan tüm katılımcılarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Kongrenin başarıyla gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme kurulu, bilim ve hakem kurulu üyesi akademisyenlerimize ve desteklerini esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. M. Fatih Andı'ya teşekkürlerimizi bir borç biliriz.

Kongremizin tüm eğitim camiasına ışık tutmasını diler saygılarımızı sunarız…

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Düzenleme Kurulu Başkanı

EAK 2022

3. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

KONGRE ÖZET PROGRAMI

1.GÜN

<table>
<tr><th colspan="3">1.GÜN-14 EKİM CUMA (ÜSKÜDAR YERLEŞKESİ)</th></tr>
<tr><th>ATÖLYELER</th><th colspan="2">PROGRAM AKIŞI</th></tr>
<tr><td rowspan="9">ATÖLYE-4:
“ÇOCUKLARIN DÜNYASINA RESİMLERLE YOLCULUK”

Doç. Dr. Gülçin Güven

Salon: H 109
Saat: 14:00-16:00

ATÖLYE-1:
“TASARIMCI ÖĞRETMEN ATÖLYESİ”

Doç. Dr. Sertel ALTUN
Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY

Salon: H 202
Saat: 14:00-16:00</td><td>09:30-10:00</td><td>KONGRE KAYIT</td></tr>
<tr><td>10:00-11:30</td><td>Açılış Konuşması ve Davetli Konuşmacılar

Doç. Dr. Osman SEZGİN (MEB-Bakan Yardımcısı)
(Davetli Konuşmacı)

Prof. Dr. Selahattin TURAN
“Yeni Bir Uygarlık Ülküsü Işığında Özgürlük ve Eleştirel Akılcılık Temelli Yeni Bir Okul Kurmak”
(Davetli Konuşmacı)

Prof. Dr. Engin KARADAĞ
“Yükseköğretimde Yeni Yönelimler”
(Davetli Konuşmacı)</td></tr>
<tr><td>11:30-11:45</td><td>KAHVE MOLASI</td></tr>
<tr><td>11:45-12:45</td><td>PANEL-1: “DÜNDEN BUGÜNE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM”
(ÇEVRİMİÇİ)

Moderatör: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Prof. Dr. Meziyet ARI
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Doç. Dr. Deniz KAHRAMAN PAMUK

PANEL-2: “EĞİTİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK”
(YÜZ YÜZE-H101)

Moderatör: Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER
Doç. Dr. Zeynep AYDIN SÜNBÜL
Doç. Dr. Neslihan ARICI ÖZCAN
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ARSLAN GÖRDESLİ

PANEL-3: “GEÇMİŞTEN BUGÜNE DİL, EDEBİYAT VE EĞİTİM”
(YÜZ YÜZE-C106)

Moderatör: Prof. Dr. Şaban SAĞLIK
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
Prof. Dr. Dursun Ali TÖKEL
Doç. Dr. Talat AYTAN</td></tr>
<tr><td>12:45-14:00</td><td>ÖĞLE ARASI</td></tr>
<tr><td>14:00-15:15</td><td>BİLDİRİ OTURUMLARI:
1.OTURUM (YÜZ YÜZE)
1.OTURUM (ÇEVRİM İÇİ)</td></tr>
<tr><td>15:15-15:30</td><td>KAHVE MOLASI</td></tr>
<tr><td>15:30-16:45</td><td>BİLDİRİ OTURUMLARI:
2.OTURUM (ÇEVRİM İÇİ)</td></tr>
<tr><td></td><td>17:00</td><td>SERVİS KALKIŞ</td></tr>
<tr><td></td><td>17:30</td><td>GEMİ İLE BOĞAZ TURU</td></tr>
</table>

EAK 2022

3. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

KONGRE ÖZET PROGRAMI

2.GÜN

<table>
<tr><th colspan="3">2.GÜN-15 EKİM CUMARTESİ (AYASOFYA YERLEŞKESİ)</th></tr>
<tr><th>ATÖLYELER</th><th colspan="2">PROGRAM AKIŞI</th></tr>
<tr><td rowspan="2">ATÖLYE-3:
“ETKİLİ KODLAMALAR İÇİN ZİHİN HARİTALAMA”

Doç. Dr. Özgül POLAT

Salon: Molla Hüsrev Salonu
Saat: 10:00-13:00</td><td>10:00-11:00</td><td>PANELLER

PANEL-4: “GEÇMİŞTEN BUGÜNE EĞİTİMDE İDEAL ARAYIŞLARI”
(YÜZ YÜZE-ALİ KUŞÇU SALONU)

Moderatör: Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN
Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM</td></tr>
<tr><td rowspan="4">ATÖLYE-2:
“ÖĞRETMENİM BANA ÖĞRET'ME: EMOTION COACHING YAKLAŞIMI İLE DUYGU DOSTU ÖĞRETMENLİK”

Doç. Dr. Nalan KURU

Salon: Çok Amaçlı Salon
Saat: 11:00-12:30</td><td>11:00-11:15</td><td>KAHVE MOLASI</td></tr>
<tr><td>11:15-12:30</td><td>BİLDİRİ OTURUMLARI
3.OTURUM (YÜZ YÜZE)</td></tr>
<tr><td>12:30-14:00</td><td>ÖĞLE ARASI</td></tr>
<tr><td>14:00</td><td>AYASOFYA CAMİ
TÜRK İSLAM ESERLERİ MÜZESİ
ZİYARETİ</td></tr>
</table>

İÇİNDEKİLER

Yetişkin Bireylerin Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Erteleme Eğilimi ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları 1

Rümeysa ÖZTÜRK, Nursel TOPKAYA

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 13

Gamze URGUN, Murat AYDIN

Köy Enstitülerinden Günümüz Eğitimine 34

Kevser ŞAHİN

Anaokulu Yöneticilerinin Stres Kaynaklarının İncelenmesi 42

Esin EKESOY, Mehmet Emin USTA

Eğitim Bilimleri Alanında Doktora Eğitimi Düzeyindeki Yeterliliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırma Sonuçlarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine (TYYÇ) Göre İncelenmesi 62

Hatice USLU KOCABAŞ, Levent DENİZ

Soruşturma Geçiren Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Soruşturma Sonrası Motivasyon Durumları 73

Mehmet Emin USTA, Hatice Gül ALTUN

Zaman Serisi Analizi Yoluyla Deneme Sınavları Üzerinden Ortaokul Öğrencilerinin LGS Başarısının Tahmini 100

Sema KAYALI, Serkan SAVAŞ

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 115

Ender KAZAK, Kerim GÜLLÜ

Genç Yetişkinlerde Kişilerarası İlişkiler, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiler 135

Özlem GEDİK ÇALIŞIR, Selçuk ASLAN

Muallim Naci'nin "Mekteb-i Edeb" Adlı Eserine Olumsuz Ahlakî Değerlerin Yansıması Açısından Bakmak 166

Şaban ÇOBANOĞLU

Almanya (Baden-Württemberg) İlkokul Sanat Dersi Öğretim Programıyla Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması 181

Melike TANTAN, Derya BEKİROĞLU

Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûralarında Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi 193

H. Hüseyin TAŞAR, Enes DÖKMEN

Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları: Yaşayan Türkçe Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler Örneği 211

Gökçen GÖÇEN, Rüveyda ARSLAN

Bağımsız Öğrenmeye İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 251

Dilek KIRNIK

İlkokuldaki Sınıf Düzenine İlişkin Sınıf Öğretmenlerini Görüşleri 260

Dilek KIRNIK

Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 271

Ravza ÖZMEN, Şebnem YAZICI

Fen Bilimleri ve Biyoloji Ders Kitaplarındaki İskelet Sistemine Ait Görsellerin Bilimsel İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi 298

Ezgi ZEYNOĞLU, Ömer Seyfettin SEVİNÇ, Merve Nur İMERT

XIX. Yüzyılın Sonu ile XX. Yüzyılın Başında Arapça Ders Kitaplarının Yazımında Batıda Ortaya Çıkan Yeni Tekniklerden İstifade Edilmesi 317

Muhammet ÇELİK

Kadın Okul Yöneticilerin Karşılaştıkları Cinsiyetçi Yaklaşımlar ve Başetme Yöntemleri ... 334

Ender KAZAK, Esra DEMİR

Okul Öncesi Eğitiminde Pandemi Süreci Kapsamında Yaşananların Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 358

Eda Nazlı GASPİK, Rumeysa ÇAPUK

Akademik Amaçlı Türkçe Öğrenen Yabancıların Akıcı Okuma Becerilerinin Akıcılığın Bazı Bileşenleri Açısından İncelenmesi 384

Fatih ARSLAN

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (1, 2 ve 3. Sınıflar) Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi 400

Hatice USLU KOCABAŞ, Şaban BERK

İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 414

Süleyman TÜRKER, Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi; 2016-2021 444

Halime Nur SEZER

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumları 459

Siğnem BAĞCI, Salih Fırat CANPOLAT, Fatma ALİSİNANOĞLU

1905 Müfredat Programlarında Askeri Rüştiyelerde Din Eğitimi 473

Ahmet AYDIN

Eleştirel Düşünmenin Eleştirisi 485

Mehmet Ali DOMBAYCI, Hasan BACANLI

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Özyeterlikleri, Problem Çözme Tutumları ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi 500

Barış DURNA, Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Vizyoner Liderlik Davranışlarının İncelenmesi: Bir Literatür Taraması 539

Fuat ORHAN, Şebnem YAZICI

Fen Bilimleri Dersi 6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi'nde Assure Modeline Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi 567

Rasime AKBULUT, Çiğdem ALDAN KARADEMİR

MEB Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi Hakkında Okul Yöneticilerinin Düşündükleri: Bir Durum Çalışması 595

Ferhat BAYAR, Alaattin BAHŞİ, Remziye Gamze BAHŞİ

Meta Değerlendirme Nedir? Nasıl Yapılır? Uygulamalı Bir Meta Değerlendirme Örneği ... 610

Nurcan İNAN, Şaban BERK

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi..... 629

Gülçin GÜVEN, Elif YILMAZ

Yetişkin Bireylerin Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Erteleme Eğilimi ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları

Rümeysa ÖZTÜRK[1], Nursel TOPKAYA[2]

Öz

Bu korelasyonel araştırmanın amacı yetişkin bireylerde genel erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumuyla ilişkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 262 yetişkin birey oluşturmuştur. Yetişkin bireylerin 141'i (% 53.8) kadın ve 121'i (% 46.2) erkektir. Katılımcılar Kişisel Bilgi Formu, Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları ve Yaşam Doyumu Ölçeğinden oluşan bir veri toplama aracını cevaplamıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukluk çağı örselenme yaşantıları fazla ve erteleme eğilimi yüksek olan yetişkin bireylerinin yaşam doyumunun düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları yetişkin bireylerde yaşam doyumuyla ilişkili değişkenlerin anlaşılması ve yetişkin bireylere yönelik kanıt-temelli yaşam doyumu programlarının geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin Bireyler, Yaşam Doyumu, Erteleme Eğilimi, Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları

BİLDİRİ NO: 49262

[1]Psikolojik Danışman, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, 19250063@stu.omu.edu.tr

[2]Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, nursel.topkaya@omu.edu.tr

Giriş

Öznel iyi oluş bireyin yaşamını bir bütün olarak farklı yönleriyle değerlendirmesi sonucu ulaştığı memnuniyet duygusu olup Diener'e (1984) göre bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır. Öznel iyi oluşun duyuşsal bileşeni kişinin ruh hali ve duygularıyla ilgilidir ve bireylerin yaşadığı olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı hakkında bilgi verir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini oluşturan yaşam doyumu ise kişinin bir bütün olarak yaşamına ilişkin değerlendirmesini ifade eder (Pavot ve Diener, 2008). Kişinin yaşam doyumuna ilişkin bilişsel değerlendirmeler yapmak karmaşık bir süreçtir ve birçok farklı faktörle ilişkilidir (Jovanović ve Joshanloo, 2022).

Yaşam doyumuyla ilişkili faktörlerden biri genel erteleme eğilimi olabilir. Klingsieck'e (2013) göre erteleme, olumlu sonuçlara karşın ağır olumsuz sonuçları olmasına rağmen amaçlanan ve gerekli olan ve/veya kişisel olarak önemli faaliyetin gönüllü olarak geciktirilmesidir. Erteleme, yapılması gereken herhangi bir işi ileri bir zamana bırakmak, çeşitli bahaneler ile o işi yapmaktan kaçınmak olarak da tanımlanmaktadır (Baltacı, 2017). Uygulamada erteleme; öğrencilerin akademik ertelemelerinden, personelin işini ertelemesine, bireylerin uyku saatlerini ertelemesine, idari davranışı ertelemeye, devlet kurumlarının ulusal düzeyde birden fazla görevle karşı karşıya kaldığında yönetimsel davranışsal ertelemeye ve hatta küresel yönetimde kriz durumlarında liderlerin karar verme sürecini ertelemesine kadar uzanan durağan ve karmaşık durumları içermektedir (Yan ve Zang, 2022).

Steel (2007) ertelemeyi, düşük performansa ve düşük iyi oluşa neden olan kendi kendini düzenlemede bir başarısızlık olarak nitelendirmektedir. Yaptığı meta-analiz çalışmasında Steel *görevle ilgili değişkenleri*; görevden kaçınma, görevin gecikmesi ile *kişilik özelliklerini*; düşük öz yeterlilik, düşük öz kontrol, düşük başarı motivasyonu, düşük düzeyde disiplin ile yüksek dürtüsellik, yüksek dikkat dağınıklığı ve potansiyel genetik faktörü ertelemeyle ilişkili güçlü ve tutarlı değişkenler olarak belirlemiştir. Kişiler erteleme davranışı sergilerken kendine ve çevresine bahaneler üretmekte ve yapılması gerekenleri ileri bir zamana ötelemektedir. Erteleme sonucu hızla tükenen zamanla birlikte gelen kaygı ve stres çoğu insanda olumsuz duygulara neden olabilmekte, huzursuz hissettirmekte ve zaman içerisinde yaşam doyumlarında bir azalmayı meydana getirebilmektedir (Duru ve Balkıs, 2017; Klein vd., 2017). Nitekim yapılan araştırmalar da erteleme davranışı arttıkça yaşam doyumunun azaldığına işaret etmektedir (Beutel vd., 2016; Uzun vd., 2022)

Yaşam doyumunun ilişkili olabileceği bir diğer değişken çocukluk çağı örselenme yaşantıları olabilir. Baban ve diğerleri (2013) çocukluk çağı örselenme yaşantılarının bir kişinin yaşamının ilk yıllarından 18 yaşına kadar yaşadığı fiziksel, cinsel ve duygusal istismarı, fiziksel ve duygusal ihmali, aile içi şiddeti, ebeveyn ayrılığı veya boşanmasını, bağımlı, akıl hastası veya hapsedilmiş bir ebeveynle yaşamayı ve şiddete maruz kalma gibi olumsuz olayları içerdiğini belirtmektedir. Araştırmalar yaşamın başlangıcında psikososyal strese maruz kalmanın bağışıklık sisteminde kalıcı değişikliklere yol açtığı ve yetişkinlikte yaşam zorluklarına duyarlılığı artırabileceğini göstermektedir (Iacono vd., 2018). Ayrıca araştırmalar çocukluk çağı örselenme yaşantıları fazla olan bireylerin yaşam doyumlarının düşük olduğunu göstermektedir (Tudorel, 2022).

Ertelemeyle ilgili yapılan çoğu çalışma akademik ertelemeye (yani bir öğrenci popülasyonunda dersle ilgili faaliyetlerin gecikmesine) odaklanırken, sınırlı sayıda araştırma günlük yaşamdaki ertelemeyi incelemiştir (Klingsieck, 2013). Benzer bir durumun varlığından ülkemiz için de söz edilebilir. Literatürde yaşam doyumunun genel erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarıyla ilişkisini ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yaşam doyumunun kaygı, depresyon, stres, hastalık ile olumsuz, ruh sağlığı ile olumlu yönde ilişkili olduğu araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Samaranayake vd., 2014; Abdulghani vd., 2011). Bu nedenle yaşam doyumunun ilişkili olduğu faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı genel erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumuyla ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma yetişkin bireylerde erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumuyla ilişkisinin incelendiği korelasyonel bir araştırmadır (Howitt ve Cramer, 2020). Bu araştırma deseni değişkenleri arasındaki geçici ilişkileri herhangi bir müdahalede bulunmadan araştırmanın incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada da benzer şekilde yetişkin bireylerde erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumuyla ilişki herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye de yaşayan ve internet erişimi olan tüm yetişkin bireyler oluşturmaktır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 262 yetişkin

birey oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların maliyet, zaman, örnekleme kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemeni belirlediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Howitt ve Cramer, 2020). Yetişkin bireylerin 141'i (%53.8) kadın ve 121'i (%46.2) erkektir. 141'i (%53.8) kadın ve 121'i (%46.2) erkektir. Katılımcılar çoğunlukla 20-26 yaş aralığında olup (%67.6, *n* = 177), lisans mezunudur (%72.9, *n* = 191). Ayrıca, katılımcılar çoğunlukla sosyoekonomik durumlarını orta düzeyde algılamaktadır (%87.8, *n* = 230).

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik nitelikler. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitimi düzeyi ve algılanan sosyodemografik düzeyi hakkındaki bilgileri almak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Erteleme Eğilimi. Katılımcıların erteleme eğilimi düzeylerini ölçmek amacıyla Lay (1986) tarafından geliştirilen Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin, Türkçe diline uyarlama, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları Balkıs (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek 20 maddeden oluşmasına rağmen, ölçeğin Türkçe versiyonu 15 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için uygunluğunu Hiç uymuyor (1) ila Tamamıyla uyuyor (5) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte beş madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ila 75 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireylerin erteleme eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin, Balkıs (2006) tarafından bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .84'dür. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .89 olup, yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenirliliğine işaret etmektedir (Yockey, 2011). Ölçekten örnek bir madde ‘‘Sadece oturup yapmak dışında hiçbir şey gerektirmeyen işleri bile günlerce bekletirim.’’ şeklindedir.

Çocukluk çağı örselenme yaşantıları. Yetişkin bireylerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarını ölçmek amacıyla Bernstein ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen Çocukluk Çağı Travma Yaşantıları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin, Türkçeye uyarlama çalışmaları Şar, Öztürk ve İkikardeş (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 28 madden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ancak, 3 maddesi kontrol maddesi olduğundan değerlendirmeye alınmamaktadır. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu Kesinlikle katılmıyorum (1) ila Kesinlikle katılıyorum (5) cevaplama seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte altı madde tersten

kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ila 125 arasında değişmekte olup, alınan puanların yüksek olması bireylerin çocukluk çağı travmaların yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin, Şar ve diğerleri (2012) tarafından bildirilen iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .93 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olup, yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Yockey, 2011). Ölçekten örnek bir madde ‘‘Çocukluğumda, ailemdekiler bana “salak”, “beceriksiz” ya da “tipsiz” gibi sıfatlarla seslenirlerdi.’’

Yaşam doyumu. Yetişkin bireylerin yaşam doyumu düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Kaba, Erol ve Güç (2018) tarafından geliştirilen Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşan özbildirim tarzı beşli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu Hiç uygun değil (1) ila Tamamen uygun (5) arasında değişen seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Ölçekte altıncı madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 21 ila 105 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar yüksek yaşam doyumuna işaret etmektedir. Ölçeğin, Kaba ve diğ. (2018) tarafından bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89’dur. Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olup, yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir (Yockey, 2011). Ölçekten örnek bir madde ‘‘Hayatımdan memnunum.’’ şeklindedir.

Prosedür

Araştırmaya konu olan veriler 2020 yılında birinci araştırmacı tarafından online olarak toplanmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce gerekli etik izinler Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan alınmıştır. Araştırma yetişkin bireylere sosyal medya sitelerinden iki ay süreyle duyurulmuş ve araştırmaya katılmaya istekli yetişkin bireylerden Google formlarda yer alan veri toplama araçlarını cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılar veri toplam araçlarını cevaplamadan önce gerekli etik bilgilendirmeler yapılmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin, doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve kullanılan analizlerin varsayımları incelenmiştir (George ve Mallery, 2022; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2012). Veriler ilk olarak, 265 katılımcıdan toplanmasına rağmen, üç tek değişkenli

aykırı değer tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle, analizler 262 katılımcının verisiyle gerçekleştirilmiştir. Yetişkin bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, algılanan sosyodemografik durumu hakkındaki bilgiler vermek amacıyla frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Yetişkin bireylerde çocukluk çağı örselenme yaşantıları, erteleme eğilimi ve yaşam doyumu arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ve yönünü incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Yetişkin bireylerde yaşam doyumunu yordayan değişkenleri belirleyebilmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1'de yetişkin bireylerde yaşam doyumu, çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve genel erteleme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 1. **Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri**

	1	2	3
1. Yaşam doyumu			
2. Çocukluk çağı örselenme yaşantıları	-.40***		
3. Erteleme eğilimi	-.29***	.14*	
Ortalama	75.98	37.77	42.76
Standart sapma	9.49	8.80	6.75

Not. $*p < .05$, $***p < .001$.

Tablo 1'de görüldüğü gibi yetişkin bireylerde yaşam doyumu çocukluk çağı örselenme yaşantılarıyla orta düzeyde (r = -.40), erteleme eğilimiyle (r = -.40) düşük düzeyde negatif yönde ilişkilidir.

Yetişkin bireylerde çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve erteleme eğilimin yaşam doyumunu yordama düzeyi ve yaşam doyumuyla ilişkili bağımsız değişkenleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi değişim istatistikleri Tablo 2'de, regresyon analizi sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 2. **Yaşam Doyumu Puanları Değişim İstatistikleri Tablosu**

Model	*R*	R^2	Düz R^2	*SH Tah.*	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	sd_1	sd_2	*p*
Yaşam doyumu	.46	.22	.21	8.44	.22	35.57	2	259	.001***

Not. ***$p < .001$.

Tablo 3. **Yaşam Doyumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

	B	*Sh*	β	*t*	*p*	*sr*
Sabit	105.35	3.81		27.67	.001**	
Çocukluk çağı örselenme yaşantıları	-.39	.06	-.37	-6.58	.001**	-.36
Erteleme eğilimi	-.34	.08	-.24	-4.33	.001**	-.24

Not. Cinsiyet değişkeni 0 = Erkek 1 = Kadın olarak kodlanmıştır. *sr* = Yarı kısmi korelasyon değeri. *$p < .05$, ***$p < .001$.

Tablo 2 de görüldüğü gibi yetişkin bireylerde yaşam doyumu puanlarını yordamak amacıyla oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($F(2, 259) = 35.57$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .22$). Bu model orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olup, yetişkin bireylerin yaşam doyumu puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %22'sini açıklamaktadır. Tablo 3'de görüldüğü gibi erteleme eğilimi (β = -.24) ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları (β = -.37) yaşam doyumumun negatif anlamlı birer yordayıcısıdır. Ayrıca, bu örneklemde yaşam doyumunun en önemli yordayıcısı çocukluk çağı örselenme yaşantılarıdır. Başka bir ifadeyle, bu örneklemde çocukluk çağı örselenme yaşantıları fazla ve erteleme eğilimi yüksek olan yetişkin bireylerin yaşam doyumu düşüktür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yetişkin bireylerde genel erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumuyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel erteleme eğiliminin yaşam doyumunun olumsuz yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna göre genel erteleme eğilimi arttıkça yetişkin bireylerin yaşam doyumu azalma eğilimindedir. Bu sonuç daha önce farklı örneklemlerde gerçekleştirilen ve erteleme eğilimi yüksek olan bireylerin yaşam doyumunun düşük olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Beutel vd., 2016; Duru ve Balkis, 2017; Klein vd., 2017). Beutel ve diğerleri de (2016) yaptıkları araştırmada ertelemenin daha yüksek düzeyde stres, daha fazla depresyon, kaygı, yorgunluk ve azalan yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Maria-Ioanna ve Patra (2022) ise yaptıkları araştırmada erteleyicilerin yaşadığı yüksek duygusal sıkıntı seviyeleri aracılığıyla, genel erteleme eğiliminin yaşam doyumu üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Diğer bir ifadeyle, erteleme eğilimi yüksek bireylerin yaşadıkları duygusal sıkıntı artmakta ve bunun sonucu olarak yaşam doyumları azalmaktadır. Bu nedenle erteleme kısa vadede bireye rahatlama sağlasa bile uzun vadede ele alındığında beraberinde getirdiği istenmeyen olumsuz ve/veya zarar verici sonuçlar üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun düşmesinin olası açıklamalarından biri olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaşam doyumunun olumsuz yönde anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Buna göre çocukluk dönemi örselenme yaşantıları fazla olan bireylerin yaşam doyumları düşüktür. Bu bulgular daha önce gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Tudorel, 2022). Mosley-Johnson ve diğerleri (2019) gerçekleştirdikleri araştırmada özellikle çocukluk döneminde istismar ve hanehalkı işlev bozukluğu bildiren yetişkinlerin olduğu grupta çocukluk çağı istismarının daha düşük yaşam doyumu, daha düşük psikolojik iyi oluş ve daha düşük sosyal iyi oluş ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Foa ve Cahill'e (2001) göre istismar gibi travmatik deneyimlerin hemen ardından hayatta kalan bireyler stresle etkili biçimde başa çıkamadıkları için erken dönem uyumsuz şemaları ismi verilen ve travma sonrası stres bozukluğunu oluşturan kendilerine yönelik uyumsuz algı ve biliş geliştirmektedir. Çocukluk çağı travması sonrası gelişen uyumsuz şema bireyin kendine, diğerlerine ve dünyaya ilişkin, kişinin durağan ruh sağlığını tehdit eden olumsuz düşünceleri tetiklemekte ve bu düşünceler kaygıya neden olarak yaşam doyumunu düşürmektedir (Akt. Lee ve Kim, 2022). Benzer olarak, araştırmadan elde edilen bu sonucun nedenlerinden biri, çocukken örselenme yaşantısına sahip olmanın erken dönemde gelişen uyumsuz şemaları tetiklemesi ve bunun da yetişkinlikte yüksek kaygıya neden olması ve sonuç olarak bireyin yaşam memnuniyetinin azalması olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırmada korelasyonel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu nedenle, bulgulara ilişkin neden sonuç ilişkisi kurulamaz. İkincisi, bu araştırmada veriler internet ortamında toplandığından örneklemin yetişkin bireyleri temsil ediciliği ve sonuç olarak araştırmanın dış geçerliliği düşüktür. Son olarak, bu araştırmada yetişkin bireylerin yaşam doyumu, erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları öz-bildirim tarzı ölçekler araçlığıyla incelendiğinden araştırma sonuçları öz-bildirim tarzı ölçeklerin kullanımından kaynaklanan tüm sınırlılıkları içermektedir.

Öneriler

Araştırmanın yukarıda belirtilen sınırlılıklarına rağmen, araştırma sonuçlarının araştırmacılar ve ruh sağlığı uzmanları için önemli doğurguları bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına ve sınırlılıklarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırmada düşük yaşam doyumunun yüksek erteleme eğilimi ve çocukluk çağı örselenme yaşantıları fazla olmasıyla ilişkili bulunduğundan, düşük yaşam doyumuna sahip bireyleri belirlemek isteyen araştırmacılar gerçekleştirecekleri tarama çalışmalarında bireylerin erteleme eğilimlerini ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarını inceleyerek risk grubundaki bireyleri belirleyebilir.
2. Düşük yaşam doyumuna sahip danışanlarıyla gerçekleştirecekleri çalışmalarda ruh sağlığı uzmanlara bu danışanlarına zaman yönetimi becerileri öğretebilir.
3. Benzer şekilde, düşük yaşam doyumuna sahip danışanlarıyla gerçekleştirecekleri çalışmalarda ruh sağlığı uzmanları olumsuz geçmiş yaşantılarla başa çıkma becerilerini öğretebilir.
4. Bu araştırma korelasyonel bir çalışma olduğundan boylamsal bir çalışma gerçekleştirilerek araştırma bulgularının geçerliliği incelenebilir.
5. Son olarak, bu araştırma sonuçları kağıt ve kalem tekniği kullanılarak daha büyük bir yetişkin örnekleminde tekrarlanarak bulguların geçerliliği test edilebilir.

Kaynakça

Abdulghani, H. M., Alkanhal, A. A., Mahmoud, E. S., Ponnamperuma, G. G. ve Alfaris, E. A. (2011). Stress and its effects on medical students: A cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia. *Journal of Health, Population, and Nutrition, 29*(5), 516–522.

Baban, A., Cosma, A., Balazsi, R., Sethi, D. ve Olsavszky, V. (2013). Survey of adverse childhood experiences among Romanian university students. Study Report from the 2012 Survey. (http://www.euro.who.int/pubrequest). World Health Organization.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), 3*(1), 56-80.

Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., … Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, *27*(2), 169-190. doi:10.1016/S0145-2134(02)00541-0

Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K. W., ... ve Wölfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range–a German representative community study. *PloS one, 11*(2), e0148054.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276

Duru, E. ve Balkıs, M. (2017). Procrastination, selfesteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. International Journal of Educational Psychology, *6*(2), 97-119. doi:10.17583/ijep.2017.2584

George, D. ve Mallery, P. (2022). *IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference* (17. bs.). New York: Routledge.

Howitt, D. ve Cramer, D. (2020). *Research methods in psychology* (6. bs.). Harlow: Pearson.

Iacono, L., Catale, C., Martini, A., Valzania, A., Viscomi, M. T., Chiurchiù, V., Guatteo, E., Bussone, S., Perrone, F., Di Sabato, P., Aricò, E., D'Argenio, A., Troisi, A., Mercuri, N. B., Maccarrone, M., Puglisi-Allegra, S., Casella, P. ve Carola, V. (2018). From traumatic childhood to cocaine abuse: The critical function of the immune system. *Biological Psychiatry*. doi.org/10.1016/j.biopsych.2018.05.022

Jovanović, V. ve Joshanloo, M. (2022). The contribution of positive and negative affect to life satisfaction across age. *Applied Research in Quality of Life, 17*(2), 511-524.

Kaba, İ., Erol, M. ve Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 1-14.

Klein, E. M., Beutel, M. E., Müller, K. W., Wölfling, K., Brähler, E. ve Zenger, M. (2017). Assessing procrastination. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(5),

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don'tcome to those who wait. European Psychologist, 18(1), 24–34. doi.org/10.1027/1016-9040/a000138

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*(4), 474-495. doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3

Lee, S. ve Kim, B. (2022). Cognitive and emotional processes and life satisfaction of Korean adults with childhood abuse experience according to the level of emotional expressiveness. *Psychological Reports, 125*(4), 1957-1976. doi: 10.1177/00332941211012622.

Maria-Ioanna, A. ve Patra, V. The role of psychological distress as a potential route through which procrastination may confer risk for reduced life satisfaction. *Current Psychology*, 41, 2860–2867. doi.org/10.1007/s12144-020-00739-8.

Mosley-Johnson, E., Garacci, E., Wagner, N., Mendez, C., Williams, J. S. ve Egede, L. E. (2019). Assessing the relationship between adverse childhood experiences and lifesatisfaction, psychological well-being, and social well-being: United States longitudinal cohort 1995–2014. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, 28*(4), 907–914. doi.org/10.1007/s11136-018-2054-6

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (7. bs.). New York: A&U Academic.

Pavot, W. ve Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152. doi.org/10.1080/17439760701756946.

Samaranayake, C. B., Arroll, B. ve Fernando, A. T. (2014). Sleep disorders, depression, anxiety and satisfaction with life among young adults: A survey of university students in Auckland, New Zealand. *The New Zealand Medical Journal*, *127*(1399), 13–22.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Şar, V., Öztürk, P. E. ve İkikardeş, E. (2012). Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, *32*(4), 1054-1063. doi:10.5336/medsci.2011-26947

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.

Tudorel, O. I. (2022). Adverse childhood experiences and problematic technology use: The mediating role of satisfaction with life. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-022-02723-w

Uzun, B., LeBlanc, S., Guclu, I. O., Ferrari, J. R. ve Aydemir, A. (2022). Mediation effect of family environment on academic procrastination and life satisfaction: Assessing emerging adults. *Current Psychology, 41*(2), 1124-1130.

Yan, B. ve Zhang, X. (2022). What research has been conducted on procrastination? evidence from a systematical bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 809044. doi: 10.3389/fpsyg.2022.809044

Yockey, R. D. (2011). *SPSS demystified: A step-by-step guide to successful data analysis*. Boston: Prentice Hall.

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gamze URGUN[1], Murat AYDIN[2]

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Adıyaman ilinin Kahta ilçesinde öğrenim gören 258 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Fen Tutum Ölçeği" ve "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinin yanında t testi, anova, pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve nonparametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile tutumları arasında pozitif anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu, tutum düzeylerinin orta seviyede olduğu motivasyon düzeylerinin de orta seviyede olduğu pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilimleri, Motivasyon, Tutum

BİLDİRİ NO: 46059

[1] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Öğretmenliği, urgungamze@gmail.com

[2] Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri ABD, maydin@adiyaman.edu.tr

Giriş

21. yüzyılda, fen eğitiminde iyi bir bilgi birikimi ihtiyacı yaratan küresel, teknolojik ve bilimsel ilerlemenin giderek daha fazla farkına varıldığını gözlemliyoruz. Bilim ve teknolojideki değişimler, bilgi teknolojilerinin kullanımının artması ve bilgiye dayalı bir topluma olan ihtiyaç, sonucunda fen bilimleri eğitimine olan önem artmaktadır. Fen eğitimi, bir toplumun ekonomik kalkınmasıyla yakından bağlantılı olduğu için önemli bir çalışma alanıdır. Bir toplumun ekonomik kalkınması için; bilime karşı olumlu tutumun olması ve gençlerin bilim kariyerlerine olan ilgilerinin yüksek olması devletlerin ekonomik refahı için gereklidir. Bilime karşı olumlu tutumun olmaması ve gençlerin bilim kariyerlerine olan ilgilerinin düşük olması, ekonomik refah için ciddi tehditler oluşturmaktadır (Osborno ve vd.,2003; Kennedy vd., 2016).

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı vizyonu bütün öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmektir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı; araştıran, sorgulayan, problemleri çözen, eleştirel bakış açısına sahip ve sürekli olarak merak duygusunu kaybetmeyen bireyin, bilgiyi yapılandıran bilgilerinin tümüdür (TTKB, 2006). Fen bilimleri dersi daha çok soyut kavramlardan oluştuğu için öğrenciler anlamakta zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle Fen bilimleri dersi öğretim programına bakıldığı zaman sadece bilişsel özelliklerin tek başına yeterli olmadığı aynı zamanda duyuşsal özelliklerin de esas alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde; öğrencilerin başarılı olmasında duyuşsal özelliklerinin ne kadar önemli olduğunu gösteren birçok akademik çalışma bulunmaktadır (Alkan ve Bayri, 2017; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Babaoğlan ve Arıkan, 2017; Bozdağ, 2019; Chua ve Karpudewan, 2017; Demir vd., 2012; Dede ve Yaman, 2008; Lee ve Brophy, 1996; Kahyaoğlu ve Saraçoğlu, 2018; MEB, 2018; Uyanık, 2017; Uzun ve Keleş, 2012; Yıldırım ve Karataş, 2018).

Öğrencilerin tutum ve ilgileri; bireyin inançlarında, duygularında ve davranışlarında ortaya koydukları olumlu ya da olumsuz tepkilerdir. TDK' ya göre tutum "tutulan yol tavır" (TDK, 2011:2393) olarak tanımlanmaktadır. Gardner (1980) tutumu, insanın bir konu hakkındaki içgüdülerinin, önyargılarının, duygu ve düşüncelerinin toplamıdır. Ajzan (1988) tutumu, yaşanan bir olaya olumlu ya da olumsuz yanıt verme olarak değerlendirir. Tutum, bireyin psikolojik bir nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışların organize eden eğilimdir.

(Guido 2013) insanlar tutumlarla doğmazlar kendi deneyim, bilgi ve becerileri ile sonradan öğrenirler. Tutum aynı kalmaz zamanla değişir (Erdemir ve Bakırcı, 2009).

Fen eğitiminin amaçları arasında bilime karşı olumlu tutum geliştirmek ve gençlerin bilimsel bilgi konusundaki ilgilerini arttırmaktır (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Mungin, 2012; Tai vd., 2006; Zheng vd., 2019). Mattern ve Schau (2002) ortaokul öğrencilerinin tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının zamanla değiştiğini tespit etmiştir. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin fene yönelik tutumları ile fen başarıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Babaoğlan ve Arıkan, 2017; Hacıeminoğlu, 2016; Mao vd., 2021; Mungin, 2012; Nolen, 2003; Zheng ve diğerleri, 2019). Öğrencilerin fene yönelik tutumları ile fen başarıları arasındaki ilişkinin zayıf olduğu, istatistiksel olarak önemsiz olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Brooks, 2011; Gardner, 1995).

Diğer bir duyuşsal değişken de motivasyondur. Motivasyon kavramı öğrenme ve öğretme de önemli bir yere sahiptir. Motivasyon bireyin öğrenmesindeki başarı ve başarısızlığı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bireyin bir konu hakkında motivasyonu yoksa çoğu zaman sıkılır, dikkatini veremez buda konuya olan ilgisinin azalmasına sebep olur. Motivasyon, Gardner'a (2006) göre karmaşık bir olgudur. Brown (2000) motivasyonu ödül beklentisi olarak tanımlamıştır. Motivasyon, davranışı ve farklı etkinliklerdeki çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik kavramdır (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Cavaş, 2011; Watters ve Ginns, 2000).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin motivasyonunun eğitim üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları öğrenmeyi etkili kılmaktadır (Sarıbıyık, Altunçekiç ve Yaman, 2004). Öğrenme ve öğretme sürecinde; cinsiyet, okulun konumu, aile gelir düzeyi, kullanılan yöntem teknikten, öğrenme ortamından, öğretim programı gibi değişkenlerin bireyin motivasyonu etkilediği bilinmektedir (Brophy, 1998; Cavaş, 2011; Demir vd., 2012; Hanrahan, 1998; Palmer, 2005). Demir vd. (2012) araştırmasında 7. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet, anne baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri ve çalışma odası değişkenleri üzerine çalışmış. Yaptığı bu çalışmada öğretim ortamının motivasyonu etkilediğini belirlemiştir. Öğrencilerin bir derse yönelik motivasyonları artıkça o derse ilişkin başarının da artacağı bilinmektedir (Erdem ve Gözüküçük, 2012; Kara ve Özkaya, 2022). Alkan ve Bayri (2017) ortaokul öğrencilerinin fene yönelik motivasyonları ve fen başarıları arsındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada fene yönelik motivasyonları arttıkça fen başarılarının da artığını saptamışlardır.

Yapılan bir başka çalışmada ortaokul öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ders başarısına pozitif yönde değişim saptadığı tespit edilmiştir (Karakaya vd., 2018). Yapılan birçok çalışma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının sınıf seviyesi artıkça azaldığı ve kızların bilime ilişkin daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülebilir (Alkan ve Bayri, 2017; Bozdağ, 2019).Motivasyonun olumlu etkilerinin dışında öğrencilerin fen bilimleri başarısı ve fen motivasyonu arasında zayıf ve negatif yönlü ilişki olduğuna yönelik çalışma sonuçlarının da olduğunu görebilmekteyiz (Ceylan, Sağırekmekçi, Tatar ve Bilgin, 2015; Ozel, Çağlak ve Erdoğan, 2013).

Bireyin öğrenmedeki motivasyonu, konuyu öğrenmeye yönelik tutumlarından etkilenir (Bozdağ, 2019; Gardner ve Lambert, 1972). Fen bilimleri dersinde olumsuz tutuma sahip öğrencilerin derse katılım için motivasyonlarının düşük olduğu, olumlu tutuma sahip öğrencilerin derse katılım motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür (Craker, 2006). Başarı, motivasyon ve öğrenci ilgisi, olumlu ve olumsuz tutumlardan etkilenir (Akt: Guido vd., 1961). Kahyaoğlu ve Saraçoğlu (2018) yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersine yönelik merak, motivasyon ve tutumun önemli yordayıcılar olduğunu belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin uygun tutum davranışını yalnızca motivasyonla bir araya geldiğinde öğrenme sağlanır. Alan yazında görüldüğü üzere tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin henüz net olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde fen öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon ile ilgili birçok değişken baz alınarak çalışmalar yapılmıştır. Anlamlı öğrenmede bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal özelliklerin de önem arz ettiği ve bu duyuşsal özelliklerin zamanla değişebileceği dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonlarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü fen dersine ilişkin olumsuz tutum ve motivasyona sahip öğrencilerin belirlenmesi, olumsuz tutumların sebeplerinin belirlenerek giderilmesi için yapılması gereken ilk adımı oluşturmaktadır. Bizim çalışmamızda da yine bu değişkenlerle birlikte farklı okul türünde olan öğrenci profillerinin fen öğrenmeye yönelik etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1)Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, yazılı ortalamaları değişkenlerine göre hangi düzeydedir?

2)Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve yazılı ortalaması değişkenlerine göre hangi düzeydedir?

3)Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Kahta ilçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 258 öğrenci ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacına en uygun olan nicel yaklaşımlardan olan iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2015). Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesini amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalıma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Adıyaman ilinin Kahta ilçesinde bulunan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen biri imam hatip ortaokulu diğeri ortaokul olmak üzere bu okullarda okuyan 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden 258 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %66.6 kız ve %33.4 erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okullar amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Seçilen örneklem grubu evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar, evrenle ilgili daha önceki bilgilere ve araştırmanın amacına bağlı olarak, ihtiyaç duydukları bilgiyi toplamak için örneklem seçiminde kişisel yargılarını kullanarak örneklem seçerler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırma için Adıyaman Üniversitesi Eğitim bilimlerinden 11/01/2022-186 karar sayılı Etik Kurulu belgesi alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Fen Bilimleri Tutum Ölçeği

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin tutumlarını belirlemek için Taşkın ve Aksoy (2019) tarafından güvenilirliği sağlanan “fen tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5 li likert tipi ölçek olup 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken “1-kesinlikle katılmıyorum, 2-

katılmıyorum, 3- kısmen katılıyorum, 4-katılıyorum, 5- kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı 0.86 olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri 0,83 olarak bulunmuştur.

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Araştırmada Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek likert tipi olup 23 madde (21 olumlu, 2olumsuz) olmak üzere 5 tane alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon, katılıma yönelik motivasyondur". Ölçekten alınacak en düşük puan 1 ve en yüksek puan da 5 olarak hesaplandı. Ölçeğin Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda motivasyon alt boyutlarının ortalamasına göre Cronbach alfa değeri de 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel veriler istatistik programıyla analiz edilmiştir. Veri toplama aşamasında iki okuldaki öğrenciler bilgilendirilerek veriler toplanmıştır. Öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının ne seviyede olduğunu saptamak amacıyla betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine bakılmıştır. Veriler analiz programına eklenerek olumsuz maddeler ters kodlama yapılarak doldurulmuştur. Verilerin dağılımlarını bulmak için yapılan normallik testlerinde basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında olduğunda veriler normal dağılım gösterir (George ve Mallery, 2003). Öğrencilerin anlamlı bir farka sahip olup olmadığını tespit etmek için t testi ve varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Betimsel istatistikler sonucunda tutum değerlerimiz normal dağılım gösterirken motivasyon alt boyutları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır. Tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki Etki büyüklüğü değerleri yorumlanırken Cohen (1988)'in kriterleri dikkate alınmıştır. Cohen (1988) de etki büyüklüğünü $d \leq 0,2$ ise küçük, $0,2<d<0,8$ değerleri orta ve $d \geq 0,8$ değerleri ise geniş etki büyüklüğü olduğu şeklinde sınıflamıştır. Tutum ölçeğinde ölçek maddelerinin likert derecelerine gelen puanlar 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum:1, 1.80-2.59 katılmıyorum:2, 2.60-3.39 kısmen katılıyorum:3, 3.40-4.19 katılıyorum:4, 4.20-5.0 kesinlikle katılıyorum:5 olarak puanlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum düzeyleri ve bu tutum düzeylerinin cinsiyet, okul türü, yazılı ortalaması ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışılmıştır.

Tablo 1. **Ortalama Tutum Değerleri**

	N	Min	Mak	Ort	sd
Ort tutum	258	1,42	5,00	3,4987	,75796

Araştırmamızdaki tutum ortalaması 3,49 iken standart hatası da 0,75 olduğu sonucu bulunmuştur. Ortalamaya bakıldığı zaman öğrencilerin tutumlarının katılıyorum düzeyinde sonucu bulunmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

Cinsiyet açısından fene ilişkin tutumları için istatistiksel anlamlı farkın olup olmadığını görmek için bağımsız t testi uygulanmıştır.

Tablo 2. **Tutumun Cinsiyetle İlişkisine Ait Bulgular**

Grup	N	Ort.	ss	df	t	p	d
Kız	172	3,5023	,69604	256	0,100	0,92	0,012
Erkek	86	3,4915	,87311				

Ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin ortalama tutumlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür($p>0,05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür (Cohen's d=0,012).

Okul Türü Değişkenine Göre Tutum Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları

Okul türü açısından fene ilişkin tutumları için istatistiksel anlamlı farkın bulunup bulunmadığını görmek için bağımsız t testi uygulanmıştır.

***Tablo 3.*Tutumun okul türüyle ilişkisine ait bulgular**

Grup	N	Ort.	SS	df	t	p	d
Ortaokul	127	3,387	,778	256	-2,343	,02	0,28
İmam Hatip Ortaokulu	131	3,606	,724				

Yapılan t testi ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutumlarında okul türü açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür($p<0,05$). Bu anlamlı farklılığın fene ilişkin tutumlarında okul türü açısından imam hatip okulları lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen d değeri bulguların pratikteki anlamlığının yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Tabloya göre ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutumlarında okul türü açısından orta büyüklükte bir etki vardır (Cohen's d=0,28).

Sınıf Düzeyine Göre Tutum Puanlarına Ait Anova Testi Sonuçları

3 farklı sınıf düzeyine ait ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını sınamak için Anova testi uygulanmıştır.

***Tablo 4.* Tutumun Sınıf Düzeyiyle İlişkisine Ait Bulgular**

	N	ort	ss	df	t	p	LSD	d
6.sınıf	88	3,72	,74	255	3,58	0,02	6 ile 8. Sınıf	0,45
7.sınıf	88	3,44	,76					
8.sınıf	82	3,32	,73					
Total	258	3,50	,76					

Tabloya göre anova testi sonucu sınıf düzeyleri ile fene ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür($p<0,05$). Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arsında olduğunu görmek için anlamlılık testi olan LSD ve Scheffe testi uygulanmış ve 6. Sınıf ile 8. Sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Fene ilişkin ortalama tutum puanları incelendiğinde ise en yüksek 6. Sınıflarda (x=3,72) en düşük ise 8. Sınıflarda (x=3,32) olduğu görülmüştür. Test sonucuna göre etki büyüklüğü (cohen d=0,45) orta düzeyde etki olduğu bulunmuştur.

Yazılı Ortalamalarına Göre Tutum Puanlarına Ait Anova Testi Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin fene ilişkin tutumlarının yazılı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını sınamak için anova testi uygulanmıştır.

Tablo 5. **Tutumun Yazılı Puanı İlişkisine Ait Bulgular**

Yazılı ortalaması	N	Ort.	SS	df	t	p	LSD	d
0-44	6	2,73	,70	254	-2,68	0,01*	0-44,55-69 ve 70-84 arasında	0,26
45-54	31	3,18	,82					
55-69	72	3,56	,72					
70-84	89	3,60	,68					
85-100	56	3,54	,80					
Total	254	3,50	,75					

*p<.05.

Anova testi sonucuna göre yazılı ortalamaları ile fene ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür($p<0,05$). Yazılı ortalamalarından 0-44, 55-69 ve 70-84 arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Fene ilişkin ortalama tutum puanları incelendiğinde ise en yüksek 70-84 yazılı ortalamalarında (x=3,60) en düşük ise 0-44 yazılı ortalamalarında (x=2,73) olduğu görülüştür. Etki büyüklüğü Cohen d olarak hesaplanmıştır. Test sonucuna göre etki büyüklüğünün cohen d=0,26 orta düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerini öğrencilerin cinsiyet, okul türü, yazılı ortalamaları ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışılmıştır.

Tablo 6. **Motivasyon Düzeylerine Ait Bulgular**

	N	Min	Max	Ort	Sd
Ortalama motivasyon	258	1,17	4,87	3,5729	,89772

Ortalama motivasyon değerine baktığımız zaman 3,57 olduğu standart hatasının da 0,89 sonucu bulunmuştur.

Cinsiyet Türüne Göre Motivasyon Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. **Motivasyonun Cinsiyetle İlişkisine Ait Bulgular**

	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sumof Ranks	u	z	p	Effect size
ortmotivasyon	kız	172	122,56	21081,00	6203,000	-2,112	,035	,265
	erkek	86	143,37	12330,00				
ortaraştırma	kız	172	124,04	21335,00	6457,000	-1,66	,096	,208
	erkek	86	140,42	12076,00				
ortperformans	kız	172	123,77	21288,00	6410,000	-1,749	,080	,219
	erkek	86	140,97	12123,00				
ortiletişim	kız	172	119,78	20602,00	5724,000	-2,966	,003	,375
	erkek	86	148,94	12809,00				
ortişbirlikli	kız	172	125,25	21542,50	6664,500	-1,299	,194	,164
	erkek	86	138,01	11868,50				
ortkatılım	kız	172	127,17	21873,00	6995,000	-,721	,471	,088
	erkek	86	134,16	11538,00				

Tablo 7 bakıldığında bu fark ortalama iletişim alt boyutundan kaynaklı olup p<0,05 diğer alt boyutlarda p>0,05 olduğundan anlamlı bir farklılık yok diyebiliriz. Motivasyon puan ortalamasına bakıldığı zaman etki değerinin (Cohen d=0,26) orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Okul ürüne göre motivasyon puanlarına ait Mann-Whitney U sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ortalamasının okul türü değişkenine göre (p<0,05) olduğundan anlamlı bir farklılık vardır diyebiliriz.

Tablo 8. **Motivasyonun Okul Türüyle İlişkisine Ait Bulgular**

	Okultürü	N	Mean Rank	Sumof Ranks	u	z	p	Effect sıze(d)
Ortmotivasyon	Ortaokul	127	140,71	17870,50	6894,50	-2,377	,017	0,29
	Imam hatip ortaokulu	131	118,63	15540,50				
Ortaraştırma	Ortaokul	127	135,41	17197,50	7567,50	-1,255	,209	0,15
	Imam hatip ortaokulu	131	123,77	16213,50				
Ortperformans	Ortaokul	127	141,30	17945,00	6820,00	-2,506	,012	0,31
	Imam hatip ortaokulu	131	118,06	15466,00				
ortiletişim	Ortaokul	127	141,91	18023,00	6742,00	-2,637	,008	0,33
	Imam hatip ortaokulu	131	117,47	15388,00				
ortişbirlikli	Ortaokul	127	141,76	18004,00	6761,00	-2,607	,009	0,32
	Imam hatip ortaokulu	131	117,61	15407,00				
ortkatılım	Ortaokul	127	138,48	17587,50	7177,50	-1,934	,053	0,23
	Imam hatip ortaokulu	131	120,79	15823,50				

Tabloya göre sadece ortalama araştırma ve ortalama katılım alt boyutlarında (p>0,05) olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. Ortalama motivasyon değerine göre de orta düzeyde bir etki vardır diyebiliriz (d=0,29).

Sınıf Düzeylerine Göre Motivasyon Puanlarına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir($p<0,05$).

Tablo 9. **Motivasyonun Sınıf Düzeyine İlişkisine Ait Bulgular**

	Sınıf düzeyi	N	Mean Rank	df	Chi-square	p	d
ortmotivasyon	6. sınıf	88	154,72		15,467	,00	0,47
	7. sınıf	88	113,90				
	8. sınıf	82	119,18				
Ortaraştırma	6. sınıf	88	152,60		13,932	,00	0,44
	7. sınıf	88	123,33				
	8. sınıf	82	111,34				
ortperformans	6. sınıf	88	142,69	258	5,062	,08	,22
	7. sınıf	88	117,53				
	8. sınıf	82	128,20				
Ortiletişim	6. sınıf	88	161,19		24,774	,00	,62
	7. sınıf	88	108,91				
	8. sınıf	82	117,59				
Ortişbirlikli	6. sınıf	88	140,83		3,327	,18	,14
	7. sınıf	88	121,00				
	8. sınıf	82	126,46				
Ortkatılım	6. sınıf	88	147,15		10,686	,00	,37
	7. sınıf	88	110,99				
	8. sınıf	82	130,42				

Ortalama motivasyon alt boyutlarından olan ortalama iş birliğine dayalı motivasyonda $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur. Ortalama motivasyon değerine baktığımızda $p<0,05$ olduğundan anlamlı fark vardır diyebiliriz. Etki değerine bakıldığında da orta büyüklükte bir etki vardır ($d =0,47$).

Yazılı Ortalamalarına Göre Motivasyon Puanlarına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Tablo 10 bakıldığı zaman yazılı ortalamalarına göre ortalama motivasyon puanında $p>0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılık yok diyebiliriz.

Tablo 10. **Motivasyonun Yazılı Ortalaması İlişkisine Ait Bulgular**

Yazılıortalaması	N	Mean Rank	df	Chi-square	p	d
ortmotivasyon 0-44	6	148,00		5,196	,268	0,139
45-54	31	125,73				
55-69	72	142,40				
70-84	89	118,24				
85-100	56	121,84				
ortaraştırma 0-44	6	147,50		8,034	,090	0,257
45-54	31	136,69				
55-69	72	144,26				
70-84	89	115,76				
85-100	56	117,38				
ortperformans 0-44	6	166,33		5,435	,246	0,152
45-54	31	121,11				
55-69	72	137,74	254			
70-84	89	116,57				
85-100	56	131,08				
ortiletişim 0-44	6	174,33		10,547	,032	0,329
45-54	31	133,40				
55-69	72	144,76				
70-84	89	117,72				
85-100	56	112,57				
ortişbirlikli 0-44	6	93,00		2,177	,703	0,172
45-54	31	118,65				
55-69	72	132,70				
70-84	89	127,66				
85-100	56	129,16				
ortkatılım 0-44	6	127,17		1,364	,850	0,207
45-54	31	123,26				
55-69	72	135,85				
70-84	89	123,81				
85-100	56	125,02				

Tabloya bakıldığında iletişime yönelik motivasyon alt boyutunda p<0,05 anlamlı farklılık vardır. Ortalama araştırma, ortalama performans, ortalama işbirlikli ve ortalama katılım alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Etki değerine bakıldığında ortalama motivasyon için orta düzeyde etki büyüklüğü vardır (cohen d =0,26).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

Tablo 11 bakıldığı zaman Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan sperman sıra farkları korelasyon işlemi yapılmıştır.

Tablo 11. **Tutum ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

			Ort tutum	Ort motivasyon
Spearman's	Ortalama tutum	r	1,000	,305**
		p	.	,000
		N	258	258
	Ortalama motivasyon	r	,305**	1,000
		p	,000	.
		N	258	258

**p<.05.

Tutum ve motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur(p<0,05). Motivasyon ve tutumun birbirini etkileyen değişkenler olduğu söylenebilir. Etki değeri büyüklüğü r^2= 0,093 olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucu bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları verilen değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı fark yoktur. Ancak pozitif yönde küçük bir etki olduğu söylenebilir. Kaya ve Böyük (2011) çalışmalarında öğrencilerin fene yönelik tutumlarında cinsiyetin etkili olmadığını bulmuşlardır Cinsiyet değişkeninin motivasyona etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık vardır(p<0,05). Bu sonuç Uzun ve Keleş (2010) yaptığı çalışmada motivasyon puanının cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Ancak Azizoğlu ve Çetin (2009), Yenice vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin

motivasyon puanlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçların farklı olması farklı şehirlerde farklı örneklem grubuyla çalışılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okul türü değişkenine göre tutum puanlarına bakıldığı zaman farklılaştığı sonucu bulunmuştur($p<0,05$). Bu farklılık da imam hatip ortaokulları lehinedir. Ortalama puanlarına bakıldığında ortaokulların imam hatip ortaokullarına nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokullarına bakıldığı zaman alan derslerinin daha yoğun olmasından kaynaklı fene ilişkin tutumları biraz daha az olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin fen dersine ilişkin motivasyon puanlarına bakıldığında yine anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri artıkça ortalama tutum puanlarının azaldığı ve bu azalmanın anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur($p<0,05$). Kozcu vd. (2007) öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça fen bilimlerine yönelik tutumun azaldığı sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre motivasyon değerlerine bakıldığında da anlamlı farklılık vardır($p<0,05$). Bu farklılık 6 ve 8. Sınıf düzeyleri için anlamlıdır. Sınıf seviyesi artıkça motivasyon ortalamaları genel olarak azalmıştır. Benzer şekilde (Yaman ve Dede, 2007; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Atay, 2014) yaptıkları çalışmada sınıf seviyesi artıkça motivasyonun azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazıda bu sonucu desteklemeyen araştırma sonuçları da vardır. Uzun ve Keleş (2010) sınıf seviyeleri artıkça öğrencilerin motivasyonlarında değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle motivasyon düzeyinin sınıf seviyesi artıkça azalmasını öğrencilerin yavaş yavaş ergenliğe girmesine, değişen öğretmen özellikleri,8. Sınıfta yapılacak olan sınavın stresi gibi değişkenler fen dersine olan ilginin azalmasına ve öğrencilerdeki tutum ve motivasyon seviyelerinin düşmesine sebep olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin tutum puanları ile yazılı ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılık vardır($p<0,05$). Öğrencilerin fen dersine yönelik olumlu tutum başarılı olmaları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Kozcu vd., 2007). Ortaokul öğrencilerinin yazılı ortalamaları ve ortalama motivasyon puanlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık yoktur($p>0,05$). Demir vd. (2012) yaptığı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin fen başarı puanları ve motivasyonları arasında düşük seviyede ilişki bulmuştur. Literatür incelendiğinde genellikle fen başarıları ile motivasyon puanları arsında orta seviyede ya da daha yüksek seviyede pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Alkan ve Bayri, 2017; Atay, 2014; Aktan, 2012). Motivasyon seviyesinin artması ya da azalması fen başarılarını az da olsa etkileyebileceği sonucuna ulaşabiliriz.

Son olarak öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasında pozitif orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Alan yazındaki birçok çalışmada fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyonun pozitif ve anlamlı olduğu ilişkiler belirlenmiştir (Atay, 2014; Alkan ve Bayri, 2017; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Chua ve Karpudewan, 2017). Sonuçlardan yola çıkarak fen öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon ve tutuma sahip öğrencilerin fen öğrenmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılır. Fen başarısının tutum ve motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğunu alan yazındaki çalışmalarla örtüşmektedir (Cavaş, 2011; Altınok, 2004).

Öğrencilerin yaşadıkları çevrelerinde meydana gelen olaylara karşı göstermiş oldukları bakış açıları, düşünme becerilerine sahip olmaları onların iyi bir fen okuryazarı olmaları için bireysel özelliklerinin yanında duyuşsal özelliklerinin de desteklenmesi ders başarıları üzerinde de olumlu etkiler oluşturacaktır.

Öneriler

Bizim araştırmamız sadece nicel verilere dayanarak hazırlanmış olup hem nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılabilir.

Tutum ve motivasyon arasındaki anlamlı ilişki baz alınarak öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını artıracak ders içi etkinliklere yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Ajzan, I. (1988). "*Attitudes, personality and behavior".* Chicago: Dorsey Press.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi ve öğretmenleri öğretim stilleri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Alkan, İ. & Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Dergisi*, (26), 1-8

Altınok, H. (2004). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Ames, C. A. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Atay, A. D., 2014, *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Adnan menderes üniversitesi fen bilimleri enstitüsü.

Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). Six and seven grade students‟ learning styles, attitudes towards sceince and motivation (in Turkish). *Kastamonu Education Journal, 17*(1), 171-182.

Babaoğlan, B. & Arıkan, T. (2017). Sixth grade students' attitude toward science course. *Turkish Journal of Education, 6* (2), 68-78. DOI: 10.19128/turje.294844

Barlia, L. & Beeth, M. E. (1999). High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching* (Boston, MA, March 28-31, 1999).

Bozdağ, H. C. (2019). 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyonları, tutumları ve fen başarıları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (3), 720-740. DOI: 10.17860/mersinefd.592823

Brooks T. (2011). *Tek cinsiyetli ortaokul derslerinin fen bilimleri başarısı ve tutum üzerine etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi:), Walden University, Minneapolis, MA (ABD).

Brophy, J. E. (2004). *Motivating Students to Learn (2nd ed.).* Available from http://books.google.com.tr/books?id=gD7_VSNmu7cC&dq=isbn:0805847723

Brown, H. (2000). *"Principles of language learning and teaching".* New Jersey: Prentice Hall.

Cavas, P. (2011). Factor affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International, 22*(1), 31-42.

Ceylan, E., Sağırekmekçi, H., Tatar, E. ve Bilgin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 39-52.

Chua, K. E. ve Karpudewan, M. (2017). The role of motivation and perceptions about science laboratory environment on lower secondary students' attitude towards science. *AsiaPacific Forum on Science*

Cracker, D. (2006). "Attitudes towards science of Students enrolled in Introductory Level Science Courses". *UW-L Journal of Undergraduate Research* IX, 1-6.

Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1), 19-37.

Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 1-21.

Erdem, A.R., ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 49-60.

Eridemir, N. & Bakirci, H. (2009). "The change and the development of attitudes of science teacher candidates towards branches". *Kastamonu Education Journal*, 161-170.

Fraenkel, Wallen & Hyun, (2012). *How to design and evaluate research in education.* Eighth Edition. Mc Graw Hill. New York.

Gardner PL. (1995). Bilime yönelik tutumları ölçmek: tek boyutluluk ve iç tutarlılık yeniden gözden geçirildi. *Araş. Bilim eğitim* 25, 283-289. 10.1007/BF02357402

Gardner, R. (2006). "*The socio-educational model of second language acquisition: A Research Paradigm*". EUROSLA, 237-260.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). "*Attitudes and motivations in second language learning*". Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Guido, RM (2013). Fizik öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon. *arXiv: Fizik Eğitimi*.

Hacıemınoglu, E. (2019). Student and school level variables related to elementary school students' attitudes towards science. *Eurasian Journal of Educational Research, 19* (80), 59-88. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/43338/548894

Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students‟ motivation and learning. *International Journal of Science Education, 20*(6), 737- 753.

Kahyaoğlu, M. & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 6* (12), 358-376. DOI:10.18009/jcer.472673

Karakaya, F., Yılmaz, M. & Avgın, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal BilimlerDergisi,*15(2), 359-.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 17. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Hasan ve Uğur Böyük (2011); "İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları", *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi, Cilt 4,* Sayı 2, 120-130.

Kennedy J., Quinn F., Taylor N. (2016). Okul bilimine yönelik tutum anketi: okul bilimine yönelik tutumları ölçmek için yeni bir araç. *Int. J. Res. Yöntem Öğr.* 39, 422-445. 10.1080/1743727X.2016.1160046

Kozcu-Çakır, N., Şenler, B. ve Göçmen-Taşkın, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(4), 637-655.

Lee, O. & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 33*(3), 585–610.

Mao P, Cai Z, He J, Chen X ve Fan X (2021) Bilime yönelik tutum ile bilimde akademik başarı arasındaki ilişki: üç düzeyli bir meta- analiz. *Ön. Psikol.* 12:784068. doi: 10.3389/fpsyg.2021.78406

Mattern, N. and Schau, C. (2002). "Gender difference in attitude-achievement relationships over time among while middle-school students". *Journal of Research in Science Teaching. 39*(4), 324-340.). *Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (32), 865-874. DOI: 10.14582/DUZGEF.1853

MEB (2018); "İlköğretim *kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı",* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Miller, G. E., Abrahamson, S., Cohen, I.S., Graser, H.P., Harnack, R. S. & Land, A. (1961)". Teaching and Learning in medical school. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Müngin RE. (2012). *Geleneksel bilim öğretimine karşı probleme dayalı öğrenme: Orta sınıf azınlık kadınlarının bilime ilgisi ve başarısı*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Capella Üniversitesi, Minneapolis, MA (ABD).

Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high schoolscience. Journal of Research in Science Teaching: *The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 40*(4), 347-368.

Osborne J., Simon S., Collins S. (2003). Bilime karşı tutumlar: literatürün gözden geçirilmesi ve sonuçları. *Int. J.Sci. Eğitim* 25,1049-1079.

Ozel, M., Caglak, S. ve Erdogan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences,* 24, 73-82.

Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education, 27*(15), 1853-1881.

Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/40204/393159

Sarıbıyık, S., Altunçekiç, A. & Yaman, S. (2004). A study on the research of teacher candidate's ınterest level and problem solving ability for science education mcourse (in Turkish). *Paper presented at the XIII. National Educationa Sciences Conference,* Malatya.

Tai RH, Liu CQ, Malta AV, Fan X. (2006). Kariyer seçimi: bilimde kariyer için erken planlama. *Bilim* 312, 1143-1144. 10.1126/science.1128690

TDK. (2011). *Türk Dil Kurumu: Türkçe Sözlük,* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Uyanık, Gökhan (2017); "İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki", *TÜBAV Bilim Dergisi, Cilt 10*, Sayı 1, s 86-93.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 313-327.

Watters J. J. & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education, 11*(4), 277-313.

Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeyeyönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 231-247.

Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education, 7*(3), 241–268. *http://dx.doi.org/10.30703/cije.423383*

Zheng A., Tucker-Drob EM, Briley DA (2019). Ulusal gayri safi yurtiçi hasıla, bilim ilgisi ve bilim başarısı: Tucker-Drob, Cheung ve Briley (2014) çalışmasının doğrudan bir tekrarı ve uzantısı. *Psikol. bilim* 30,776–788. 10.1177/0956797619835768

Köy Enstitülerinden Günümüz Eğitimine

Kevser ŞAHİN[1]

Öz

Köy Enstitülerinin önemi herkes tarafından tartışılmakta ancak bu konudaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada köy enstitülerinden günümüz eğitim sürecine geçişte yaşanan değişimler ele alınmaktadır. YÖK Tez Merkezi web sitesinde "köy enstitüsü" ibaresi bulunan tezler tarandığında toplam 109 kayıt bulunmuştur. Çalışmada Eğitim ve Öğretim alanında 1977-2022 yılları arasında yapılmış doktora tezleri ele alınmıştır. 16 tezin ulaşıldığı çalışmada bu tezlerin 3'ünün Siyaset Bilimi, 1'inin Tarih, 1'inin Mimarlık ve 11'inin Eğitim ve Öğretim alanında olduğu görülmüştür. Sadece Eğitim ve Öğretim alanında yapılan 11 tezden yabancı dilde yazılmış bir tezin olmadığı görülmüştür. 1977, 1991, 1994, 2007, 2008, 2011, 2015, 2016 ve 2020 yıllarında Eğitim ve Öğretim alanında tezler yazıldığı görülmüştür. Bu tezler Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde yazılmıştır. Köy Enstitülerinin temel yapısını inceleyen çalışmalarda öğretmen yetiştirmenin önemine değinilmiştir. Elde edilen sonuçlara ek olarak köy enstitülerinin günümüz eğitimi ile karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca sadece bugünle sınırlı kalmayıp geleceğin eğitiminden de söz edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Değişim, Günümüz Eğitimi, Köy Enstitüleri

BİLDİRİ NO:49291

[1] Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi, kevser.sahin@stu.fsm.edu.tr

Giriş

1940 yılında yeni eğitim kurumları açılmıştır (Semerci vd., 2009). Yeni açılan bu kurumlara "Köy Enstitüsü" denilmiştir (Aysal, 2005). Hasan Ali Yücel siyasi açıdan, İsmail Hakkı Tonguç eğitim açısından Köy Enstitülerine faydalı olmuştur (Toprak, 2008). Her enstitü kendi özelliklerine göre ayrılabilmiştir (Şeren, 2008). Çalışma, düşünme ve eğlence bir arada gitmiştir (Koç, 2007). Bu yüzden Köy Enstitüleri eğitim sistemimizde önemli bir yer tutmuştur. Söz konusu problem ise Köy Enstitülerinin kapanması ve bunun nedenleridir. Amacımız var olan problem durumu literatüre ve çeşitli kaynaklara dayanarak incelemektir. Alan yazın tarandığında tezlerin nicelik ve nitelik yönünden değerlendirilmesi yapılmış olduğu görülmüştür fakat objektif bir şekilde analiz edilmediğine dikkat çekilmiştir. En başından bu yana tezleri bir arada incelemek alana katkıda bulunacaktır. Eğitim çeşitli etkenlerle sürekli yenilenen ve güncellenen bir yapı olduğu için bilimsel açıdan hep güncel kalan bir konu olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli tarama modeli, yöntemi ise nitel araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya dahil edilen eğitim sistemlerinin özellikleri ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu ölçütler: (i) Köy Enstitülerinden günümüze kadar olan tarih aralığını kapsaması, (ii) Herkes tarafından kabul edilir maddelere sahip olması, (iii) Ulusal Tez Merkezi'nden konu ile ilgili tezlerin taranıp konuya ilişkin bilgilerin toplanması.

Veri Toplama Araçları

Veriler doküman inceleme tekniğiyle elde edilmiştir. Doküman inceleme aynı koşullar altında tekrar edildiğinde benzer sonuçları vermiştir. Doküman inceleme yapılırken diğer değişkenler kontrol altında tutulup ölçme işlemine karışabilecek hatalar en aza indirgenmiştir. Ölçümde zaman içinde değişimler olmamıştır. Ölçme ile ilgili tutarsızlık görülmemiştir. Değişkenler kendi aralarında tutarlıdır. Veriler çeşitli gözlemciler tarafından incelendiğinde kategoriler aynı kalmıştır. Ölçüm aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi ölçtüğü görülmüştür. Ölçme aracı benzer konuda daha önceden geçerliği saptanmış bir standart araç ile karşılaştırılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarıya bölme yolu ile ölçüm tamamlandıktan sonra ikiye ayrılmıştır. Veriler ayrı ayrı ele alınıp birbirleriyle karşılaştırıldığında aralarındaki tutarlılık ölçülüp güvenirlik düzeyi belirlenmiştir. Bilgilerin genellenebilirlik düzeyine dikkat edilmiştir. Veri toplamak için seçilen yöntemin konuya uygun olmasına dikkat edilmiştir. Veriler analiz edilirken ilgili kaynaktaki bütün tezler detaylı bir şekilde taranmıştır (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, 2022). Bunu yaparken ilgili web sayfasında 'Gelişmiş Tarama' kısmından 'Köy Enstitüsü' kelimesi içinde geçsin şeklinde arama gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

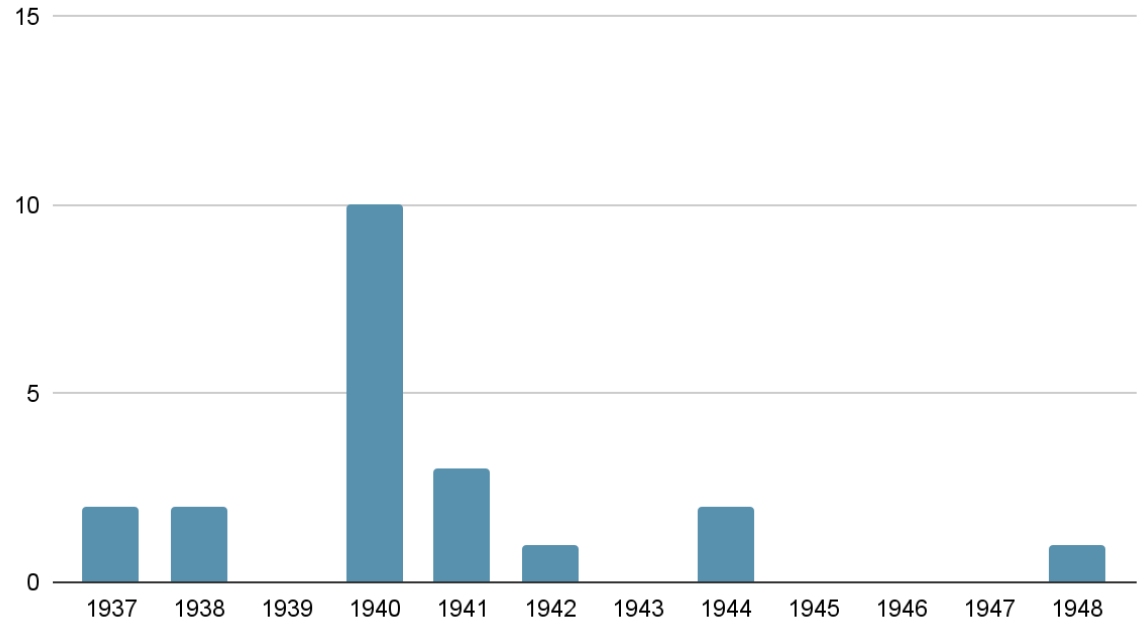
Tablo1. **1923 yılı itibariyle ilk ve ortaöğretimin sayısal durumu nasıldır?**

	Okul	**Öğretmen**	**Öğrenci**	**Öğrenci nüfusu genel nüfusa oranı %**
İlköğretim	4894	10238	341941	2.8
Ortaokul	72	796	5905	0.05
Lise	23	513	1241	0.01
Meslek Ok.	64	583	6547	0.054
	5053	12130	355634	2.96

Sakaoğlu, 1992

Tablo 1'de görüldüğü üzere okul sayısı öğretmen sayısına göre, öğretmen sayısı öğrenci sayısına göre azdır. Öğrenci nüfusunun genel nüfusa oranı İlköğretim kademesinde daha fazla iken diğer kademelerde düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda birçok öğrencinin eğitimini ilköğretim kademesinde sonlandırdığını ve bir sonraki kademelere geçmediğini görebiliriz.

Grafik 1. Köy Enstitülerinin kuruluşunun yıllara göre dağılımı nasıldır?



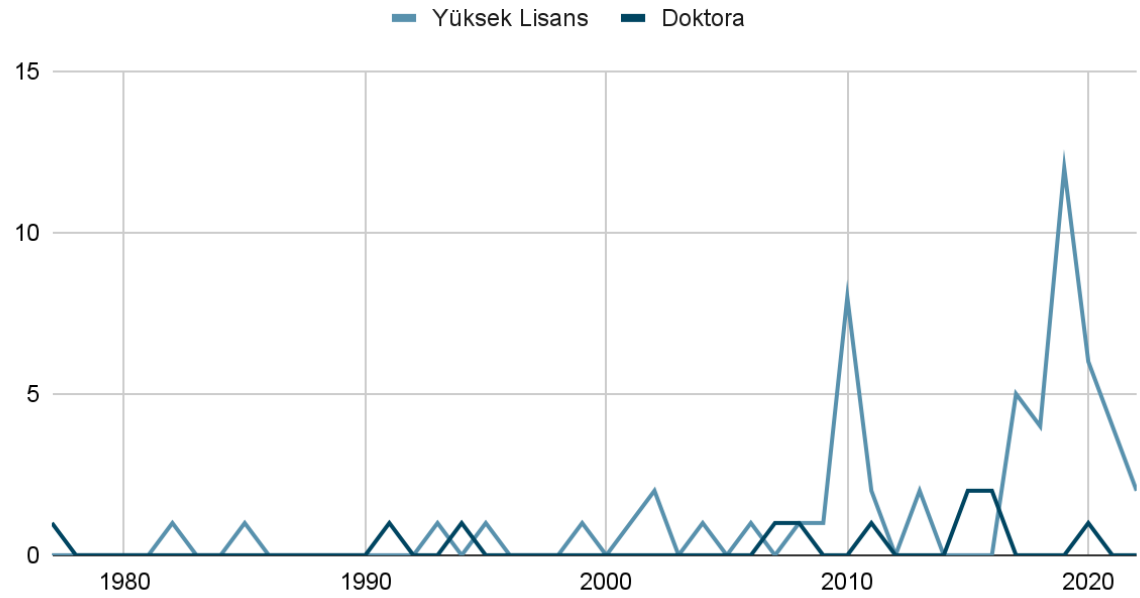
Grafik 1'de görüldüğü üzere Köy Enstitüleri kuruluşunun en fazla olduğu yıl 1940'tır. 1941 yılı 3 kuruluş sayısı ile 1941 yılını takip etmiştir. 1937, 1938, 1944 yıllarında 2'şer kuruluş vardır. 1942 ve 1948 yıllarında ise yalnızca 1'er kuruluş vardır. 1939, 1943, 1945, 1946, 1947 yıllarında bir kuruluşa rastlanılmamıştır.

Dinçer (2017)'e göre Köy Enstitülerinden günümüze Türk Milli Eğitiminde yaşanan gelişmeler şunlardır:

- Ders kitaplarındaki içerik değişimi,
- Din derslerinin zorunlu hâle getirilmesi,
- Öğretmenlerin parti işleriyle uğraşmasının yasaklanması,
- Milli Eğitim Temel Kanunu hazırlanması,
- Türkiye Bilimler Akademisi kurulması,
- Eğitimin 8 yıl zorunlu tutulması,
- Sınav sistemlerinin ve adlarının değişmesi,
- Ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması,
- Üniversiteye giriş sınavlarında yeniden iki aşamalı sisteme geçilmesi,
- Okula zorunlu başlama yaşının 5 olması,
- Seçmeli derslerde değişiklik yapılması,
- Öğretmen atamalarına mülakat getirilmesi,

- Dik temel harflerin yeniden kullanılmaya başlanması.

Grafik2. Köy Enstitüleri ile ilgili Eğitim ve Öğretim alanında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?



Grafik 2'de görüldüğü üzere yüksek lisans kademesinde en çok tez 2019 yılında (12 tez) yazılırken ikinci sırayı 2010 yılı (8 tez) izlemektedir. Bu yılları sırasıyla 2020 (6 tez), 2017 (5 tez), 2018 (4 tez) ve 2021 (4 tez) yılları takip etmektedir. 2002, 2011, 2013 ve 2022 yıllarında ikişer tez yazılmıştır. 1982, 1985, 1993, 1995, 1999, 2001, 2004, 2006, 2008, 2009 yıllarında ise yalnızca birer tez yazılmıştır. Doktora kademesinde 2015 ve 2016 yıllarında ikişer tez 1977, 1991, 1994, 2007, 2008, 2011 ve 2020 yıllarında birer tez yazılmıştır.

Tablo 2. **Köy Enstitüleri ile ilgili yazılan tezlerden veri tabanı üzerinden yayınlanma izni bulunmayanlar hangileridir?**

No	Yıl
834	1985
16874	1991
36517	1993
43126	1995
89770	1999
87247	1999
107408	2001
122873	2001
158994	2005

Tablo 2'de görüldüğü üzere bazı tezlerin yayınlanma izni olmadığı görülmüştür. Bu tezler genellikle eski yıllarda yazılan tezler olmuştur. İlgili literatüre bakıldığında Nurgün KOÇ tarafından yazılan 'Türkiye'de Köy Enstitüleri Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Nicelik ve Nitelik Yönleriyle Değerlendirilmesi' adlı çalışmada 2016-2019 yılları arasındaki tezler incelenmiştir. Kendisi de ilgili tezlere ulaşmış ve aynı yöntemle bir çalışma gerçekleşmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada Cumhuriyet sonrası eğitimin sayısal durumuna değinilmiştir ve öğrenci nüfusunun öğretmen nüfusundan, öğretmen nüfusunun okul nüfusundan fazla olduğu görülmüştür. Bunun nedeni her öğrenciye yeterli sayıda öğretmen düşmesine ve her öğretmene yeterli sayıda okul düşmesine dikkat edilmesi olmuştur. İlgili yasa maddelerine yer verilmiştir. Bu maddeler genel anlamda Köy Enstitülerinin amaçlarını, öğrenci ve mezunlarını, öğretmenleri kapsamaktadır. Bu maddelerin verilmesinin amacı revizyonları görmeyi sağlamak olmuştur. Köy Enstitülerinin kuruluşlarının yıllara göre dağılımı incelenmiştir. En fazla kuruluş sayısının 1940 yılında olduğu görülmüştür. Bazı yıllarda kuruluşa rastlanmamıştır. Bunun nedeni ise 1940-1946 yılları aralığında Köy Enstitülerinin esas kuruluş faaliyetiyle amacını sürdürmesi ile açıklanabilmektedir.

Köy Enstitülerinden günümüze kadar Türk Milli Eğitiminde yaşanan gelişmeler araştırılmıştır. Değişimler genel anlamda ders kitaplarından, ders içeriklerinden, sınav sisteminden, eğitim süresinden ve fiziksel şartlardan bahsetmektedir. YÖK Tez Merkezi sitesinde içinde "köy enstitü" kelimeleri geçen tezlere göz atıldığında 109 kayıt bulunmuştur. İlgili tezler ele alındığında doktora kademesindeki tezlerin sayısının yüksek lisans kademesindeki tezlerin sayısından daha düşük olduğu görülmüştür. 1977-2022 tarihleri aralığında Eğitim ve Öğretim alanındaki tezler tabloda verilmiştir. Veri tabanı üzerinden yayınlanma izni bulunmayan tezler de mevcuttur. Bu tezler genelde eski tarihli tezlerdir.

Bu araştırmada mevcut bilgiler kullanılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Eğitim sistemimizin orijinal şekilde analizi yapılmıştır. Bilgiler çeşitli özelliklere dikkat edilerek sentez edilmiştir. Böylece mevcut fikirler araştırmacılar tarafından yeni alanlarda kullanılıp uygulanabilecektir. Köy Enstitülerinin özellikleri görününce günümüz eğitimiyle karşılaştırılabilecektir. Eğitime yeni bir bakış açısı getirilebilecektir. Bu konuda yapılan araştırmalar daha nitelikli olacaktır.

Öneriler

Ulaşılan sonuçlara ek olarak köy enstitüleri ile günümüz eğitiminin farklı yönlerden birebir karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca sadece bugün ile sınırlı kalmayıp gelecekteki eğitimden de söz edilebilir. Yayınlanma izni olmayan tezlerin basılı kopyasına üniversite kütüphanesi aracılığıyla (TÜBESS üzerinden) erişim sağlanabilir. Yabancı dilde yazılan tezler de araştırmaya dahil edilebilir. Araştırmacılar sadece tezler ile sınırlı kalmayıp dergi, makale gibi alanlardan da bilgiler elde edebilir. Belirli tarihler aralığında eğitim sistemimiz ile farklı kültürlerin eğitim sistemi araştırmacılar tarafından incelenebilir. Eğitim sisteminde yenilikler oluştukça araştırma bilimsel açıdan güncel kalması için yenilenebilir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi.* İstanbul: Kültür Koleji Yayını.

Aydemir, Ş. (1980). *İkinci Adam.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35-36, 267-282.

Dinçer, V. (2017). *36 Maddede Geçmişten Günümüze Türk Milli Eğitimi.* 12 Ekim 2022 tarihinde 36 Maddede Geçmişten Günümüze Türk Milli Eğitimi | ListeList.com adresinden erişildi.

İnan, R. (1990). 'Rauf İnan'la Eğitmen Kursları Üzerine Yapılan Bir Söyleşi', *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri,* Eğitder Yayını, Ankara, s:97-99.

Koç, N. (2007). *Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri (Yayımlanmamış doktora tezi*). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı, İzmir.

Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S., Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Başlamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(1), 37-60.

Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Rolüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 203-226.

Toprak, G. (2008). *Cumhuriyetin İlk Dönemlerinde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. 15 Ekim 2022 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden erişildi.

Anaokulu Yöneticilerinin Stres Kaynaklarının İncelenmesi

Esin EKESOY[1], Mehmet Emin USTA[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, anaokulu yöneticilerinin stres kaynaklarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında anaokulu yöneticilerinin deneyimlerini incelemek için nitel yöntem tercih edilmiştir. Nitel yöntemler arasında yaygın bir şekilde yararlanılan görüşme tekniği bu araştırmada da kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin yarı yapılandırılmış görüşme türünde tasarlanan araştırma için 7 soru oluşturulmuştur. Kolayda örneklem yöntemiyle belirlenen 26 anaokulu yöneticisinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda; anaokulu yöneticilerinin stresi can sıkıcı durum olarak tanımladığı; anaokulu yöneticilerinin stresle karşılaştıkları; anaokulu yöneticilerinde stres yaratan durumların mali işler ve veli ilişkileriyle ilgili olduğu; stres kaynakları ile mücadele için anlamaya çalışma yönteminin anaokulu yöneticileri arasında daha fazla tercih edildiği; anaokulu yöneticilerinde özel yaşam/aile faktörünün stresten en fazla etkilenen alan olduğu; anaokulu yöneticilerinin stresten kaçınmak için kullandıkları en önemli yöntemin yürüyüş yapmak olduğu; anaokulu yöneticilerinin her konuda mesleki deneyimin önemli olduğunu düşündükleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Anaokulu Yöneticileri, Stres, Stres Yaratan Kaynaklar.

BİLDİRİ NO: 41887
[1] Selçuklu Belediyesi Hoşgörü Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni esn268190@gmail.com
[2] Mehmet Emin USTA, Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ABD, mehmeteminusta@sakarya.edu.tr

Giriş

Bireyler, günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretemediklerinde, gün içerisindeki rollerini yerine getirirken zaman planlaması yapamadıklarında ya da insan ilişkilerini sürdürürken denge kuramadıklarında, hissettikleri duyguyu can sıkıcı bir durum olarak tanımlayabilirler. Bu duygunun yönetilememesi zamanla sorunların büyümesine ve strese yol açmaktadır. Kişinin performansını ve üretkenliğini olumsuz etkileyen bir kavram olarak ortaya çıkan stres; kişi ve çevresinin etkileşimini içeren, tutum ve davranışlarına yön veren, fiziksel ve ruhsal sağlığı tehdit eden bir durum olarak tanımlanmaktadır (Bedewy ve Gabriel, 2015). İnsanlar eğitim, sosyal ya da iş yaşamlarında çeşitli nedenlerle stres yaşamakta ve stresin olumlu ya da olumsuz etkilerini deneyimlemektedir (Gökdeniz, 2005).

Stres çeşitli açılardan incelenmektedir. Bazı araştırmacılara göre stres, insan duygu ve davranışlarının oluşumunu etkili bir şekilde etkilerken, bazı araştırmacılar stresin olumsuz durumlar karşısında oluştuğunu ve bu olumsuz durumların ortadan kaldırılamaması nedeniyle stres düzeylerinin arttığını savunmaktadır (Saygılı, 2005). Bu açıdan bakıldığında stres düzeyinin kişilerin yapmakta oldukları veya yapacakları işe başlayıp devam etmelerine, işten kaçınmalarına veya süreçteki başarılarını artırmalarına veya azaltmalarına neden olabileceği söylenebilir.

Stresli durum, geçmişte doğal koşullardan kaynaklanırken; modern dönemlerde, bireyin yaşam koşulları, deneyimleri ve olumsuz duygu durumlarından kaynaklanmaktadır. Statü kaygısı ve çevresel baskılar, monoton yaşam tarzı, birçok olumsuz durumla meşgul olma, başarısızlık korkusu gibi birçok neden strese neden olabilmektedir (Çakır, 2006). Stresin kişi üzerindeki etkisi zihinsel, fiziksel ve psikolojik şekillerde kendini gösterir (Yurtsever, 2009). Stresin etkileri yaş, cinsiyet, yaşam tarzı ve çevre gibi faktörlere bağlı olarak farklı şekillerde ve değişen yoğunluklarda kendini gösterir (Hosseinalipaur, 2015). Hemen her sektörde çalışan bireyler ve yöneticiler içinde bulundukları duruma göre stres yaşayabilmektedirler. Stresin yoğun olarak yaşandığı alanlardan biri de eğitim sektörüdür.

Eğitim, kişinin yaşamını ve davranışlarını olumlu yönde iyileştiren ve kişiyi geleceğe hazırlayan adım ve eylemlerden oluşan bir süreç olarak tanımlanabilir (Aydın, 2005). Eğitim sisteminin temel yapısı olan okullar ve en stratejik unsurlar olan öğretmenler ve okul yönetimi, özgür ve demokratik bir toplumun gelişmesi, sosyal, politik ve ekonomik değişimlerin anlaşılması için büyük önem arz etmektedir (OIE, 2018). Sihirli yıllar olarak betimlenen okul öncesi dönemde öğretmen ve okul yöneticileri, çocukların gelişmesini çok

yönlü destekleyen aktörlerdir (Katrancı, 2014). Okul öncesi dönem öğrencilerinin yetiştirilmesinde öğretmenin üstlendiği sorumluluktan daha fazlası okul yöneticisine aittir. Anaokulu yöneticileri; eğitim öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için mesleki yeterlik açısından iyi bir düzeyde olmalı, öğretmenlerin eksiklerini gidermelerinde yönlendirici ve destekleyici olmalı, öğrencilerin etkinlik sonuçlarını değerlendirmeli ve öğrenci eksikliklerinin tartışılarak çözüm üretilmesini sağlamalı, veli iş birliğinin kurulmasında yapıcı bir moderatör rolü üstlenmelidir (Haile ve Hussein, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin artan sorumluluk yükleri strese neden olmaktadır (Can ve Kılıç, 2019). Bu bağlamda anaokulu yöneticilerinin yaşamış oldukları stresli durumların tespit edilmesi ve bunlara yönelik çalışmalar yapılması önem arz etmektedir.

Anaokulu yöneticilerinde stres kaynaklarının belirlenmesi ve stresle nasıl başa çıktıklarının belirlenmesi bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Alan çalışmalarına yönelik taramalar gerçekleştirildiğinde, eğitim kurumlarında stres çalışmalarının ağırlıklı olarak öğretmenlerin ele alındığı, okul yöneticilerine öğretmenlere göre daha az yer verildiği görülmektedir. Bu konu genellikle yabancı literatürde ele alınmıştır. Türkiye'de anaokulu yöneticileri üzerinde stresi oluşturan kaynakları, belirti ve özellikle de stres ile mücadele stratejileri ile (Sunmaz, 2001; Alemdar, 2002; Ural, 2002) ilgili çalışma ve araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte anaokulu yöneticilerinin stres kaynaklarına yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Sarıkaya, 2021). Bu bağlamda anaokulu yöneticileri arasında stres kaynaklarının araştırılmasının literatüre ve ileride yapılacak araştırmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı, anaokulu yöneticilerinin stres kaynaklarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel yöntem uygulanmıştır. Creswell (2009) nitel araştırmaları "bireylerin veya grupların sosyal veya beşeri bir soruna yükledikleri anlamı keşfetme ve anlama aracı" olarak tanımlar. Bu çalışma için uygun yöntemin nitel yöntem olarak belirlenmiş olmasının altında nitel araştırmaların araştırmacıya kendi kendine sunulan soruları sorma, temalar oluşturma ve daha sonra toplanan verileri yorumlama becerisine izin vermesi bulunmaktadır (Creswell, 2009). Araştırmanın deseni ise olgubilim desenidir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıları belirlemek amacıyla kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Konya ilinde görev yapmakta olan 26 anaokulu yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili tanımlayıcı bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. **Cinsiyet Özelliğine Göre Dağılımlar**

Cinsiyet	**Katılımcılar**	**Katılımcıların alt temayı tekrar etme sayısı**
Kadın	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K23, K25, K26	21
Erkek	K4, K9, K17, K22, K24	5
Toplam		26

Tabloya göre katılımcıların 21'inin kadın olduğu; 5'inin erkek olduğu görülmekte olup kadın katılımcıların sayısının erkeklerden yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 1. **Mezun Olunan Kurumun Dağılımı**

Mezun olunan kurum	**Katılımcılar**	**Mezun olunan kuruma göre katılımcı sayısı**
Eğitim Fakültesi	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26	23
Fen Edebiyat Fakültesi	K23	1
Diğer	K3, K17	2
Toplam		26

Tabloya bakıldığında "Eğitim Fakültesi" mezunu olan 23 katılımcı; "Fen Edebiyat Fakültesi" mezunu olan 1 katılımcı; "Diğer" fakültelerinden mezun olan katılımcı sayısının 2 olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcı sayısının fazla olduğu kurum, eğitim fakültesidir.

Tablo 2. **Mezuniyet Durumuyla İlgili Dağılım**

Mezuniyet durumu	**Katılımcılar**	**Mezuniyet durumuna göre katılımcı sayısı**
Lisans	K1, K2, K3, K4, K8, K9, K11, K13, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25	17
Lisansüstü	K5, K6, K7, K10, K14, K16, K18	7

Cevap vermeyen katılımcı	K12, K26	2
Toplam		26

Tabloya bakıldığında "Lisans" mezunu olan katılımcı sayısının 17; "Lisansüstü" mezunu olanların sayısı 7; cevap vermeyen katılımcı sayısının ise 2 olduğu görülmektedir. Buna göre lisans mezunu olan katılımcıların sayısının diğerlerine kıyasla daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. **Mesleki Deneyim Süreleri İle İlgili Dağılımlar**

Mesleki deneyim aralığı	**Katılımcılar**	**Mesleki deneyim aralığına göre katılımcı sayısı**
1–5 Yıl	K18, K21, K23	3
6–10 Yıl	K15, K26	2
11–15 Yıl	K6, K7, K10, K11, K16, K17, K20, K22, K24, K25	10
16–20 Yıl	K2, K3, K4, K9, K12, K13, K19	7
21 Yıl Üzeri	K1, K5, K8, K14	4
Toplam		26

Tabloya bakıldığında "1–5 Yıl" aralığında olan katılımcı sayısının 3; "6–10 Yıl" aralığında olan katılımcı sayısının 2; "11–15 Yıl" aralığında olan katılımcı sayısının 10; "16–20 Yıl" aralığında olan katılımcı sayısının 7; "21 Yıl Üzeri" yaş özelliğine sahip olan katılımcısayısının 4 olduğu görülmektedir. Buna göre 11-15 yaş aralığında olan katılımcıların sayısının fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. **Yaş Aralığı İle İlgili Dağılımlar**

Yaş aralığı	**Katılımcılar**	**Yaş aralığına göre katılımcı sayısı**
20-30	K15, K18, K21, K23	4
31-40	K7, K10, K16, K20, K22, K24, K25, K26	8
41-50	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K19	13
51-60	K5	1
61 ve üzeri	Katılım sağlanmamıştır	0
Toplam		26

Tablo 5'e göre "20-30"yaş aralığında olan katılımcı sayısının 4; "31-40" yaş aralığında olan katılımcı sayısının 8; "41-50" yaş aralığında olan katılımcı sayısının 13; "51-60" yaş aralığında olan katılımcı 1 olduğu görülmektedir. Ayrıca "61 ve üzeri" yaş aralığında katılım sağlanmadığı da tabloda yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılımın en fazla 41-50 yaş aralığında olan katılımcılar tarafından sağladığı belirtilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları geniş bir literatür taramasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular, Türkçe öğretmeni, tezsiz proje danışmanı tarafından kontrol edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilerek uygulanmıştır. Uygulama Zoom aracılığıyla yapılmış, her bir görüşme 40 dk sürmüştür. Bazı katılımcılarla Zoom üzerinden yapılan görüşmeler birkaç kez tekrarlanmıştır. Görüşmeler esnasında ortamın sessizliği korunmadığı için yarıda kesilmiş ve sonraki günlerde devam edilmiştir. Zoom görüşmeleri yapılırken aynı anda ses kayıt cihazı kullanılmış ve tüm görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme kayıtları deşifre edilerek katılımcılara tekrar gönderilip üye kontrolü sağlanmıştır. Uygulama iki ay gibi bir sürede tamamlanmış ve 26 form değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin düzenlenmesinin ardından alt temaların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

Araştırmada katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları şu şekildedir:

1. Size göre stres nedir?
2. Yaptığınız anaokulu yöneticiliğinde stresle karşılaşıyor musunuz?
3. "Okulunuz açısından düşünüldüğünde üzerinizde stres yaratan durumlar nelerdir (Öğrenciler, mali işler, personel işleri, velilerle ilişkiler, Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilişkiler……vb.)?
4. Stres kaynakları ile mücadele için ne yapıyorsunuz?
5. Yaşadığınız stres hayatınıza dair en çok hangi alanları etkilemektedir (aile yaşamı, özel yaşam, iş yaşamı, beslenme şekli, bedensel yorgunluk vb.)?
6. Stresten kaçınmak için başvurduğunuz kendine özgü yöntemler var mıdır?
7. Mesleki deneyimin anaokulu yöneticiliğinde önemli olup olmadığına dair görüşleriniz nelerdir?

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak kategoriler oluşturulmuş ve kategorileri belirleyen katılımcılar, kategorileri tekrar eden katılımcıların sayısı belirlenmiştir. Katılımcı cevapları bağlamında oluşturulan temalar tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Her bir soru için oluşturulan tablolarda temalar, temaları oluşturan katılımcılar ve temaların tekrar etme sıklıkları verilmiştir. Tabloda yer verilen katılımcı kodları (K1,K2,K3….) şeklinde verilmiştir. Katılımcının kısaltması anlamında "K" kodu kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nicel araştırmalardan farklı yürütülmektedir. Mears (2017), "mülakat araştırmasının geçerliliğinin, bilgi verdiğini iddia ettiği şeyleri incelemeye uygunluğu ve raporlamadaki doğruluğu ile ilgili olduğunu" ileri sürmektedir. Üye kontrolü, katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarım yöntemiyle verilmesi, yarı istatistik sunulması, tarafsızlık (bağımsız iki araştırmacının aynı veriler üzerinden değerlendirme yapması), adil işlem (tespit edilen temaların karşılaştırılıp uzlaşı sağlanması) basamakları, nitel araştırmalar için geçerliğe dair şüphe duyulmasını azaltan etkenler olarak belirtilmektedir (Gray 2018). Bu araştırmada geçerliği tehdit eden etkenlerin azaltılmasına ilişkin tüm basamaklar takip edilmiş ve araştırmanın geçerliği korunmuştur. Araştırmanın güvenirliği konusunda tutarlılığın önemli olduğu (Grossoehme, 2014) tespitinden yola çıkılmıştır. Bu bağlamda araştırma verileri ikinci bir araştırmacı tarafından alt temalara ayrılmış ve tüm veriler için bu basamak tamamlandıktan sonra iki araştırmacının belirlemiş olduğu alt temalar kıyaslanmıştır. Uzlaşı sağlanamayan alt temalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu aşamada görüş birliği ve görüş ayrılığı ile ilgili formül oluşturarak güvenirlik hesaplaması yapan Miles ve Huberman'a göre (1994) ilerlenmiş ve Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik %89 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre (1994) nitel bir araştırmanın güvenirlik sonucu %70 ve üzerinde olması beklenmektedir. Mevcut araştırmanın güvenirlik seviyesinin iyi olduğu belirtilebilir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın veri toplama aracıyla elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi kullanılarak oluşturulan bulgularına yer verilmiştir.

Stresin Tanımıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Size göre stres nedir?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. **Stresin Tanımıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Can sıkıcı durumlar	K1, K3, K6, K17, K18, K23	6
Duygusal gerginlik	K2, K5, K9, K13, K15	5
Fiziksel ve psikolojik tepkiler	K4, K10, K11, K21, K24	5
Kaygı ve endişe	K7, K12, K14, K16, K26	5
Direnmek	K8, K20	2
Sorunlarla başa çıkamama	K19, K22, K25	3
Toplam		26

Tabloya bakıldığında 6 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Can sıkıcı durumlar" alt temasını 6 katılımcı; "Duygusal gerginlik" alt temasını 5 katılımcı; "Fiziksel ve psikolojik tepkiler" alt temasını 5 katılımcı; "Kaygı ve endişe" alt temasını 5 katılımcı; "Direnmek" alt temasını 2 katılımcı; "Sorunlarla başa çıkamama"alt temasını 3 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalar kıyaslandığında en fazla tekrar eden alt temanın "can sıkıcı durumlar" alt teması olduğu ifade edilebilir.

Stresin Tanımıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K4: Karşılaşılan olumsuzluklar karşısında vücudumuzun fiziksel ve psikolojik tepkiler vermesine stres denir

K5: Stres, insanın hayatını derinden etkileyen özellikle manevi anlamda motivasyonunu düşüren en önemli etkenlerden bir tanesidir.

K9: Uyuşmazlık ve anlasamama sonucu ortaya çıkan gerginlik hali.

K11: Geçmişte ve günümüz de yaşanılan sıkıntıların beynimizle başa çıkamayıp vucudun tepki göstermesi

K26: İsteğimiz dışında , kontrol edilemeyen ,çaresizlik ve mecburiyet duygusu yaşatan ,rutin düzenimizi aksatan durumlar,kaygı oluşturan herşey.

Anaokulu Yöneticiliğinde Stresle Karşılaşma Durumuyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Yaptığınız anaokulu yöneticiliğinde stresle karşılaşıyor musunuz?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. **Anaokulu Yöneticiliğinde Stresle Karşılaşma Durumuyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Karşılaşıyorum	K5, K13, K14, K15, K16, K17, K18 , K19, K21, K23, K24, K25	12
Çoğunlukla	K1, K4, K6,K9, K12, K20,	6
Bazen	K2, K3, K7, K8, K10, K11,K26	7
Belli dönemlerde	K22	1
Toplam		26

Tabloya bakıldığında 4 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Karşılaşıyorum" alt temasını 12 katılımcı; "Çoğunlukla" alt temasını 6 katılımcı; "Bazen"alt temasını 7 katılımcı; "Belli dönemlerde" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Alt temaların tekrar edilme sayıları dikkate alındığında en fazla tekrar eden alt temanın "karşılaşıyorum" alt teması olduğu anlaşılmaktadır.

Anaokulu Yöneticiliğinde Stresle Karşılaşma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K1: Hem de nasıl ne siz sorun ne ben söyleyeyim.

K21: Tabiki, insanlarla iletişim kurmayı gerektiren her meslek zordur.

K22: Kayıt dönemi yoğun ve stresli oluyor.

K23: Tabiki de, çünkü bizim işimizde sadece çocuklarla değil aynı zamanda velilerle ve öğretmenlerle de hem iletişim halindeyiz. bu durum ister istemez stres kaynağı oluşturmaktadır.

K25: Evet karşılaşıyorum.Yaş grubu küçük öğrencilerin yöneticisi olmak sorumluluğumu daha da arttırıyor.Bu da stres yaşamama neden oluyor.

Stres Yaratan Durumlarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Okulunuz açısından düşünüldüğünde üzerinizde stres yaratan durumlar nelerdir (Öğrenciileri, mali işler, personel işleri, velilerle ilişkiler, Milli Eğitim Müdürlüğü ileilişkiler……vb.)? Açıklayınız" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. **Stres Yaratan Durumların Dağılımları**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Mali işlerle veli ilişkileri	K2, K4, K6, K7, K9, K10, K12, K13, K14, K24, K26	11
İş ve işlemlerin tamamı	K1, K5, K19, K20	4
Öğrenci yaş grubunun küçük olması	K25	1
Öğretmen ve veli ilişkileri	K3, K21	2
Tesisat işleri	K8	1
Personel ve veli ilişkileri	K18	1
Öğrenci ve veli ilişkileri	K17	1
Milli eğitim ve veli ilişkileri	K11, K15	2
Sosyal ilişkiler	K16	1
Velilerin istekleri	K22, K23	2
Toplam		26

Tabloya bakıldığında katılımcı cevapları bağlamında 10 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Mali işlerle veli ilişkileri" alt temasını 11 katılımcı; "İş ve işlemlerin tamamı" 4 katılımcı; "Öğrenci yaş grubunun küçük olması" alt temasını 1 katılımcı; "Öğretmen ve veli ilişkileri" alt temasını 2 katılımcı; "Tesisat işleri" alt temasını 1 katılımcı; "Personel ve veli ilişkileri" alt temasını 1 katılımcı; "Öğrenci ve veli ilişkileri" alt temasını 1 katılımcı; "Milli eğitim ve veli ilişkileri" alt temasını 2 katılımcı; "Sosyal ilişkiler" alt temasını 1 katılımcı; "Velilerin istekleri" alt temasını 2 katılımcı tekrar etmiştir. Tekrar etme sayılarına bakıldığında katılımcıların en fazla yöneldikleri alt temanın, "Mali işlerle veli ilişkileri" alt teması olduğu belirtilebilir.

Stres Yaratan Durumlarla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K12: Mali işler, velin tutumları

K20: Ögrenci işleri, malı isler, personel işleri verilerle ilişkiler, ilce mem ilişkileri. Öğrencilerin zaman zaman birbirleri ile çatışmaları ve ailelerin anlayissizliklari , velilerin kuralları anlamama konusunda ısrarcı davranmaları, malı işlerde oluşabilecek geri dönüşü zor olan işlemler, öğretmenlerin zaman zaman anlayissizliklari veya anlamak istememeleri, ilce mem çalışanlarının üst perdeden konuşması, hepsi.

K22: Özellikle kayıt dönemlerinde velilerin isteklerini karşılamak yine Milli eğitim Müdürlüğünde üst kademeden gelen yönetmelikte olmayan istekler stres yaratıyor.

Stres Kaynakları İle Mücadele İçin Yapılanlarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Stres kaynakları ile mücadele için ne yapıyorsunuz?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. **Stres Kaynakları İle Mücadele İçin Yapılanların Dağılımları**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
İlaç kullanıyorum	K1	1
İyi bir planlama	K2, K6, K9, K23	4
Anlamaya çalışma	K3, K4, K5, K7, K18, K19, K20	7
İletişim kurma	K8, K10	2
Kitap okuma	K11	1
Kişisel gelişim desteği	K12	1
Nefes alma egzersizleri	K13, K17	2
Yakın çevreden destek alma	K22, K26	2
Düşünmemeye çalışma	K14, K15, K16, K21	4
Müzik dinleme	K24	1
Disiplin düzeyini artırma	K25	1
Toplam		26

Tabloya bakıldığında katılımcı cevapları bağlamında 11 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "İlaç kullanıyorum" alt temasını 1 katılımcı; "İyi bir planlama" alt temasını 4 katılımcı; "Anlamaya çalışma" alt temasını 7 katılımcı; "İletişim kurma" alt temasını 2 katılımcı; "Kitap okuma" alt temasını 1 katılımcı; "Kişisel gelişim desteği" alt temasını 1 katılımcı; "Nefes alma egzersizleri" alt temasını 2 katılımcı; "Yakın çevreden destek alma" alt temasını 2 katılımcı; "Düşünmemeye çalışma" alt temasını 4 aktılımcı; "Müzik dinleme" alt

temasını 1 katılımcı; "Disiplin düzeyini artırma" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre "Anlamaya çalışma" alt temasının diğer alt temalara kıyasla daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Stres Kaynakları İle Mücadele İçin Yapılanlarla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K6: Planlamalarda alternatif seçenekli çalışıyorum. 1 ya da daha fazla kriz planı hazırlıyorum.Son kontrolleri ve izlemeleri kendim yürüyorum.

K20:: Kendimi motive ederim, olaylara iyi yönden bakmaya empati kurmaya çalışırım.

K23:Veli ilişkilerini üst düzeyde tutmaya çalışarak oluşabilecek sorunları en baştan engellemeye çalışıyorum. bu durum da stres yaratabilecek sorunların önünde geçiyor.

Stresin Etkilediği Alanlarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Yaşadığınız stres hayatınıza dair en çok hangi alanları etkilemektedir (aile yaşamı, özelyaşam, iş yaşamı, beslenme şekli, bedensel yorgunluk vb.)?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. **Stresin Etkilediği Alanlarla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Yaşamın her alanında etkili	K1, K3, K19	3
Özel yaşam/aile	K2, K6, K8, K13, K16, K17, K20, K21, K23	9
İş yaşamı	K4, K5, K10, K15	4
Bedensel yorgunluk	K7, K9, K11, K12, K18, K26	6
Sağlık	K14, K24	2
Stres kaynağına göre değişir	K22	1
Beslenme düzenini	K25	1
Toplam		26

Tabloya bakıldığında 7 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Yaşamın her alanında etkili" alt temasını 3 katılımcı; "Özel yaşam/aile" alt temasını 9 katılımcı; "İş yaşamı" alt temasını 4 aktılımcı; "Bedensel yorgunluk" alt temasını 6 katılımcı; "Sağlık" alt temasını 2 katılımcı; "Stres kaynağına göre değişir" alt temasını 1 katılımcı; "Beslenme düzenini" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre alt temalar arasında en fazla tekrar edilen alt temanın "Özel yaşam/aile" alt teması olduğu belirtilebilir.

Stresin Etkilediği Alanlarla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K10: İş yasami.

K12: Bedensel yorgunluk.

K16: Özel yaşamım.

K22: Stres kaynağı ne ise o kaynak etkileniyor, strese sebep olan yerde verimde düşme olabiliyor, stresli olduğum zamanlarda baş ağrısı ya da dikkat eksikliği olabiliyor.

K23: İşimiz insanlarla olduğu için en çok özel yaşamı ve ona ayırdığımız vakti etkilemektedir.

Stresten Kaçınmak İçin Başvurulan Yöntemlerle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Stresten kaçınmak için başvurduğunuz kendine özgü yöntemler var mıdır?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. **Stresten Kaçınmak İçin Başvurulan Yöntemlerin Dağılımları**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Ortamdan uzaklaşma	K1, K12, K14, K16, K22, K25	6
Nefes egzersizleri	K2, K6, K8, K19	4
Yürüyüş	K3, K7, K10, K18, K20, K21, K24, K26	8
Dua etmek	K4	1
İletişimi geliştirmek	K5, K23	2
Planlı ilerleme	K9, K15	2
Müzik dinlemek	K11	1
Yakın çevre desteği almak	K13	1
Kişisel gelişim desteği almak	K17	1
Toplam		26

Tabloya bakıldığında 9 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Ortamdan uzaklaşma" alt temasını 6 katılımcı; "Nefes egzersizleri" alt temasını 4 katılımcı; "Yürüyüş" alt temasını 8 katılımcı; "Dua etmek" alt temasını 1 katılımcı; "İletişimi geliştirmek" alt temasını 2 katılımcı; "Planlı ilerleme" alt temasını 2 katılımcı; "Müzik dinlemek" alt temasını 1 katılımcı; "Yakın çevre desteği almak" alt temasını 1 katılımcı; "Kişisel gelişim desteği

almak" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan "yürüyüş" alt temasının diğer alt temalara kıyasla daha fazla tekrar ettiği anlaşılmaktadır.

Stresten Kaçınmak İçin Başvurulan Yöntemlerle İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K8: Stresli durumlar ortaya çıkmaması için planlı çalışma

K12: Olumsuz ortamdan uzaklaşmak

K13: Arkadaşlarımla paylaşınca rahatliyorum

K18: Yürüyüş

Mesleki Deneyimin Anaokulu Yöneticiliğinde Önemli Olup Olmadığıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Mesleki deneyimin anaokulu yöneticiliğinde önemli olup olmadığına dair görüşleriniznelerdir?" sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan alt temalar, alt temaları ifade eden katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. **Mesleki Deneyimin Anaokulu Yöneticiliğinde Önemli Olup Olmadığıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Her konuda deneyim önemli	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23	21
Ön görü açısından önemli	K5	1
Liderlik, gözlem ve karar aşamasında önemli	K8	1
Çözüm üretmek için önemli	K24, K25, K26	3
Toplam		26

Tabloya bakıldığında katılımcı cevapları bağlamında 4 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Her konuda deneyim önemli" alt temasını 21 katılımcı; "Ön görü açısından önemli" aşlt temasını 1 katılımcı; "Liderlik, gözlem ve karar aşamasında önemli" alt temasını 1 katılımcı; "Çözüm üretmek için önemli" alt temasını 3 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan en fazla "Her konuda deneyim önemli" alt temasının tekrar ettiği anlaşılmaktadır.

Mesleki Deneyimin Anaokulu Yöneticiliğinde Önemli Olup Olmadığıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K5: esleki deneyim olaylara bakış açısını olmadan önce görmek gibi öngörülerin gelişmesine sebebiyet veriyor bu da stres kaynakların azalmasına neden oluyor.

K8: Doğru liderlik,sağlıklı gözlem ve karar aşamasında önemli bir yerinin olduğunu düşünüyorum .

K22: Her kurum yöneticiliğinde olduğu gibi anaokulu yöneticiliği de önemlidir. Öğrencinin kaydı, sınıfların oluşumu, öğretmenlerin sınıfları paylaştırması, okulun fiziki durumundaki eksiklerin giderilmesi, okulun eğitim öğretime hazır hale gelmesi okul yönetiminin sorumluluğundadır.

K24: Mesleki deneyim önemlidir. Çünkü neyi nasıl yapacağınızı daha iyi bilir ve daha faydalı olursunuz.

Tartışma ve Sonuç

Toplum için nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemi yadsınamayacak olan eğitimciler arasında anaokulu kademesi ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenmelerin en hızlı olduğu dönem olması ve bireylerin ileriki yaşantılarını şekillendirecek ilk örüntülerin kazandırıldığı süreci içermesi yönüyle okul öncesi dönem, diğer tüm kademelerden farklı ve önemli olduğu literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Aydın, 2005; OIE, 2018; Katrancı, 2014; Haile ve Hussein, 2017; Can ve Kılıç, 2019). Dolayısıyla bu önem dahilinde okul öncesinde eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettiren eğitimciler de ön plana çıkmaktadır. Bu eğitimciler arasında da eğitim öğretim faaliyetlerinin olması gerektiği düzende ilerlemesiyle görevli olan okul yöneticileri ve bulundukları ortam önem arz etmektedir. Nitekim sağlıklı bir ortamda bulunmayan bir okul yönetcisinin belirlenmiş sorumlulukları yerine getirmekte zorlanması olası bir durumdur (Katrancı, 2014). Özellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadıkları stres, onların eğitim öğretim sürecine odaklanmalarını ve iş yaşam dengesini tehdit etmektedir (Can ve Kılıç, 2019). Bu araştırmada, anaokulu yöneticilerinin stres kaynaklarının incelenmesini amaçlanmış ve 26 anaokulu yöneticisinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemeye dayalı oluşturulan bulgular, alanda yapılan benzer ve farklı bulgularla kıyaslanarak birtakım çıkarımlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde anaokulu yöneticilerinin stresi can sıkıcı durum olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda stresin moral bozucu bir duygu

olduğu yönünde sonuçlar bildirilmiştir (Şahin, 2005; Sunmaz, 2001; Alemdar, 2002; Ural, 2002). Eğitim kurumlarında sermayenin öğreticinin bilgi ve becerisi, ürünün insan, çıktının ise istendik yönde davranış değişikliği oluşturmak olduğu göz önüne alındığında eğitim öğretim sürecini yöneten kişinin stres yaşamaması mümkün değil gibi görünmektedir. Stres, duygu durumundaki düzenin işleyişini bozan etki yarattığı için can sıkıcı ya da moral bozucu sonuçlara neden olabilmektedir (Toydemir, 2005). Bu bağlamda mevcut araştırma sonucunun ilgili alan yazın ve literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Anaokulu yöneticiliğinde stresle karşılaşma durumuyla ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların stresle karşılaştıkları yönünde sonuca ulaşılmaktadır. Katılımcılar, meslekleri gereği insanlarla iletişim ve etkileşim içerisinde olduklarını ve bunun stres oluşturduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle bazı katılımcılar, hitap ettikleri kitlenin yaş grubunun küçük olmasının dezavantajını yaşadıklarını belirterek (K25) stresin kaçınılmaz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, mesleklerinin insanlarla iletişim kurmayı gerektiren bir meslek olduğunu (K21); yaş grubu küçük olan öğrencilerin yöneticisi olmanın oldukça zor olduğunu ve sorumluluğun daha fazla hissedildiğini (K25); yapılan iş gereği çocukların velisinin ve diğer öğretmenlerin de iletişim sürecinde yer aldığını (K23) belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle yapılan mesleğin strese neden olan bir meslek olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu anlamda literatürde de okul yöneticiliğinin ve öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğu vurgusuna rastlanmaktadır (Fields, 2005; Ural, 2002). Dolayısıyla yapılan araştırma sonucunun literatürle uyumlu olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmada anaokulu yöneticilerinde stres yaratan durumların mali işler ve veli ilişkileriyle ilgili olduğu sonucu bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada velilerin çocukları konusunda aşırı koruyucu bir tavır takınmasının yöneticilerle iletişimi olumsuz etkilediği ve okul yöneticisini strese maruz bıraktığı ifade edilmiştir (Can ve Kılıç, 2019). Bu durum, mevcut araştırma sonucunu açıklar niteliktedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında stres kaynakları ile mücadele için anlamaya çalışma yönteminin anaokulu yöneticileri arasında daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonucunun stresle başa çıkma stratejilerinden bilişsel davranışçı terapiler yöntemine uygun olduğu belirlenmiştir. Bilişsel davranışçı terapi yoluyla, insanlar stres ve stresli olaylara ilişkin anlayışlarını yeniden değerlendirir ve yeniden yapılandırır (Holman vd., 2018). Bu bağlamda araştırma sonucunun literatürle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Anaokulu yöneticilerinde özel yaşam/aile faktörünün stresten en fazla etkilenen alan olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Stresin sonuçlarını ele alan Bekçi vd., (2007) davranışsal belirti olarak özel yaşam ve aile ilişkilerinde bozulmalara dikkat çekmektedir. Stresin neden olduğu zayıf iletişim, zamanla aile ilişkilerinin bozulmasına neden olmaktadır. Mevcut araştırmada da okul yöneticileri iş ortamından kaynaklı sorunların sonucunda ortaya çıkan stresi ailelerine yansıtmaktadırlar.

Araştırmada anaokulu yöneticilerinin stresten kaçınmak için kullandıkları en önemli yöntemin yürüyüş yapmak olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuca göre katılımcılar, stresi bireysel yöntemlerle yönetmeye çalışmaktadır. Nitekim stresi yönetme sürecinde bireysel yöntemler arasında hobi edinme, bedensel hareketler, gevşeme gibi yöntemlerden bahsedilmektedir (Gökçe, 2004). Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusunda da mesleki deneyimin önemine dair sonuç belirlenmiştir. Bu sonuca göre mesleki deneyimler stresin anlaşılmasında ve stresle başa çıkma yollarının belirlenmesinde önem taşımaktadır. Okul yöneticisi mesleğini yaparken birçok deneyim yaşamaktadır. Bu deneyimlerini stresi yönetme konusunda işlevsel hale getirmesi stresin şiddetinin azalması açısından önem arz etmektedir. Yapılan literatür incelemesinde de Pehlivan, (2002) ve Lamontagne vd., (2007) tarafından stresin kaynaklarını azaltma konusunda mesleki deneyimin önemine vurgu yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonuçlarına göre anaokulu yöneticilerinin stresle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda stresi nasıl yöneteceklerine ilişkin teorik ve uygulama tabanlı bir eğitim almalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Anaokulu yöneticilerinin mali işler ve veli ilişkileri konusunda stres yaşadıkları ile ilgili sonuca yönelik olarak mali işlerin düzenlenmesi ve okul yöneticisinin mali işlerin dışında tutulması önerilebilir.

- Veli ilişkileri konusunda stresin azaltılması velilerle doğrudan görüşen ve danışmanlık yapan bir birimin oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu şekilde veliler eğitim alacağı için daha az sorun daha çok çözüm odaklı yaklaşım benimseyebilirler.

- İş yaşam dengesiyle ilgili anaokulu yöneticilerinde farkındalık oluşturarak stresi kontrol altına almanın yolları hizmet içi kurslarda verilmelidir.

- Mesleki deneyim konusunda anaokulu yöneticilerinin daha fazla tecrübe edinmesi için

deneyimlemesine gerek kalmadan hizmet içi kurslarla belli yöntem ve tekniklerin kazandırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Alemdar, T. (2002). *Stresin çalışma verimliliği üzerine etkisi Anadolu otelcilik ve turizm meslek liseleri yönetici ve öğretmenleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.

Bedewy, D. & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. *Health Psychology Open*, 2(2).

Bekçi, İ., Ömürbek, V. ve Tekşen, Ö. (2007). Muhasebe meslek mensuplarında stres kaynağının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12(1), 145-161.

Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim,* 48(1), 483-519.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research,* 3(2), 95-108.

Çakır, İ. (2006). *Polislerin stres ve bazı değişkenlere göre stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Fields, J. L. (2005). Patterns of stress and coping mechanism for novice school administrators. University of South Florida, St. Petersburg. 09.05.2022 tarihinde http://www.usca.edu/essays/vol142005/Fields.pdf adresinden erişilmiştir

Gökdeniz, İ. (2005). Üretim sektöründeki işletmelerin örgüt içi stres kaynakları ve mobilyacılık sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 173-189.

Gray D (2018) *Doing research in the real world*. London: Sage.

Grossoehme DH (2014). Overview of qualitative research. *J Health Care Chaplain*, 20, 109-122.

Haile, Y. & Hussein, B. (2017). Practices and challenges of preschool leadership and management in public and private kindergarten in Jijiga city administration. *Journal of Humanities And Social Science*, 22(12), 74-83

Holman, D., Johnson, S. & O'Connor, E. (2018). Stress management interventions: Improving subjective psychological well-being in the workplace yönetimi müdahaleleri: İşyerinde öznel psikolojik iyi oluşun iyileştirilmesi. Handbook of Well-being. DEF Publishers. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/64354486/ Holman_2018_Stress_Management_Interventions.pdf 17.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Hosseinalipaur, F. (2015). *Üniversiteli sporcu öğrencilerin sporda motivasyon düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. Seven, S. (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.

Lamontagne, A., Keegel, T., Louie, A., Ostry, A. & Landsbergis P. A. (2007). Systematic review of the job-stress intervention evaluation literature. *Int J Occup Environ Health* 2007;13, 268-80.

Mears C (2017). Chapter 21: In-depth interviews. Coe, R., Waring M., Hedges, L. and Arthur, J. (Eds), *Research Methods & Methodologies İn Education* London: Sage.

Miles M B ve Huberman A M (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Pehlivan, A. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Sarıkaya, D. (2021). *Özel anaokulu müdürlerinin stres kaynaklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Saygılı, S. (2005). *Strese son,* İstanbul: Elit yayıncılık.

Sunmaz, F. (2001). *Örgütsel stres ve başa çıkma yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şahin, H. (2005). Örgütsel stres. (*TMMOB) Madencilik Bülteni,* 1, 54-56.

Toydemir, A.E. (2005). *Eğitim yaşantısında stres yaratan faktörler; KHO, HHO, DHO ve sivil üniversite öğrencileri karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(3), 10-18.

Yurtsever, H. (2009) *kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eğitim Bilimleri Alanında Doktora Eğitimi Düzeyindeki Yeterliliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırma Sonuçlarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine (TYYÇ) Göre İncelenmesi

Hatice USLU KOCABAŞ[1], Levent DENİZ[2]

Öz

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında, doktora eğitimi düzeyi sekizinci basamakta yer almaktadır. Mevcut çalışma; eğitim bilimleri alanındaki doktora eğitimi düzeyi yeterliliklerine ilişkin bulgular içeren araştırmaların sonuçlarını, TYYÇ kapsamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, amacı doğrultusunda bir literatür taraması olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede, çeşitli veri tabanları aracılığıyla çalışmanın amacına yönelik araştırmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda, eğitim bilimleri alanındaki doktora eğitimi düzeyi yeterlilikleri konusundaki bulguları haiz on araştırma çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar; TYYÇ'nin son basamağındaki doktora eğitimi düzeyini oluşturan bilgi, beceri ve yetkinlik boyutları altında sınıflandırılmıştır. İlgili sonuçlar değerlendirildiğinde; doktora öğrencilerinin veya mezunlarının sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikler açısından genel manada yeterli olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, lisansüstü eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik güncel uygulamaların ve eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü programların değerlendirilmesinin işe koşulması önerilebilir. TYYÇ kapsamında tanımlanan yeterliliklerin somutlaştırılması ve bu yönde ölçümlerin yapılmasını mümkün kılacak değerlendirme araçlarının geliştirilmesi de çalışma sonuçları kapsamında ulaşılan öneriler arasındadır. Ayrıca; konuya ilişkin araştırmaların kısıtlı olduğu söylenebilir. Ulaşılan kısıtlı sayıdaki araştırmaların ise daha çok nitel desende yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda, daha büyük örneklemlerin dahil edildiği tarama araştırmalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bologno Süreci, Doktora Eğitimi Yeterlilikleri, Eğitim Bilimleri, Lisansüstü Yeterlilikler, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, TYYÇ

BİLDİRİ NO: 49214
[1] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, haticeuslukocabas@gmail.com
[2] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ldeniz@marmara.edu.tr

Giriş

Lisans eğitimi sonrası mesleki hayatlarına başlama imkânı bulan öğretmenlerin, tercih etmeleri durumunda yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaları mümkün olmaktadır. Böylece; alanlarındaki en güncel bilgilere sahip olmanın yanı sıra bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma gibi pek çok açıdan birikimlerini genişletebilmekte ve derinleştirebilmektedirler. Prensipte böyle olması gereken bu durumun uygulamada nasıl olduğunun ise yapılan araştırmalar çerçevesinde değerlendirilmesi oldukça mühim bir meseledir.

Bologno Süreci ile Avrupa'da akademik alana yönelik bazı standartlar geliştirilmesi ve ayrışmaların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir. Yükseköğretimde böylesi birbiri ile uyumlu bir alan oluşturan Bologno Sürecine Türkiye 2001 yılında dahil olmuştur (Yalı, 2007). Ülkemizde 2005 yılında Bologno Sürecinin bir uzantısı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin oluşturulması için ilk çalışmalar başlatılmıştır. Çalışma sürecinde, Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin yapısı dikkate alınarak sekiz düzeyden oluşan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) tanımlanmıştır. Lisans programları ile ilişkilendirilmiş önlisans programları ile başlayan düzeylerin yedinci basamağını yüksek lisans (tezli/tezsiz), sekizinci ve son basamağını doktora programları oluşturmaktadır. Bahsi geçen çalışmalar 2011 yılında tamamlanacak şekilde planlanmıştır (TYYÇ, 2010b). Doktora eğitimi yeterlilikleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) sekizinci düzey kapsamında ele alınmaktadır. TYYÇ'e göre doktora eğitimi düzeyinde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler üç boyut altında sınıflandırılmaktadır. Bu boyutlar altında sahip olunması gereken yeterlilikler şu şekilde özetlenebilir:

1. Bilgi boyutu; kuramsal ve olgusal olarak ele alınmaktadır. Doktorasını tamamlamış bir birey; yüksek lisans yeterlilikleri çerçevesinde sahip olduğu bilgiyi alanı ile ilgili yeni ve üst düzey orijinal fikirler/araştırmalar aracılığıyla uzmanlık düzeyinde genişleterek ileriye taşıyabilmeli; alanına katkı sağlayıcı yeni ve özgün açıklamalara erişebilmelidir. Aynı zamanda alanı ve alanına ilişkin disiplinlerarası etkileşimi anlayabilmelidir. Bu bağlamda; orijinal ve kompleks düşünceleri çözümleme, sentezleme ve değerlendirme gibi konularda uzmanlık gerektiren bilgilerden faydalanarak orijinal sonuçlara erişebilmelidir.

2. Beceri boyutu altında; bilişsel ve uygulamalı beceriler yer almaktadır. Doktora düzeyindeki bir kimse, güncel bilgileri sistemli bir şekilde kullanabilmeli ve değerlendirebilmelidir.

Alanına yenilik katacak fikir, yöntem, tasarı ve uygulamalar geliştirirken; var olan fikir, yöntem, tasarı ve uygulamaları farklı bir alana taşıyarak hayata geçirebilmelidir. Orijinal bir konuyu araştırabilmeli, anlayabilmeli, uyarlayabilmeli ve uygulayabilmelidir. Farklı ve kompleks fikirleri eleştirel bir şekilde çözümlerken aynı zamanda sentezleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir. Ayrıca, alanına ilişkin araştırma yöntemleri konusunda üst düzeyde beceriler gösterebilmelidir.

3. Yetkinlikler boyutu; bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik ile alana özgü yetkinlik başlıklarını kapsamaktadır. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği bağlamında doktora mezunu bir kimse; alanında ya da başka bir alanda yeni fikir, yöntem, tasarı, uygulamalar yönünde katkı sunan orijinal çalışmaları bağımsız olarak yürütebilmelidir. Alanına ilişkin ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde en az bir makalesinin yayımlanmış olması; orijinal bir eser üreterek veya yorumlayarak alanı ile ilgili bilgi sınırlarının genişlemesine katkıda bulunabiliyor olması gerekmektedir. Aynı zamanda, gerektiğinde orijinal ve disiplinlerarası problemlere yönelik liderlik yapabilmelidir. Öğrenme yetkinliği bağlamında, alanına ilişkin yeni fikir ve yöntemler geliştirmek için üst düzey bilişsel süreçleri kullanabilmelidir. İletişim ve sosyal yetkinlik açısından; sosyal ilişkileri ve ilişkilerin temelindeki normları eleştirel olarak inceleyebilmeli, geliştirebilmeli ve yönetebilmelidir. Ayrıca, bir yabancı dilde ileri düzeyde yazılı, sözlü veya görsel olarak iletişim kurabilmeli ve tartışabilmelidir. Alana özgü yetkinlik açısından ise alanına ilişkin toplumsal, kültürel, teknolojik ve kültürel gelişimleri tanıtarak bunlarla ilgili sorunlara işlevsel bir etkileşim kurarak çözüm üretebilmeli ve bunlara ilişkin değerlerin gelişimini destekleyebilmelidir (TYYÇ, 2010a).

Ülkemizde TYYÇ kapsamındaki yeterliliklerin eğitim bilimleri lisansüstü programları açısından ele alındığı araştırmalar incelendiğinde; bunların yüksek lisans (Deniz ve Yılmaz, 2018) ve doktora düzeyinde (Karadağ ve Özdemir, 2017; Keskinkılıç ve Ertürk, 2009; Semerci, 2011; Yağan, 2018) veya lisansüstü düzeyde her ikisinin birlikte (Aslan, 2010; Çınkır ve Yıldız, 2018, Dilci, 2011; Beisenbayeva, 2017; Kaya, 2014; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011) ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kısmının elde edilen sonuçları açısından TYÇÇ doğrultusunda değerlendirildiği (Çınkır ve Yıldız, 2018; Deniz ve Yılmaz, 2018; Semerci, 2011; Dilci, 2011; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011); diğer araştırma sonuçlarının ise direkt olarak TYÇÇ ile ilişkilendirilerek ele alınmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, ilgili araştırmaların sonuçlarının TYYÇ'nin boyutları doğrultusunda ele alınması alana katkı sağlayabilir. Mevcut çalışma kapsamında, eğitim bilimleri alanındaki doktora

eğitimi yeterliliklerine ilişkin sonuçlar içeren araştırmaların incelenerek bu sonuçların bir araya getirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin (TYYÇ) son basamağına odaklanılmıştır. Bu amaca yönelik araştırma sorusu şu şekilde ifade edilmiştir:

Eğitim bilimleri alanındaki doktora öğrencilerinin veya mezunlarının yeterliliklerinin değerlendirildiği araştırmalarda; TYYÇ'de tanımlanan bilgi, beceri ve yetkinlik boyutlarına ilişkin hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada, eğitim bilimleri alanındaki doktora öğrencilerinin/mezunlarının yeterlilikler çerçevesinde değerlendirildiği araştırmaların taranması ve ilgili araştırma sonuçlarının TYYÇ kapsamında bir araya getirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma bu bağlamda; çeşitli araştırmaların incelenerek ilgili konu hakkındaki bilgilerin sentezlenmesine katkı sağlama potansiyeline sahip yarı sistematik literatür taraması (Snyder, 2019) olarak yürütülmüştür. Amaca yönelik literatür taraması; "doktora ve yeterlilikler", "lisansüstü ve yeterlilikler", "eğitim bilimleri ve doktora" ve "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve doktora" anahtar kelimeleri ile Google scholar, TR Index ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tarama kapsamında; Bologna Sürecinin ardından Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin (UYÇ) oluşturulması için ülkemizde ilk çalışmaların başlatıldığı 2005 yılından (TYYÇ, 2010b), mevcut çalışmanın gerçekleştirildiği 2022 yılına kadar olan araştırmalar değerlendirilmiştir. Bu araştırmalar arasından, eğitim bilimleri alanında doktora eğitimine ve lisansüstü eğitimde doktora eğitimini içeren yeterliliklere ilişkin on araştırma çalışmaya dahil edilmiştir. Netice olarak; bahsi geçen ölçütler dahilinde çeşitli konularda gerçekleştirilen ve yeterlilikleri de ele alan araştırma sonuçlarına yeterlilikler çerçevesinde yer verilmiştir. İlgili araştırmalara yönelik künye ve yöntem bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. **Eğitim bilimleri alanındaki doktora düzeyindeki veya lisansüstü düzeydeki (Yüksek Lisans + Doktora) yeterliliklerle ilgili sonuçlar içeren araştırmalar**

Yazar(lar)	Yayın Yılı	Başlık	Düzey	Araştırma Deseni
Keskinkılıç & Ertürk	2009	Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencilerinin İstatistiksel Bilgi Yeterlilikleri	Doktora	Nicel
Aslan	2010	Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nitel
Dilci	2011	Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yürütülen Lisansüstü Eğitime Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinde Bakış	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nicel & Nitel
Semerci	2011	Doktora yeterlikler çerçevesinde öğretim üyesi, akran ve öz değerlendirmelerin Rasch ölçme modeliyle analizi	Doktora	Nicel
Sezgin, Kavgacı, & Kılınç	2011	Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nitel
Kaya	2014	Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nitel
Beisenbayeva	2017	Türkiye ve Kazakistan'da Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi Konusunda Lisansüstü Eğitimi Yapan Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yeterliklerinin İncelenmesi	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nicel & Nitel
Karadağ & Özdemir	2017	Türkiye'de Doktora Eğitimi Sürecine ilişkin Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri	Doktora	Nitel
Çınkır & Yıldız	2018	Bir Bologna Değerlendirme Çalışması: Eğitim Yönetimi Lisansüstü Program Yeterliliklerine İlişkin Kazanımların İncelenmesi	Lisansüstü (Yüksek Lisans + Doktora)	Nicel & Nitel
Yağan	2018	Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirilmesi	Doktora	Nitel

Bulgular

Mevcut çalışma kapsamında incelenen araştırmalardan dördünün 2010 ve 2011 yıllarında yayımlandığı görülmektedir. Araştırmalar ağırlıklı olarak nitel bir desende yürütülmüştür. Araştırmalardan dördü yalnızca doktora düzeyine yöneliktir. Diğerleri ise yüksek lisans ve doktorayı içerecek biçimde lisansüstü düzeyde ele alınmıştır. İlgili araştırmaların yeterlilikler çerçevesinde bildirilen sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Keskinkılıç ve Ertürk (2009) eğitim bilimleri alanındaki doktora öğrencilerinin bilimsel araştırmaları yürütme bağlamındaki yeterliliklerini, istatistiksel bilginin kullanımı açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitim bilimleri alanındaki doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgilerinin yeterli olmadığı yönündedir.

Aslan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Programlarında eğitimlerine devam eden lisansüstü öğrencilerinin akademik öz-yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında; araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil, alan bilgisi, proje hazırlama, tez yazma, yayın yapma, bilimsel araştırma yöntemleri ve etik gibi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte tez önerisi hazırlama, veri tabanı ve kütüphane kullanımı gibi konularda kendilerini yeterli algıladıkları bulgulanmıştır.

Semerci (2011) doktora yeterlilikler çerçevesinde Fırat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim üyeleri ile doktora öğrencilerinin yer aldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; doktora eğitimi alan öğrencilerin yeterlilikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Yeterlilikler arasından "özgün ve disiplinlerarası liderlik yapar" kapsamındaki yeterliliğin en zor gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. En kolay gerçekleştirilen yeterlilik ise yabancı bir dilde ileri düzeyde iletişim kurma ve tartışma yeterliliği olarak belirtilmiştir. Bunun sebebi ise araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yabancı dil eğitimi almış olması olarak ifade edilmiştir.

Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki lisansüstü öğrenciler ile TYYÇ kapsamında öz-değerlendirme yapmalarını sağlayan görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; teori ve uygulama arasında ilişki kurma, bilimsel yöntem ve teknikleri kullanma, disiplinlerarası toplumsal problemlere çözüm üretecek çalışmalarda bulunma, ulusal/uluslararası yayın yapma ve yabancı dil yeterliliği konularında zorluklar yaşandığını tespit etmişlerdir.

Dilci (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü eğitim, TYYÇ kapsamında ve öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretim üyelerinin önemli bir kısmı lisansüstü eğitimden elde edilen kazanımları yeterli bulmamaktadır. Bağımsız çalışabilme açısından öğrencilerin yeterli olduğu bildirilmiştir. Ancak iletişim ve sosyal beceriler ile mesleki yeterlilik açısından öğrencilerin yeterli olmadığının düşünüldüğü tespit edilmiştir.

Kaya (2014) araştırmasında, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı lisansüstü eğitimini ele almıştır. Çalışma grubu, eğitim programları ve öğretim alanında öğretmenlik yaparken yüksek lisans veya doktora eğitimi alan altı yüksek lisans mezunu ve dokuz doktora mezunundan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında lisansüstü mezunlarının (yüksek lisans ve doktora) aldıkları eğitim ile bilgi ve becerilerinin artarak gelişimleri takip edebildikleri ve yorumlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; edindikleri bilgileri mesleki açıdan işlevsel olarak uygulayabildikleri de elde edilen sonuçlar arasındadır.

Beisenbayeva (2017), Türkiye ve Kazakistan'da öğretmenlik alan eğitimi ile eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliliklerini ele almıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, Türkiye'deki öğretmenlik alan eğitimi ile eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin bilimsel araştırmaları yürütme konusundaki yeterliliklerine yönelik algılarının genel anlamda yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Karadağ ve Özdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen durum çalışmasında; doktora eğitiminin öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve yetkinlikler incelenmiştir. Bu kazanımları incelenmesi amacıyla öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyeleri; edinilmesi gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılamadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler neticesinde; öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin doktora eğitiminin kazanımlarını akademik açıdan bilgi, beceri ve yetkinliklere vurgu yaparak ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcı görüşlerinin; profesyonel ve kişilerarası iletişim ağları oluşturma ve liderlik gibi konuları kapsamadığı bildirilmiştir.

Çınkır ve Yıldız (2018) araştırmaları kapsamında, eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü mezunları ile ders dönemini bitirmiş olan lisansüstü öğrencilerin yeterliliklere yönelik sahip olmaları beklenen kazanımları değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları; eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü öğrencilerinin/mezunlarının sahip olmaları gereken yeterliliklere orta düzeyde erişildiği yönündedir. Bu sonuç ise yeterliliklere, hedeflenen düzeyde

ulaşılamadığının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Özelde doktora öğrencileri/mezunları açısından bakıldığında; "öğrenme yetkinliği" boyutunda en düşük, "iletişim ve sosyal yetkinlik" boyutunda ise en yüksek yeterlilik düzeyine erişildiği ifade edilmiştir.

Yağan (2018) ülkemizde yer alan eğitim programları ve öğretim alanındaki doktora programlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarının, doktora yapan öğrencilerin yeterlilikleri açısından farklı sonuçlar içermesi dikkat çekmektedir. Buna göre; doktora öğrencileri genel olarak kendilerini alan bilgisi, bağımsız çalışabilme ve ürün oluşturma gibi konularda kendileri yeterli olarak değerlendirirken; öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu bunun tersi yönde görüş bildirmiştir. Ayrıca; doktora öğrencilerinin kendilerini yabancı dil kullanımı, araştırma yöntemleri, istatistik ve programın temelleri konularında yetersiz olarak algıladıkları araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları; doktora eğitimi düzeyi TYYÇ *bilgi, beceri ve yetkinlik boyutları* doğrultusunda yeterli olması açısından sınıflandırılarak Tablo 2'de bir araya getirilmiştir.

Tablo 2. Eğitim bilimleri alanında doktora düzeyindeki yeterliliklere ilişkin araştırma sonuçlarının TYYÇ bilgi, beceri ve yetkinlik boyutları doğrultusunda yeterli olması açısından dağılımı

Bilgi (Kuramsal & Olgusal)	**Beceri (Bilişsel & Uygulamalı)**	**Yetkinlik (Öğrenme Yetkinliği & İletişim ve Sosyal Yetkinlik & Alana Özgü Yetkinlik)**
Yeterli (2)	Yeterli (3)	Yeterli (3)
Yetersiz (4)	Yetersiz (7)	Yetersiz (7)

Tablo 2 incelendiğinde doktora öğrencilerinin/mezunlarının; bilgi boyutu kapsamındaki araştırma sonuçlarından ikisine göre yeterli, dördüne göre yetersiz oldukları görülmektedir. Doktora öğrencileri/mezunlarının; beceri boyutu altındaki sonuçları haiz araştırmalardan üçüne göre yeterli, yedisine göre yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetkinlik boyutu çerçevesinde sonuçlar içeren araştırmalardan ise üçüne göre doktora öğrencileri/mezunları yeterli, yedisine göre yetersizdir.

Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde, konuya ilişkin araştırmaların sayısının az olduğu düşünülmektedir. İncelenen araştırmaların yayın yıllarının ağırlıklı olarak 2010 yılları civarında gerçekleştirildiği görülmektedir (Aslan, 2010; Dilci, 2011, Keskinkılıç ve

Ertürk, 2009; Semerci, 2011; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011). Belirtilen yıllar ile TYYÇ'nin şekillenme süreci (TYYÇ, 2010b) arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. İlgili tarihler açısından bakıldığında, TYYÇ kapsamında gerçekleştirilecek araştırmaların yeni olduğu görülmektedir. Bu durum; incelenen araştırmaların ağırlıklı nitel desende yürütülerek, konuya ilişkin sorun alanlarının tespit edilmesi yönünde bir amaca dayandığı yorumunu da beraberinde getirmektedir. Yeterliliklerin çoğunlukla soyut ve duyuşsal olması dolayısıyla ölçümün zorlaşması (Semerci, 2011) ise ilgili araştırmaların çoğunun nitel desende yürütülmesinin diğer bir sebebi olabilir. Zira nitel araştırmalar ile soyut kavramların katılımcı görüşleri ile somutlaştırılması ve açıklanması uygun düşmektedir. İncelenen araştırma sonuçları açısından TYYÇ ile tanımlanan tüm yeterliliklere ilişkin bulguların yer aldığını söylemek pek mümkün değildir. Bu durumun da yine tanımlanan yeterliliklerin soyut ve pek çok konuyu kapsayıcı nitelikte olması ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde (bkz. Tablo 2), birbiri ile örtüşen sonuçların yanı sıra birbirinden farklılık gösteren sonuçların da bulunduğu görülmektedir. Ancak genel olarak TYYÇ kapsamında eğitim bilimleri alanında doktora düzeyinde veya lisansüstü düzeydeki öğrencilerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlik açısından yeterli olmadığı yönündeki sonuçlar dikkat çekmektedir (Aslan, 2010; Çınkır ve Yıldız, 2018; Dilci, 2011; Keskinkılıç ve Ertürk, 2009; Karadağ ve Özdemir, 2017; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Yağan, 2018).

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçların gelecek araştırma ve uygulamalar açısından bazı fikirler sunduğundan bahsetmek mümkündür. Bu doğrultuda araştırmacı ve uygulayıcılara bazı öneriler sunulabilir.

- Konuya ilişkin ulaşılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim bilimleri alanının farklı bölümlerinin TYYÇ doğrultusunda yüksek lisans ve/veya doktora düzeyinde ele alınması alana katkı sağlayabilir.
- Mevcut çalışma sonuçları çerçevesinde, TYYÇ kapsamında lisansüstü düzeyde nicel yöntemlerin de kullanıldığı araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, farklı üniversitelerin eğitim bilimleri alanındaki bölümlerinin, tarama araştırmaları ile yüksek lisans ve/veya doktora düzeyinde TYYÇ çerçevesinde incelenmesi önerilebilir.
- Eğitim bilimleri alanına yönelik incelenen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, genel olarak TYYÇ kapsamındaki yüksek lisans ve/veya doktora düzeyindeki yeterliliklere erişilemediği yönünde sonuçlar dikkat çekmektedir. Bu durum ise nitelikli lisansüstü

mezunlarının yetişmesi için bazı adımların atılması gereğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, ilgili programların değerlendirilmesi ve yeterlilikleri destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi önerilebilir.

- TYYÇ kapsamındaki yeterliliklerin somutlaştırılmasına yönelik bazı tanımlama ve örneklendirmelerin sunulması ve bu doğrultuda ölçüm araçları geliştirilmesi önerilebilir. Bu mekanizmanın işleyişini kontrol açısından akreditasyon süreçlerinin işe koşulması uygun bir yaklaşım olabilir.

Kaynakça

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 87-115. https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19391/205944 adresinden erişilmiştir.

Beisenbayeva, L. (2017). Türkiye ve Kazakistan'da eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimi yapan öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çınkır, Ş. ve Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi,* 8(1), 55-67. https://dergipark.org.tr/en/pub/yuksekogretim/issue/41132/497191 adresinden erişilmiştir.

Deniz, L. ve Yılmaz, M. (2018). Yüksek lisans öğrenci görüşlerine göre yüksek lisans programlarının Türkiye yükseköğretim yüksek lisans yeterlilikleri çerçevesi kapsamındaki kazanımlara katkısının değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği. *the Journal of Academic Social Sciences*, 6(80), 62-91. doi: 10.16992/asos.14216

Dilci, T. (2011). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yürütülen Lisansüstü eğitime ulusal yeterlilikler çerçevesinde bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(2), 93-106. http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4345/59399 adresinden erişilmiştir.

Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 267-281. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61493/918164 adresinden erişilmiştir.

Kaya, S. (2014). Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi . *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 802-826. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2939

Keskinkılıç, S. B. & Ertürk, A. (2009). Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 141-151. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59520/855976 adresinden erişilmiştir.

Semerci, Ç. (2011). Doktora yeterlikler çerçevesinde öğretim üyesi, akran ve öz değerlendirmelerin Rasch ölçme modeliyle analizi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *2*(2), 164-171. https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5804/77226 adresinden erişilmiştir.

Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 161-169. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61476/918005 adresinden erişilmiştir.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of business research, 104, 333-339.

Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği'nde yükseköğretim çalışmaları: Bologna süreci ve Türkiye üniversiteleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 143-154. doi: 10.18069/firatsbed.346503

TYYÇ, (2010a). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi. 28.01.2022 tarihinde http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35 adresinden erişilmiştir.

TYYÇ, (2010b). Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi. 30.01.2022 tarihinde http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20 adresinden erişilmiştir.

Yağan, S. A. (2018). Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Soruşturma Geçiren Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Soruşturma Sonrası Motivasyon Durumları

Mehmet Emin USTA[1], Hatice Gül ALTUN [2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin açılan soruşturma sonrası motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel yöntem takip edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş 29 eğitim yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çözümlenirken içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; soruşturma kavramının eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından can sıkıcı bir durum olarak tanımlandığı; soruşturmayı yapan kişinin tanıklara yönelik tavrının resmi/tarafsız olduğu; soruşturmayı yapan kişinin tutumunun olumlu olduğu; soruşturma esnasında soruşturma geçiren kişilerin kendilerini gergin ve stresli hissettiği; soruşturmacıların tavrının motivasyonu olumsuz etkilediği; soruşturma yapanların güç kullanmadığı; soruşturma yapanların adil davrandıkları; soruşturmacıların mesleki etik ilkelere uydukları; soruşturma sürecinde ve sonrasında meslektaşların tutum ve davranışlarında değişiklik olmadığı; soruşturma sonrasının sosyal ve aile yaşantısına olumsuz bir yansıması bulunmadığı; soruşturma geçirmeden önce mesleğe yönelik tutum ve davranışlarla soruşturma sonrasında mesleğe yönelik bakış açısında değişiklik olmadığı; soruşturmayı yapan müfettişlerden beklentilerin adil davranmak olduğu; motivasyonunun düşmemesi için sürecin adil ilerlemesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen soruşturmalarında; adil, anlayışlı, rehberliği önemseyen, empati kurabilen, eleştirel dil kullanmayan, yıpratıcı davranışlar sergilemeyen özellikteki kişilerin görev almasına dikkat edilmesi önerilmektir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Yöneticisi, Motivasyon, Müfettiş, Öğretmen, Soruşturma

BİLDİRİ NO: 41891

[1] Doç. Dr., Mehmet Emin USTA, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, mehmeteminusta@sakarya.edu.tr

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, dyalman@fsm.edu.tr

Giriş

Bilgi ve iletişim çağıyla birlikte her alanda hissedilen değişim ve gelişim, eğitim alanında da kendini göstermiştir. Dolayısıyla eğitim, üzerine düşen rolü kusursuzca yerine getirmek, çağın ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve beceri sahibi bireyler yetiştirmek için eğitim hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyinin belirlenmesi, yaşanan ya da yaşanabilecek aksaklıkların tespit edilmesi ve aksaklıklara yönelik uygun ve kararlı çözüm önerilerinin geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde yaşanan aksaklıklar, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesini de engellemektedir. Bu bağlamda eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için aksaklıkları tespit eden etkin bir kontrol sistemine sahip olması önem arz etmektedir (Tecer, 2011).

Literatürde kontrol sistemi, eğitim örgütleri için denetim olarak ifade edilmekte olup denetim kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Aydın (2007) denetimi, "organizasyonel faaliyetlerin üzerinde anlaşılan amaçlara ve yerleşik ilke ve kurallara uygun olup olmadığını anlama süreci" olarak tanımlarken, Bursalıoğlu (2010) kamu yararı adına davranışları kontrol etme süreci ve eğitimde gözetim yöntemlerinden biri olarak tanımlamıştır. Tanımlardan hareketle denetim sürecinin bir yönüyle olumsuz davranışlarla ilgili onarım süreci olduğu belirtilebilir.

Denetim sürecini yöneten kişi denetçi/müfettiş olarak adlandırılmaktadır. Denetim sürecinde müfettişin görevi, eğitim sisteminin hedeflerine hangi düzeyde ulaşıldığını, aksaklıkların neler olduğunu ve daha etkin bir eğitim ortamının nasıl oluşturulabileceğini belirlemektir (Özdemir, Boydak-Ozan ve Akgün, 2017). Müfettişler, kanun, yönetmelik ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği yetkilere göre soruşturma ve teftiş yapmaktadır. Teftişlerin amacı, "İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği'nin 43. maddesinde; rehberlik, teftiş ve değerlendirme, işyerinde eğitim ve mesleki yardım, eğitimle ilgili problemlerin çözümünde yardım, teftiş ve araştırma, soruşturma olarak ifade edilmiştir (MEB, 1999). Daha genel bir ifadeyle teftişlerin amacının eğitim örgütündeki düzeni sağlamak olduğu belirtilebilir.

Özdemir, Boydak-Ozan ve Akgün (2017) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcılar, denetim olmazsa okulda düzen olmayacağı, eğitim ve öğretimde başarısızlıkların olacağı, öğretmenlerin motivasyonunun düşeceği, alandaki yeniliklerin ve gelişmelerin takip edilemeyeceği ve eğitimin kalitesinin düşeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak aynı araştırmaya katılan bazı katılımcılar, maarif müfettişleri tarafından yapılan teftişlerin başlı başına bir sorun olduğunu, yönetici ve öğretmenlerin kendi sorumluluk alanlarında

görevlerini yerine getirmeleri halinde teftişe gerek olmayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bu öğretmenler, teftiş sürecinde eğitim müfettişlerinin tutum ve davranışlarının moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada; öğretmenler, çalışmalarını izlemek yerine hazırladıkları dosyalara odaklanma, prosedürlere boğulma ve haksız denetim gibi olumsuz yönlere dikkat çekmişlerdir ve bu olumsuzlukların öğretmenlerin motivasyonunu azalttığını ifade etmişlerdir (Ada, Baysal ve Zel, 2013). Buna karşın alanda yapılan başka bir araştırmada müfettişlerin öğretmenlerin başarılı yönlerini değerlendirerek öğretmenleri motive ettiklerini ve özgüvenlerini geliştirdikleri yönünde sonuç rapor edilmiştir (Erdem ve Eroğlu, 2012). Bu bağlamda teftişi yapan denetmene göre teftişe yönelik bakış açısının değiştiği ifade edilebilir. Diğer taraftan müfettişle ilgili geçmiş deneyimler de bakış açısını olumsuz/olumlu etkileyebilir.

Müfettişin denetim sürecindeki temel amacının yönetsel kontrol değil, kariyer rehberliği yoluyla öğretmenlerin moralini yükseltmek, pedagojik becerilerini geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak olduğu (Kavas, 2005) göz önünde bulundurulursa bir müfettişin en önemli görevlerinden birinin, denetlenenlerin moral ve motivasyonunu yükseltmek olduğu düşünülebilir. Ayrıca eğitim sistemini izleyen ve değerlendiren kişi müfettiş olduğu için sistemdeki yönetici, öğretmen ve personelin başarısı ve performansı hakkında en iyi geri bildirimi verebilecek kişi müfettiştir. Bu noktadan hareketle, eğitim örgütlerindeki personel motivasyon düzeyinin yükseltilmesi için müfettişin, personele rehberlik etmesi, başarılı yönlerini değerlendirmesi, bağlılık duygusunu sürdürmesi, başarıya yönlendirmesi ve personele rehberlik etmesi gibi görevleri (Taymaz, 2010) yerine getirmesi gerekmektedir. Denetim sürecinde yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerle ilgili deneyimlerinin incelenmesi, müfettişlerin görevlerini yerine getirirken ne tür davranışlar sergilediklerinin belirlenmesi açısından bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Nitekim müfettişlerin yaklaşımları, yönetici ve öğretmen motivasyonuna yansımaktadır. Motivasyon ise hem yönetici hem de öğretmenler için başarılı çıktılarda kilit rol üstlenmektedir.

Bu araştırma, soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin açılan soruşturma sonrası motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda Ankara İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve soruşturma geçirmiş yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma, soruşturma sürecinde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin ne tür deneyimler yaşandığının tespit edilmesi, soruşturma sonrası eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, eğitim yöneticisi ve

öğretmen görüşlerine göre soruşturma sürecinin etik değerlere dayalı, öğretmen ve yöneticilerin motivasyon durumlarını olumlu yönde etkileyen, geliştiren, rehberlik eden bir yaklaşımla yürütülüp yürütülmediğine dair iç görü oluşturması açısından da önemlidir.

Yöntem

Soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin açılan soruşturma sonrası motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, kuramsal çerçevenin oluşturulması için alan üzerine yapılan çalışmalar taranmış, kapsamı daha detaylı ortaya koyacak olan bilgiyi elde etmek için kitap, makale, tez kaynakları bir araya getirilmiştir. Çalışmada soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin açılan soruşturma sonrası motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel yöntemin takip edilmesi uygun görülmüştür. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verilerin toplanmasını sağlayan yöntemlerin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkmasına yönelik nitel sürecin takip edildiği araştırmalar nitel araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel yöntemlerden görüşme tekniği yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme gibi nitel yöntemlerin kullanılmasıyla ulaşılan veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine değerlendirilmesine, analiz edilmesine imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmanın deseni olgubilim deseni olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir bakış açısına sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Olgubilim çalışmalarında araştırmacının amacı genellemelere ulaşmak değil olguları doğru bir şekilde tanımlamak ve ortaya çıkarmaktır (Akturan ve Esen, 2008).

Çalışma Grubu

Soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin açılan soruşturma sonrası motivasyon amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2013; Marshall ve Rossman, 2006). Amaçlı örnekleme, "araştırmacının sorunu ve araştırma sorusunu anlamasına en iyi şekilde yardımcı olacak katılımcıları veya siteleri seçmek" için kullanılır (Creswell, 2009). Ölçüt örnekleme, her bir katılımcının potansiyel bir katılımcı olarak dahil edilmek için belirli kriterleri karşılaması anlamına gelir (Marshall ve Rossman, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu

oluşturacak olan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin en az bir defa soruşturma geçirmiş olmaları kriter olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tercih edilen nitel yöntem tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için önceden hazırlanan sorular oluşturulurken çok boyutlu olmamasına, anlaşılır sadelikte olmasına, odaklı ve mantıksal bir bütünlük içermesine dikkat edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu özelliklere dikkat edilerek hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla soruşturma geçiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümleme tekniğinin uygulanabilmesi için ilk olarak araştırma soruları ve araştırmanın kuramsal boyutundan hareketle kategoriler belirlenmiştir. İkinci basamak olarak hangi verilerin hangi alt temada olması gerektiği tespit edilmiştir. Son basamakta ise veriler, belirlenen alt temalarda düzenlenerek tabloya aktarılmıştır. Uygulamada temel amaç, araştırmaya konu olan deneyimlerin tanımlanması ve bireylerin deneyimlerinin kendi bakış açılarından aktarılmasıdır. Bundan dolayı ulaşılan bulgular, çalışma grubunun diliyle verilir ve katılımcılara ait olan doğrudan anlatımlara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alanda derinlemesine analiz yapabilmeyi mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Bulgular

Katılımcılara ait demografik özellikler ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların cevapların analiz edilmesiyle oluşturulan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. **Cinsiyet Özelliğine Göre Dağılımlar**

Cinsiyet	Katılımcılar	Katılımcıların alt temayı tekrar etme sayısı
Kadın	K1, K2, K9, K12, K13, K14, K16, K17, K23, K25, K26, K27	12

Erkek	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K28, K29	17
	Toplam	29

Tabloya bakıldığında kadın katılımcı sayısının 12; erkek katılımcı sayısının 17 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda erkek katılımcıların sayısının fazla olduğu belirtilebilir.

Tablo 2. **Mezun Olunan Kurumun Dağılımı**

Mezun olunan kurum	**Katılımcılar**	**Mezun olunan kuruma göre katılımcı sayısı**
Eğitim Fakültesi	K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K26, K28, K29	20
Fen Edebiyat Fakültesi	K3, K7, K12, K15, K21, K22, K27	7
İlahiyat	K6	1
Diğer	K25	1
Toplam		29

Tabloda eğitim fakültesi mezunu olanların sayısı 20; fen edebiyat fakültesi olanların sayısı 7; ilahiyat mezunu olanların sayısı 1; diğer seçenekte olanların sayısı 1 olarak görülmektedir. Buna göre katılımcılar arasında eğitim fakültesi mezunu olanların sayısının daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3. **Mezuniyet Durumuyla İlgili Dağılım**

Mezuniyet durumu	**Katılımcılar**	**Mezuniyet durumuna göre katılımcı sayısı**
Lisans	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25, K26	21
Lisansüstü	K2, K6, K15, K17, K22, K28,	7

	K29	
Diğer	K27	1
Toplam		29

Tabloda lisans mezunu olanların sayısı 21; lisansüstü mezunu olanların sayısı 7; diğer seçenekteki katılımcıların sayısı ise 1 olarak görülmektedir. Buna göre lisans mezunu olan katılımcı sayısının fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. **Mesleki Deneyim Süreleri ile İlgili Dağılımlar**

Mesleki deneyim aralığı	**Katılımcılar**	**Mesleki deneyim aralığına göre katılımcı sayısı**
1–5 Yıl	K1, K12, K23, K24,	4
6–10 Yıl	K13, K14, K16, K21, K22, K25, K26, K27	8
11–15 Yıl	K2, K8, K11, K15, K28	5
16–20 Yıl	K5, K6	2
21 Yıl Üzeri	K3, K4, K7, K9, K10, K17, K18, K19, K20, K29	10
Toplam		29

Tabloda 1–5 Yıl aralığında mesleki deneyim sahibi olan katılımcı sayısı 4; 6–10 Yıl aralığında 8; 11–15 Yıl aralığında 5; 16–20 Yıl aralığında 2; 21 Yıl Üzerinde mesleki deneyim sahibi olan katılımcı sayısı ise 10 olarak görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılımın en fazla 21 ve üzeri mesleki deneyim sahibi katılımcılarda olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. **Yaş Aralığı ile İlgili Dağılımlar**

Yaş aralığı	**Katılımcılar**	**Yaş aralığına göre katılımcı sayısı**
20-30	K1, K12, K26, K27	4
31-40	K2, K8, K11, K13, K14, K15, K16, K21, K23, K24, K25, K28	12
41-50	K5, K6, K7, K9, K10, K17, K18, K19, K22,	9
51-60	K3, K4, K20, K29	4
61 ve üzeri	0	0

Toplam	29

Tabloda 20-30 yaş aralığında 4 katılımcı; 31-40 yaş aralığında 12 katılımcı; 41-50 yaş aralığında 9 katılımcı; 51-60 yaş aralığında 4 katılımcı görülmektedir. Buna göre en fazla katılımın 31-40 aralığında yaş grubunda olduğu belirtilebilir.

Tablo 6. **Görev ile İlgili Dağılımlar**

Katılımcıların görevi	**Katılımcılar**	**Göreve göre katılımcı sayısı**
Eğitim yöneticisi	K4, K5, K8, K9, K11, K13, K15, K16, K17, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29	16
Öğretmen	K1, K2, K3, K6, K7, K10, K12, K14, K18, K19, K20, K21, K22,	13
Toplam		29

Tabloya bakıldığında eğitim yöneticisinde görevinde olan katılımcı sayısının 16; öğretmen olan katılımcı sayısının ise 13 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılanlar arasında eğitim yöneticisi olan katılımcıların sayısının fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7. **Görev Yapılan Kurumla İlgili Dağılımlar**

Yaş aralığı	**Katılımcılar**	**Yaş aralığına göre katılımcı sayısı**
Ortaöğretim	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K19, K21, K22, K26, K27, K28, K29	22
Mesleki eğitim merkezi	K9, K24, K25	3
Diğer	K17, K18, K20, K23	4
Toplam		29

Tabloda ortaöğretimde görev yapan katılımcı sayısının 22; mesleki eğitim merkezinde görev yapan katılımcı sayısının 3; diğer seçeneğinde ise 4 katılımcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretimde görev yapan katılımcıların sayısının diğerlerinden daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 8. **Görev Yaptığı Sürede Geçirmiş olduğu Soruşturma Sayısı ile İlgili Dağılımlar**

Yaş aralığı	**Katılımcılar**	**Yaş aralığına göre katılımcı sayısı**
1 yıl	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K24, K25, K26, K27, K29	23
1 yılın üzeri	K3, K4, K10, K21, K23, K28	6
Toplam		29

Tabloda görev süresi 1 yıl olan 23 katılımcı; 1 yılın üzerinde görev süresi olan 6 katılımcı vardır. Buna göre araştırmaya katılanlardan 1 yıl görev süresi olan katılımcıların daha yoğun olduğu ifade edilebilir.

Soruşturma Kavramının Tanımı ile İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturma kavramı sizin için neyi ifade ediyor? Soruşturma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. **Soruşturma Kavramının Tanımı ile İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Derinlemesine araştırma	K1, K7, K8, K9, K11, K18, K24, K25, K27	9
Şikayet üzere inceleme	K2, K3, K13	3
Olağan bir durum	K4, K5	2
Can sıkıcı bir durum	K6, K12, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K28	10
Demokrasinin kılıcı	K10, K19, K23	3
Emeğin yok sayılması	K16	1
İddia ile ilgili açıklama yapmak	K26, K29	2

Tabloda katılımcı cevapları bağlamında 7 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Derinlemesine araştırma" alt temasını 9 katılımcı; "Şikayet üzere inceleme" alt temasını 3 katılımcı; "Olağan bir durum" alt temasını 2 katılımcı; "Can sıkıcı bir durum" alt temasını 10 katılımcı; "Demokrasinin kılıcı" alt teasını 3 katılımcı; "Emeğin yok sayılması" alt temasını 1 katılımcı; "İddia ile ilgili açıklama yapmak" alt temasını 2 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre en fazla tekrar eden alt temanın "Can sıkıcı bir durum" alt teması olduğu belirtilebilir.

Soruşturma Kavramının Tanımı ile İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K11: Belirli bir görevi yapmakla sorumlu olan bir kişinin görevi ne derece doğru yaptığını, yaparken hatası kusuru olup olmadığının araştırılmasıdır.

K14: Mevcut anlaşmazlıkların adaletli bir şekilde açıklığa kavuşturulması ve sonuca ulaştırılması için uygulanan soğuk sevimsiz ve stresli yöntem. Kesinlikle gerekli olmakla birlikte soruşturmanın muhataplarına veya sahitlerine sıkıntı veren bir süreç.

K22: Soruşturma her ne kadar kusur ve ihmal durumlarında meydana gelse de benim için olumsuz bir kavramdır. Sonucu ne olursa olsun yıpratıcı bir süreç olduğunu düşünüyorum. Ciddi bir suç unsuru oluşmadığı müddetçe kurum içinde karşılıklı anlayış çerçevesinde sorunların giderilmesi gerektiğini ifade etmek istiyorum.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Eğitim Yöneticisi ve Tanıklara Yönelik Tavrıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/ Muhakkiklerin/ Soruşturmacıların eğitim yöneticisi ve tanıklara yönelik tavrı nasıldı? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Eğitim Yöneticisi ve Tanıklara Yönelik Tavrı**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Dengeleyici	K1, K21, K24	3
Sorgulayıcı	K2, K7, K23, K27	4

Olumluydu	K3, K6, K11, K13, K14, K18, K22	7
Resmi/tarafsız	K4, K5, K8, K9, K15, K17, K20, K25, K26	9
Açık arayan	K12, K16, K29	3
Subjektif	K10, K28	2
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda 7 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Dengeleyici" alt temasını 3 katılımcı; "Sorgulayıcı" alt temasını 4 katılımcı; "Olumluydu" alt temasını 7 katılımcı; "Resmi/tarafsız" alt temasını 9 katılımcı; "Açık arayan" alt temasını 3 katılımcı; "Subjektif" alt temasını 2 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan "Resmi/tarafsız" alt temasının diğerlerine kıyasla daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Eğitim Yöneticisi ve Tanıklara Yönelik Tavrıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şunlardır:

K15: Oldukça soğuk ve resmi bir tavır ile sorular yöneltildi. Bu durum sohbet havası içinde olmadığı için gerildigimi hissettim. Bu durum cevaplarimin kısa ve kesin olmasına neden oldu.

K23: Detaycı, sorgulayıcı ve iyi dinleyici tavır içinde oluyorlar.Tabi mağduriyet olduğunu düşündüklerinde bu tavır içinde olduklarını düşünüyorum.

K28: Mobbing yapan müdürü şikayet ediyorsunuz suçlu muamelesi görüyorsunuz. 2. ye aynı durumu yaşıyorum. Her iki soruşturma da aynı yürüyor ve özellikle uzatıyorlar süreci. Müdür aklama olayı yatıştırma süreci.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Tutumuyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların size karşı tutumu nasıldı? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Tutumu**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Sınırlı	K1	1
Sorgulayıcı	K2, K12, K27	3
Olumlu	K3, K6, K11, K14, K18, K22, K23	7
Ciddi	K4	1
Ön yargılı	K5, K7	2
Katı	K8, K9, K20, K29	4
Subjektif	K10, K28	2
Objektif	K13, K24, K25, K26	4
Resmi/ilkeli	K15, K17	2
Tehditkar	K16	1
Görüşme olmadı	K19	1
Duruma göre değişken	K21	1

Tabloda 10 alt tema görülmektedir. Bu alt temalardan "Sınırlı" alt temasını 1 katılımcı; 1 katılımcı; "Ön yargılı" alt temasını 2 katılımcı; "Katı" alt temasını 4 katılımcı; "Subjektif" alt temasını 2 katılımcı; "Objektif" 4 katılımcı; "Resmi/ilkeli" alt temasını 2 katılımcı; "Tehditkar" alt temasını 1 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı; "Duruma göre değişken" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan en fazla tekrar eden alt tema "Olumlu" alt temasıdır.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Tutumuyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K7: Suçlu olduğunuz kabul edilip ön yargılı davranıyor.

K11: Muhatap olduğum soruşturmalarda soruşturmayı müfettişler yürütüyorlardı. soruşturma sırasında gayet seviyeli, sakin ve nazik bir tavır takınmışlardı.

K21: Değişken kimisi ılımlı ve insancil. Kimisi robot gibi sert.

Soruşturma Esnasında Hissedilenlerle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturma esnasında kendinizi nasıl hissettiniz? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. **Soruşturma Esnasında Hissedilenlerle İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Gergin /stresli	K1, K3, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K17, K21, K23, K25, K29	13
Değersiz	K2, K16	2
Sıkıntılı	K4, K6, K20, K27	4
Suçlu gibi	K5, K7, K28	3
Tedirgin	K10, K22 , K26	3
Rahat	K11, K18, K24	3
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda 7 alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Gergin /stresli" alt temasını 13 katılımcı; "Değersiz" alt temasını 2 katılımcı; "Sıkıntılı" alt temasını 4 katılımcı; "Suçlu gibi" alt temasını 3 katılımcı; "Tedirgin" alt temasını 3 katılımcı; "Rahat" alt temasını 3 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalar arasında "Gergin/stresli" alt temasının daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturma Esnasında Hissedilenlerle İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K7: Suçumuz olmadığı halde suçsuz olduğumuzu ispatlamaya çalışıyoruz. Bu da sizi suçlu psikolojisine sürüklüyor.

K12: Cevap verirken çok gergin hissettim. Çünkü verdiğim her cevaptan başka bir anlam aramaya çalışmaları "ya yanlış bir şey söylersem veya anlarlarsa" stresi çok rahatsız edici.

K15: Gergin ve stresli hissettim. Yanlış veya eksik bir şey söylersem ne olur veya unutursam şaşırırsam ne yaparım gibi kaygılar oluştu.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Soruşturma Sırasındaki Tutumu ve Davranışların Mesleki Motivasyonu Etkileme Durumuyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/ Muhakkiklerin/ Soruşturmacıların soruşturma sırasındaki size karşı tutumu ve davranışları Mesleki motivasyonunuzu etkiledi mi? Etkilediyse ne yönde etkiledi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Soruşturma Sırasındaki Tutumu ve Davranışların Mesleki Motivasyonu Etkileme Durumuyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Etkiledi	K1, K4, K7, K12, K23, K25, K27	7
Olumsuz etkiledi	K2, K5, K8, K10, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K29	11
Olumlu etkiledi	K3, K18, K26	3
Etkilemedi	K6, K9, K11, K13, K14, K24, K28	7
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda 5 alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Etkiledi" alt temasını 7 katılımcı; "Olumsuz etkiledi" alt temasını 11 katılımcı; "Olumlu etkiledi" alt temasını 3 katılımcı; "Etkilemedi" alt temasını 7 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre en fazla tekrar eden alt tema "Olumsuz etkiledi" alt temasıdır.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Soruşturma Sırasındaki Tutumu ve Davranışların Mesleki Motivasyonu Etkileme Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şunlardır:

K15: Olumsuz etkiledi. Üzüldüm ve kaygı duydum. Tarafıma yöneltilen sorular sanki işlediğim bir sucmus bir kabahatmis gibi algilamama neden oldu.

K20: Etkilenmemesi beklenemez. Motivasyonu bitirir. İşleri ertelersiniz.

K22: Mesleki motivasyonum olumsuz etkilendi. Süreç bittiğinde bile psikolojik olarak toparlanmak bir hayli zamanımı aldı.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Güç Kullanma Durumuyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacılar güç kullandı mı? Kullandıysa ne tür güç kullandı? Bu durum sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Güç Kullanma Durumuyla İlgili Dağılımları**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Kullanmadılar	K1, K3, K5, K6, K9, K12, K14, K15, K18, K20, K21, K24, K25, K26, K27, K28, K29	17
Yasal güç rahatsız ediciydi	K2, K4, K7, K8, K10, K11, K22	7
Uzmanlık gücü	K13, K17, K23, K28	4
Ceza ile tehdit	K16	1
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda 5 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Kullanmadılar" alt temasını 17 katılımcı; "Yasal güç rahatsız ediciydi" alt temasını 7 katılımcı; "Uzmanlık gücü" alt temasını 4 katılımcı; "Ceza ile tehdit" alt temasını 1 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan en fazla tekrar eden alt tema "Kullanmadılar" alt temasıdır.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Güç Kullanma Durumuyla İlgili Katılımcı Görüşleri

K22: Soruşturmacı yasal güç kullandı. Resmi olarak yetkilerini kullandı. Gerginliğimi biraz daha arttırdığını söyleyebilirim.

K23: Uzmanlık gücü. Soruşturma yapanlar tecrübeliydi. Doğru yönlendirmeye çalışıyorlardı. Verdikleri bilgide yararlıydı. Sorularıma kısa yanıtlar yorumsuz yanıtlarsa verseler de ben ters bir durumla karşılaşmadım.

K28: Zorlayıcı güç ve uzmanlıklarını kullanıyorlar. İfadenizi kendi istedikleri yönde vermeniz için soruları buna göre kalıplarla soruyor, verdiğiniz ifade dışında kendi kalıplarıyla cümleler kuruyor (güya toparlıyorlar).

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Adil Davranıp Davranmadığıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/ Muhakkiklerin/ Soruşturmacıların adil davrandığını düşünüyor musunuz? Bu durum motivasyonunuzu etkiledi mi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Adil Davranıp Davranmadığıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Adil	K1, K2, K3, K9, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K29	17
Adil olunmadı	K4, K5, K7, K8, K10, K11, K16, K21, K28	9
Orta derece adildiler	K6	1
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda "Adi"l alt temasını 17 katılımcı; "Adil olunmadı" alt temasını 9 katılımcı; "Orta derece adildiler" alt temasını 1 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar

etmiştir. Buna göre alt temalar arasında en fazla tekrar eden alt temanın "Adil" alt teması olduğu belirtilebilir.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacıların Adil Davranıp Davranmadığıyla İlgili Dağılımlarla İlgili Katılımcı Görüşleri

K11: Kesinlikle adil davrandığını düşünmüyorum, çünkü yapılan kusur hiç bir olumsuz sonuca sebep olmamasına rağmen en üst seviyeden ceza verdi. Bu durum motivasyonumu olumsuz yönde etkiledi.

K22: Adil ve hakkaniyetli davrandığını düşünüyorum. Kısmen de olsa motivasyonumu arttırdığını söyleyebilirim.

K28: Kesinlikle adelet için değil. Suçlananı koruma yönüyle hareket ediliyor. Suçlunun masumiyeti arandığı kadar masumun mağdurun çektiği sıkıntı düşünülüp gerekli önlemler alınmıyor. Süreçte Mobbing artarak devam ediyor.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacılar Mesleki Etik İlkelere Uyma Durumlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacılar mesleki etik ilkelere uymakta mıdır? Bu durum motivasyonunuzu etkiledi mi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacılar Mesleki Etik İlkelere Uyma Durumlarıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
İlkelere uyuldu	K1, K3, K7, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K29	17
İlkelere uyulmadı	K2, K4, K5, K8, K9, K10, K27, K28	8
Orta derecede uyuldu	K6, K12, K16	3
Görüşme olmadı	K19	1

Tabloda 4 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "İlkelere uyuldu" alt temasını 17 katılımcı; "İlkelere uyulmadı" alt temasını 8 katılımcı; "Orta derecede uyuldu" alt temasını 3 katılımcı; "Görüşme olmadı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan "İlkelere uyuldu" alt temasının diğerlerinden daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerin/Muhakkiklerin/Soruşturmacılar Mesleki Etik İlkelere Uyma Durumlarıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K13: Evet mesleki etik ilkelere uyarmak soruşturmayı yönettiler. Olumsuz bir etki olmadı

K27: Hayır. Elbette motivasyon yerle bir.

K28: Uymamamaktadır. Ama etkilemedi. Çünkü kime hizmet etmem gerektiğini her zaman bildim.

Soruşturma Sürecinde ve Sonrasında Meslektaşların Tutum ve Davranışlarında Değişiklik Olup Olmamasıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturma sürecinde ve sonrasında meslektaşlarınızın size karşı tutum ve davranışlarında değişiklik hissettiniz mi? Hissettiyseniz bu durum sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. **Soruşturma Sürecinde ve Sonrasında Meslektaşların Tutum ve Davranışlarında Değişiklik Olup Olmamasıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Hissetmedim	K1, K4, K6, K9, K10, K11, K13, K14, K17, K18, K19, K23, K24, K25, K26, K27, K29	17
Değersiz ve yalnız kalmış	K2, K16, K20, K28	4
Şüpheci	K3	1
Hissettim	K5, K7	2
Suçluymuş gibi	K8, K21	2
Gergin ve endişeli	K12	1
Destekleyici bir tutum	K15, K22	2

Tabloda 7 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Hissetmedim" alt temasını 17 katılımcı; "Değersiz ve yalnız kalmış" alt temasını 4 katılımcı; "Şüpheci" alt temasını 1 katılımcı; "Hissettim" alt temasını 2 katılımcı; "Suçluymuş gibi" alt temasını 2 katılımcı; "Gergin ve endişeli" alt temasını 1 katılımcı; "Destekleyici bir tutum" alt temasını 2 katılımcı tarafından tekrar etmiştir. Buna göre "Hissetmedim" alt temasının diğerlerine kıyasla daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturma Sürecinde ve Sonrasında Meslektaşların Tutum ve Davranışlarında Değişiklik Olup Olmamasıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K22: Meslektaşlarımın süreçte olumsuz davranışlarını görmedim aksine moral vererek kaygı düzeyimi düşürdüler

K28: Herkes yanınızdan uzaklaşıyor. Sözde herkes yanınızda ama gerçekte herkes korkuyor. İşin ucu kendine dokunmasın diye kaçınıyor.

K29: Hiçbir değişiklik hissetmedim.

Soruşturma Sonrasının Sosyal ve Aile Yaşantısına Etkisiyle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturma sonrası sosyal ve aile yaşantınız etkilendi mi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. **Soruşturma Sonrasının Sosyal ve Aile Yaşantısına Etkisiyle İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
İş dışında gerginlik/stres	K1, K12, K16, K17, K23, K28	6
Huzursuzluk	K2, K5, K7, K8, K9, K10, K20	7
Değişiklik olmadı	K3, K6, K11, K13, K14, K18, K21, K24, K25, K27, K29	11
Adalete olan güven sarsıldı	K4	1
Kısa süreli etkiledi	K15, K22	2
Derinden etkiledi	K19	1
Kafa karışıklığı	K26	1

Tabloda 7 alt tema görülmektedir. Bu alt temalardan "İş dışında gerginlik/stres" alt temasını 6 katılımcı; "Huzursuzluk" alt temasını 7 katılımcı; "Değişiklik olmadı" alt temasını 11

katılımcı; "Adalete olan güven sarsıldı" alt temasını 1 katılımcı; "Kısa süreli etkiledi" alt temasını 2 katılımcı;" Derinden etkiledi" alt temasını 1 katılımcı; "Kafa karışıklığı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre "Değişiklik olmadı" alt temasının diğer alt temalara kıyasla daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturma Sonrasının Sosyal ve Aile Yaşantısına Etkisiyle İlgili Katılımcı Durumları:

K1: İş stresin iş dışındaki hayatımda da gerginlikler yaşamama sebep oldu.

K2: Yaşadığım huzursuzluk, mutsuz ve agrasif olmama neden oldu.Bu durum aile içinde de huzursuzluk yarattı.

K13: Hayır etkilenmedi işimi aile hayatıma karıştırmamakta özen gösteririm.

K19: Evet. Kendim ve Ailem büyük bir ızdırap çektik. Hayata ,okula ve cevremde çok büyük sıkıntılar çektim. En büyük sebepte, olmayan bir şeyin insanlara iftira atılması, sizi kimsenin dinlememesi. Hala psikolojik olarak devam etmektedir.

K28: 3 aydır aklım hep soruşturmada suçlu bu kadar sıkılmıyordur. ve iş yerinde sıkıntı daha da büyüyor. Aile içi de elbette etkileniyor. Gece uyku bile yok sıkıntıdan.

Soruşturma Geçirmeden Önce Mesleğe Yönelik Tutum ve Davranışlarla Soruşturma Sonrasında Mesleğe Yönelik Bakış Açısında Değişiklik Olup Olmadığıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturma geçirmeden önce mesleğinize yönelik tutum ve davranışlarınızda ile soruşturma sonrasında mesleğinize bakış açınız değişti mi? Ya da etkiledi mi?" sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. **Soruşturma Geçirmeden Önce Mesleğe Yönelik Tutum ve Davranışlarla Soruşturma Sonrasında Mesleğe Yönelik Bakış Açısında Değişiklik Olup Olmadığıyla İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Doğru mesleği seçip seçmediğimi sorguladım	K1, K2, K3, K17, K28	5
Meslekte yenilikten uzaklaşmaya çalıştım	K2, K16	2
Etkiledi	K4, K5, K7, K8, K15, K19, K20, K21	8

Değişiklik olmadı	K6, K9, K11, K12, K13, K14, K18, K22, K24, K25, K26, K27, K29	10
Güven duygusu zedelendi	K10	1
Sorumluluğu daha fazla hissettim	K23	1

Tabloda 6 alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Doğru mesleği seçip seçmediğimi sorguladım" alt temasını 5 katılımcı; "Meslekte yenilikten uzaklaşmaya çalıştım" alt temasını 2 katılımcı; "Etkiledi" alt temasını 8 katılımcı; "Değişiklik olmadı" alt temasını 10 katılımcı; "Güven duygusu zedelendi" alt temasını 1 katılımcı; "Sorumluluğu daha fazla hissettim" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan "Değişiklik olmadı" alt temasının daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Soruşturma Geçirmeden Önce Mesleğe Yönelik Tutum ve Davranışlarla Soruşturma Sonrasında Mesleğe Yönelik Bakış Açısında Değişiklik Olup Olmadığıyla İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şu Şekildedir:

K2: Daha yardımsever ve aldığım kararlarda daha cesur iken , cesaretimin kırılması ile mesleğimde yeniliklerin yeri olmadığı algısı var olmaya başladı.

K22**:** Mesleğime yönelik tutum ve davranışlarımda bakış açımda bir değişiklik olmadı.

K23: Bakış açım değişti. Yöneticinin sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünmeye başladım. Fakat daha fazla sorumluluk alma konusunda endişeliyim. Yönetici olmak tüm sorumluluğu üstlenmek ve hata yapılması tehlikeli bir statü.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerden/Muhakkiklerden/Soruşturmacılardan Beklentilerle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Soruşturmayı yapan Müfettişlerin/ Muhakkiklerin/ Soruşturmacılardan beklentileriniz nelerdi? Açıklayınız." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. **Soruşturmayı Yapan Müfettişlerden/Muhakkiklerden/Soruşturmacılardan Beklentilerle İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	**Katılımcılar**	**Alt temaların tekrar edilme sayısı**
Güler yüzlü olmaları/pozitif tavır	K1, K6, K13, K19, K23, K24, K28	7
Objektiflik	K2, K3, K12, K16, K25	5
Adil	K4, K8, K10, K14, K15, K17, K20, K21, K22, K26, K27, K29	12
Empati kurabilmeleri	K5, K9	2
Ön yargılı davranmamaları	K7, K18	2
Kibar	K11	1

Tabloda 6 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Güler yüzlü olmaları/pozitif tavır" alt temasını katılımcı; "Objektiflik" alt temasını 5 katılımcı; "Adil" alt temasını 12 katılımcı; "Empati kurabilmeleri" alt temasını 2 katılımcı; "Ön yargılı davranmamaları" alt temasını 2 katılımcı; "Kibar" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Bu alt temalardan "Adil" alt temasının diğerlerine kıyasla daha fazla tekrar edilmdiği ifade edilebilir.

Soruşturmayı Yapan Müfettişlerden /Muhakkiklerden /Soruşturmacılardan Beklentilerle İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları:

K3: Objektif olmaları

K4: Adaletli olmalarını
isterdim

K5: Empati kumalilar

K6: Pozitif tavir

K14: Tarafsız olup adil yönde karar vermeleri

K16: Tarafsız olmalı, saygı göstermeli, soruları yanlı sormalı, açıklayıcı bilgiler vermeli.K18: Yargılayıcı tutum takınmasınlar.

Soruşturma Geçirmiş Personelin Motivasyonunun Düşmemesi İçin Yapılması Gerekenlerle İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Sizce soruşturma geçirmiş personelin motivasyonunun düşmemesi için ne yapılabilir? Önerileriniz nelerdir." sorusu için alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan alt temalar, alt temaları oluşturan katılımcılar ve alt temaların tekrar edilme sayısı Tablo21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. **Soruşturma Geçirmiş Personelin Motivasyonunun Düşmemesi İçin Yapılması Gerekenlerle İlgili Dağılımlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar edilme sayısı
Ilımlı yaklaşım	K1, K5, K19, K23	4
Uzun bir süreç olmamalı	K2, K15, K28	3
Adaletli olunması	K3, K10, K11, K14, K20, K25, K27, K29	8
Empati geliştirme	K4	1
Destekleyici yaklaşım	K6, K9, K12, K13, K18, K21	6
Suçsuz ise başarı belgesi verilmeli	K7	1
Gizliliğe dikkat edilmesi	K8	1
Soruşturmanın okul dışında olması	K16, K22	2
Çözüm odaklı olmalı	K24	1
Tarafsız olmalı	K26	1

Tabloda 10 alt tema oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan "Ilımlı yaklaşım alt temasını 4 katılımcı; "Uzun bir süreç olmamalı" alt temasını 3 katılımcı; "Adaletli olunması" alt temasını 8 katılımcı; "Empati geliştirme" alt temasını 1 katılımcı; "Destekleyici yaklaşım" alt temasını 6 katılımcı; "Suçsuz ise başarı belgesi verilmeli" alt temasını 1 katılımcı; "Gizliliğe dikkat edilmesi" alt temasını 1 katılımcı; "Soruşturmanın okul dışında olması" alt temasını 2 katılımcı; "Çözüm odaklı olmalı" alt temasını 1 katılımcı; "Trafsız olmalı" alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre alt temalar arasında en fazla tekrar eden alt temanın "Adaletli olunması" alt teması olduğu belirtilebilir.

Soruşturma Geçirmiş Personelin Motivasyonunun Düşmemesi İçin Yapılması Gerekenlerle İlgili Katılımcı Görüşlerinden Bazıları Şunlardır:

K13: Destek olunup bunun normal olabilecek bir durum olduğuna inanması sağlanabilir

K16: Soruşturmanın kurum dışında başka bir kurumda yapılması ve eğitim öğretimin olmadığı ders yılı dışı daki dönemlerde yapılması.

K23: Süreçte soruşturmacı rahatlatıcı bir dil kullanmalı ve kuşatıcı bir tavır içinde bulunmalıdır. Süreçte motivasyon kaybı sınıf ortamına da aksetmekte ve hem öğretmenin hem de dolayısıyla öğrencinin verimi düşmektedir. Bu olumsuz durumun yaşanmaması için soruşturmacının rahatlatıcı ve rehberlik edici yönü büyük önem taşımaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde etkin görev alan eğitim yöneticileri ve öğretmenler, birtakım sorumluluklar üstlenmektedir. Bu sorumlulukların bazen ihmal edilmesi bazen eksik yapılması bazen de kasıtlı olarak yerine getirilmemesi gibi sonuçlar, soruşturmalara neden olabilmektedir. Bu soruşturmaların eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürütülen bu çalışmada soruşturma kavramı, eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından can sıkıcı bir durum olarak tanımlanmıştır. Yapılan bir araştırmada da mevcut araştırma sonucunun desteklendiği anlaşılmaktadır. Özdemir, Boydak-Ozan ve Akgün (2017) araştırmasında da öğretmenler tarafından soruşturmalar moral bozucu bulunmaktadır. İlgili literatürde soruşturmaların moral ve motivasyon sağlayarak eğitim örgütünün verimliliğine odaklanması gerektiği savunulmaktadır (Taymaz, 2010; Toker-Gökçe, 2009). Mevcut araştırma sonucunun literatürle uyumlu olmadığı görülmektedir.

Mevcut araştırmada soruşturmalar her ne kadar can sıkıcı bulunmuş olsa da soruşturmayı yapan kişinin tanıklara yönelik tavrının resmi/tarafsız olduğu sonucu, denetmenin sağlıklı bir soruşturma yürüttüğünü düşündürmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da bu çıkarımı destekler özelliktedir. Bulguya göre soruşturmayı yapan kişinin tutumunun olumlu olduğu sonucu belirlenmiştir. Buna rağmen soruşturma esnasında soruşturma geçiren kişiler kendilerini gergin ve stresli hissetmişlerdir sonucu dikkat çekmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında soruşturma kavramına yönelik bakış açısının etkisi olabilir. Mevcut araştırmada soruşturma kavramına yönelik katılımcılar tanım geliştirirken "can sıkıcı" ifadesini kullanmışlardır. Dolayısıyla can sıkıcı olarak tanımladıkları soruşturma sürecinde kendilerini gergin ve stresli hissetmeleri normal bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bulgulara bakıldığında soruşturma yapanların güç kullanmadığı, adil davrandıkları, mesleki etik ilkelere uydukları yönünde sonuç belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçlarının ilgili literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. İlgili literatürde soruşturma yürüten görevlinin adil, mesleki etik ilkelere uygun davranan, güç kullanmayan ve

rehberlik eden bir yaklaşımda olması gerektiği belirtilmektedir (Ada, Baysal ve Zel, 2013; Kavas, 2005; Taymaz, 2010). Dolayısıyla ilgili literatürle mevcut çalışma sonucu benzerlik göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre, soruşturma sürecinde ve sonrasında meslektaşların tutum ve davranışlarında değişiklik olmadığı, sosyal ve aile yaşantısına olumsuz bir yansıması bulunmadığı, mesleğe yönelik tutum ve davranışlarla soruşturma sonrasında mesleğe yönelik bakış açısında değişiklik olmadığı, soruşturmayı yapan müfettişlerden beklentilerin adil olma yönünde olduğu sonucu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçlarından hareketle, soruşturma sürecinin ve sonrasının eğitim yöneticileri ve öğretmenler açısından olumsuz bir gelişmeye neden olmadığı belirtilebilir. Yapılan bir araştırmada soruşturma sürecinin öğretmenlerde öz güven azaltmadığı, motivasyonu desteklediği yönündeki sonuçlar, soruşturmanın olumlu sonuçları olarak yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle Erdem ve Eroğlu (2012) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre de soruşturma sonrası olumsuz bir durum gelişmemesi, mevcut araştırma sonucunu desteklediğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmen ve eğitim yöneticisi deneyimlerine yönelik daha fazla araştırma yapılarak sonuçların tekrar etmesi farkındalık açısından önemli olacaktır.
- Soruşturma süreci devam ederken soruşturmayı yöneten kişilerin pozitif tavır ve tutumları öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından önemsenmektedir. Dolayısıyla soruşturma yapacak yetkililer belirlenirken bu yönde telkinlerde bulunması önerilmektedir.
- Soruşturma sürecinin rehberlik içerdiği de göz önünde bulundurularak eğitim yöneticileri ve öğretmenlere deneyimler kazandırılabilir. Eğitim koçu rolünde belirli aralıklarla ve farklı ünitelere yönelik örnek ders anlatımı deneyimi sergilenebilir.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinde motivasyonun önemli olduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yıpratıcı bir süreç olan soruşturma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi ve motivasyonun düşmemesi için gereken tedbirler alınmalı gerektiğinde soruşturma geçiren kişi için sosyal, psikolojik destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

Ada, S. ve Baysal, Z. (2013). *Pedagojik androgojik formasyon ve türkiye de öğretmen yetiştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. 15.Baskı. Ankara: PegemA

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Erdem, A. R. ve Eroğlu, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 13-26

Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsğ, Denizli

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

MEB (1999). *Millî eğitim bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği.*

https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf

Özdemir, T., Boydak-Özan, M. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 35-52

Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Toker-Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, *9*(18), 74-89.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Zaman Serisi Analizi Yoluyla Deneme Sınavları Üzerinden Ortaokul Öğrencilerinin LGS Başarısının Tahmini

Sema KAYALI[1,2], Serkan SAVAŞ[3]

Öz

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri sene sonunda girmiş oldukları liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavından aldıkları puana göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından nitelikli okul olarak belirlenen okullara yerleşmektedir. Öğrenciler yüksek puanlı bir okula yerleşmek için sene boyunca yoğun bir şekilde bu sınava çalışmaktadır. Okullar ise sınava hazırlık nedeniyle öğrencilere belirli aralıklarla deneme sınavı yapmaktadır. Sene içerisinde yapılan bu deneme sınavları öğrencilerin LGS merkezi sınavından alacakları puanlar için belirleyici özellik taşımaktadır. Bu çalışmada sene içerisinde yapılan deneme sınavlarından öğrencilerin aldıkları puanlarla LGS merkezi sınavından aldıkları puan arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma için Çankırı'da bir ortaokuldaki 8.sınıf öğrencilerinin 2021-2022 eğitim öğretim yılında 10 gün aralıklarla girdikleri deneme sınavlarının ortalaması alınarak veri kümesi oluşturulmuştur. Çalışmada zaman serileri analizi metoduyla deneme sınavı puanlarını analiz ederek bu verilerden okulun LGS'deki başarısının öngörülmesi amaçlanmıştır. Farklı otoregresif hareketli ortalamalar (Autoregressive Integrated Moving Average-ARIMA) modelleri uygulanarak performans sonuçları açıklanmıştır. Oluşturulan modellerden bazılarının anlamlı sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir. Modellerin ortalama mutlak yüzde hata (Mean Absolute Percentage Error-MAPE) oranlarının %6 ile %6.5 arasında olduğu ve modellerin MAPE sınıflandırmasına göre çok iyi sınıfında tahminler gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının MEB okullarında yaygınlaştırılması ve okulların LGS başarılarına ışık tutması hedeflenmiştir. Okullarda gerçekleştirilecek benzer analizlerle birlikte dönem içerisinde alınacak tedbirlerle, okul ve öğrenci başarıları artırılabilir.

Anahtar Sözcükler: Zaman Serisi Analizi, ARIMA, LGS Analizi, Deneme Sınavı Analizi, MAPE

BİLDİRİ NO: 46061
[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elektronik ve Bilgisayar Mühendisliği ABD, semakanis@gmail.com
[2] Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Çankırı Mehmetçik Ortaokulu
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, serkansavas@kku.edu.tr

Giriş

Akademik başarının artırılması gerek öğrenci ve velisi gerekse de eğitimci ve eğitim kurumları açısından her zaman hedeflenen bir durumdur. Akademik başarıyı artırmak için bu başarıyı etkileyen etmenlerin önceden ve/veya süreç içerisinde bilinmesi önemlidir. Çünkü hedefleri doğrultusunda iyi bir liseye gidebilmek her öğrencinin isteğidir. 8. sınıf öğrencilerine sene sonunda uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavı sonuçlarına göre öğrenciler sınavla öğrenci alan kurumlara yerleşmektedir. Nitelikli okula yerleşebilmek için 8. sınıf öğrencileri sene boyunca yoğun bir şekilde bu sınav için çalışmaktadırlar. Sınava hazırlık için bazı okullarda belirli aralıklarla deneme sınavı yapılmaktadır.

Okulların stratejilerine göre öğrencileri sınava hazırlama süreçleri değişkenlik gösterebilir. Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler şöyle özetlenebilir (Akbaba Altun ve Çakan, 2008):

- Deneme sınavlarının yapılması,
- Okul öncesi eğitim,
- Yeterli fiziki altyapı,
- İş birliği,
- Personel yeterliliği,
- Okuldaki eğitime destek.

Bu faktörler arasında da yer alan deneme sınavları öğrencilerin hazır bulunuşluklarını artırmak için büyük önem taşımaktadır. Bu deneme sınavları öğrencinin bilgi, beceri, stres yönetimi ve zaman kullanımını ölçmesini sağlayan en önemli fırsatlardandır. Öğrenciler sınav kaygısını ve stres faktörlerini deneme sınavlarına girerek aşabilir. Ayrıca deneme sınavları eksik konuların tespit edilmesine de katkı sağlar. Tüm bu yönleriyle deneme sınavları gerçek sınavın provası olup öğrencileri gerçek sınava hazırlar (Fatih Ortaokulu, 2020). Deneme sınavlarında öğrenciye sınava girme ve sınav sürecinde yapması gereken davranışlarla ilgili öğretiler sağlanır. Farklı araştırmalarda, deneme sınavlarında gerçekleştirilen bu eğitimler sayesinde öğrencilerin başarılarının artırılabileceği, özellikle çoktan seçmeli sınavlarda etkisini gösterebileceği belirtilmiştir (Beidel, Turner ve Taylor-Ferreira, 2016; Scruggs ve Mastropieri, 1995). Deneme sınavı uygulamaları okuldan okula değişmektedir. Bazı okullar ayda bir deneme yapıyor iken bazı okullar daha az veya daha fazla deneme sınavı yapmaktadır.

Literatürde LGS' ye yönelik analizlerin çoğunluğu Fen Bilimleri (Akyürek, 2019; Bostan Sarıoğlan, Dolu ve Sevim, 2021), Matematik (Kırnap Dönmez ve Dede, 2020), Türkçe (Ordu, Engin ve Topçuoğlu Ünal, 2021) gibi ders bazında incelemeler yapmak ya da farklı branşlardan öğretmen veya yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Güler, Arslan ve Çelik, 2019; Kablan ve Bozkuş, 2021; Taşkın ve Aksoy, 2021; Yüzüak ve Arslan, 2021) amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ön hazırlıklarını değerlendiren çalışma sayısı henüz yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle deneme sınavlarının öğrenci başarısına etkisinin araştırılması gerek literatüre önemli bir katkı sağlayacak gerekse de eğitim öğretim sisteminin tüm paydaşları için önemli bir kazanım olacaktır.

Verilerin elde edildiği ortaokul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde geçmiş senelerden de elde ettikleri tecrübelere dayanarak deneme sınavlarının gerçek sınav ile arasındaki ilişkinin doğru orantıda ilerlediği bilgisi elde edilmiştir. Bu sebeple çalışmanın zaman serileri ile modellenmesi anlam kazanmış olacaktır. Buradan yola çıkarak bu çalışmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan deneme sınavlarının sonuçlarının zaman serileri ile modellemesi yapılarak gerçek sınav sonucu için bir tahmin öngörüsünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde kullanılan yöntem ve materyal açıklanmıştır. Üçüncü bölümde çalışmada elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Veriye dayalı kararlar almanın önemli parçalardan bir tanesi de tahmin sürecidir. Farklı kurumlar, hedefleri doğrultusunda tutarlı kararlar alabilmek için tahmin politikası belirlemeye çalışmaktadırlar. Tutarlı tahminler, kurum ve kuruluşlar için başarının bir anahtarı durumundadır ve her kurumun varlığını başarılı bir şekilde sürdürebilmesi için gelecekle ilgili tahminlere ihtiyacı vardır. Zaman serisi analizi de literatürde gelecek tahmini için kullanılan bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Zaman serisi analiz yöntemlerini tahmin amacıyla kullanan araştırmacılar, tahmin edilen olayların gelecekte de geçmiştekine benzer vuku bulacağını varsaymaktadır (Can, 2009). Bu çalışmada da zaman serisi analizi yöntemi kullanılmıştır.

Zaman serisi, zamanla ölçülen gözlem değerlerinin yer aldığı serilerdir. Eşit zaman aralıklarında, bir değişkene ait gözlemlerin oluşturduğu seriye zaman serisi denir. Bu gözlem sonuçlarının yıl, hafta ve gün gibi bir zaman vasfının şıklarına göre sıralanmasıyla elde edilen zaman serilerinde, zaman vasfının karşısında gözlem değerleri yer almaktadır. Bu şekilde

istatistik araştırmasına konu olan olayın zaman içinde sergilediği değişkenlik gözlenmektedir (Kıran, 2014). Zaman serisi analizi ise zaman serilerinin arasındaki anlamlı istatistiksel ilişkilerin çıkarılması için yapılan analizlerdir.

Araştırma Modeli

Zaman serisi analizinde önemli kavramlardan birisi de durağanlık kavramıdır. Çünkü zaman serisi analizinde kullanılan birçok yöntem ancak serinin durağan olması durumunda uygulanabilmektedir. Durağanlık, ortalamada sistematik değişme olmaması, varyansta sistematik değişme olmaması ve periyodik değişmelerin ortadan kalkmış olması şeklinde tanımlanabilir (Akgül, 1994). Durağanlık testi için kullanılabilecek yöntemler bulunmaktadır.

- Zaman serisi grafiğini incelemek,
- Otokorelasyon Fonksiyonu (Autocorrelation Function - ACF) ve Kısmi Otokorelasyon Fonksiyonu (Partial Autocorrelation Function - PACF) grafiklerini incelemek,
- Birim kök testi (Dickey-Fuller) testi yapmak.

Durağanlık testleri gerçekleştirildikten sonra durağan olmayan bir seriyi durağanlaştırmak için fark alma yöntemi gerçekleştirilir. Bu çalışma da ACF ve PACF grafikleri çizilerek serinin durağanlığı araştırılmış ve sonrasında grafik sonuçlarına göre fark alınarak Otoregresif (Autoregressive – AR), Hareketli Ortalama (Moving Average – MA), Otoregresif Hareketli Ortalama (Autoregressive Moving Average - ARMA) ya da Otoregresif Entegre Hareketli Ortalama (Autoregressive Integrated Moving Average – ARIMA) modelleri arasında karar verilmiştir. İncelemeler sonucunda ARIMA zaman serisi analizi gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Durağan olmayıp, fark alma işlemi sonucunda durağan hale getirilmiş olan serilere uygulanan süreçler otoregresif entegre hareketli ortalama süreci olarak bilinmekte ve ARIMA(p,d,q) ile gösterilmektedir (Box, Jenkins, Reinsel ve Ljung, 2015; Canıtez ve Savaş, 2022; Çelik, 2013).

ARIMA Modelleri; AR ve MA modellerinin birleşiminin yanında diziyi durağan hale getirmek için fark değerini de (I(d)) içerir. ARIMA(p,d,q) gösteriminde p otoregresif sürecin mertebesini, q hareketli ortalama sürecinin mertebesini gösterirken, d ise serinin kaçıncı dereceden farkının alınarak durağan hale geldiğini gösterir. d değerinin sıfır olması orijinal verinin halihazırda durağan olması anlamına gelmektedir. Bu durumda seriye AR, MA ya da ARMA modeli uygulanır. Bu modeller bir zaman serisinin herhangi bir dönemindeki gözlem değerlerini, aynı serinin kendisinden önceki belirli sayıda geçmiş dönemin gözlem değerlerine ve hata terimine bağlı olarak açıklamaktadırlar (Çağıl, 2017).

Çalışma Grubu ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çankırı merkezde bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin 2021-2022 eğitim öğretim yılı boyunca 10 gün aralıklarla girmiş oldukları deneme sınavları kullanılmıştır. Toplam 150 öğrencinin sınav puanlarının ortalaması alınmış, her bir sınav için tek bir puan elde edilmiştir. Veriler okul idaresinden düzenli olarak Excel formatında alınmıştır. 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan deneme sınavlarının Ekim 2021 ile Haziran 2022 tarihleri aralığındaki verilerini kapsayan veri kümesi üzerinde, Minitab programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan modelin tahmin ettiği değerleri, gerçek değerler ile karşılaştırmak ve ortalama tahmin hata değerleri üzerinden sistem başarısı yorumlamak için kullanılan Minitab programı Microsoft Windows işletim sisteminde kullanılan ve kolon bazlı çalışan bir istatistiksel yazılımdır (Sigma Center, 2022). Şekil 1'de programa aktarılan verilerin ekran görüntüsü yer almaktadır.

↓	C1	C2
	Deneme Sayısı	Puanlar
1	1	379,510
2	2	350,910
3	3	349,707
4	4	368,787
5	5	404,623
6	6	334,298
7	7	292,578
8	8	332,622
9	9	335,784
10	10	330,622
11	11	330,773
12	12	387,407
13	13	393,289
14	14	402,611

Şekil 1. **Veri kümesinin Minitab uygulamasında gösterimi**

Sene içerisinde 30 sınav yapıldığından veri setinde 30 adet sınav puanı içeren veriler kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada veri kümesindeki gerçek değerlere göre modelin ürettiği tahminler, oluşturulan grafiklerdeki yönelimler açısından yorumlanmıştır. Veri kümesinde bulunan ve çalışmada kullanılan özellikler şunlardır:

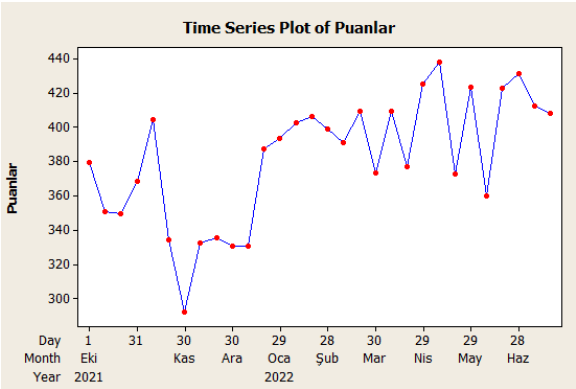
- Deneme zamanı: Yapılan denemelerin sırası
- Denemeler: Okulun sınav puanlarının ortalaması

Çalışmada kullanılan veri seti içerisinde 30 adet kayıt yer almakta ve yalnızca aynı öğrencilere ait sınav sonuçlarının ortalamasına ait veriler bulunmaktadır. Veriler bir zaman

serisi formuna dönüştürülmüş olup Ekim 2021 ile başlayıp Haziran 2022'ye kadar değişen değerleri içermektedir. Veri kümesi, tarih ve puan olmak üzere temel iki nitelik üzerinden analiz edilmiştir. Veriler üzerinde trend analizi yapılarak ve zaman serisi modellerinden AR ve ARIMA yöntemleri kullanılarak LGS merkezi sınavındaki okul başarısının tahminlemesi gerçekleştirilmiştir.

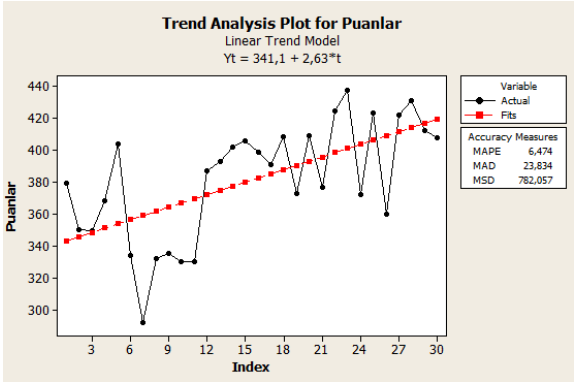
Bulgular

Çalışmada ilk olarak Ekim 2021 ile Haziran 2022 tarihleri arasını kapsayan zaman serisi grafiği oluşturulmuştur. Öğrencilerin deneme sınavlarından aldıkları puanlar ile oluşturulan zaman serisi grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



***Şekil 2*. Deneme sınavlarının zaman serisi grafiği**

Şekil 2'de oluşan zaman serisi grafiği için durağanlık tespiti yapmak üzere trend analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinde artış eğilimi gösteren trend analizi gözlemlenmiştir (Şekil 3).



***Şekil 3*. Trend analizi**

Şekil 3'te görüldüğü gibi çalışma verilerinde bir trend bulunmaktadır. Zaman serisi grafiğinde trend bulunması demek, durağanlık olmadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle çalışmada ilk

olarak trend analizi gerçekleştirilmiştir. Trend analizi kullanılarak deneme sınavlarının puan tahmini yapılmıştır. Yapılan tahminler ile süreç içerisindeki deneme sınavlarının gerçek değerleri karşılaştırılmış ve tahmin başarısı yorumlanmıştır. Gerçekleştirilen tahminler ve sonuçları Şekil 4'te gösterilmiştir.

	C1	C2	C3	C4
	Deneme Sayısı	Puanlar		tahmin
17	17	391,333	-7,956	385,759
18	18	409,096	17,763	388,386
19	19	373,293	-35,803	391,013
20	20	409,377	36,084	393,640
21	21	377,277	-32,100	396,267
22	22	425,356	48,079	398,894
23	23	437,787	12,431	401,521
24	24	372,527	-65,260	404,148
25	25	423,573	51,046	406,775
26	26	360,103	-63,470	409,402
27	27	422,787	62,684	412,029
28	28	431,412	8,625	414,656
29	29	412,652	-18,760	417,283
30	30	408,354	-4,298	419,910
31	31			422,537

***Şekil 4*. Trend analizi tahmin sonuçları**

Şekil 4 incelendiğinde, LGS merkezi sınav puanı ortalamasının 422,537 olarak tahmin edildiği görülmüştür. Tahmin edilen diğer değerlerin gerçek değerlerden uzaklıklarını değerlendirmek için Hata Kareler Ortalaması (Mean Squared Error - MSE), Hatanın Mutlak Ortalaması (Mean Absolute Error – MAE), Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Squared Error – RMSE) ve Ortalama Mutlak Yüzde Hata (Mean Absolute Percentage Error – MAPE) gibi farklı metrikler kullanılmaktadır. Çalışmada bu metriklerden birisi olan MAPE fonksiyonu kullanılmıştır. MAPE, ortalama mutlak yüzdesel hataları verir. Bu ölçü ile tahmin edilen değerlerin gerçek değerlerden ne oranda saptığı ölçülebilir. Düşük MAPE değeri daha iyi bir tahmin gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir. MAPE eşitlik (1)'de gösterildiği şekilde hesaplanmaktadır.

$$MAPE = \frac{\sum_{t=1}^{n} \frac{|u_t|}{Y_t}}{n} * 100 \qquad (1)$$

burada n örnek sayısını, u_t gerçek değer ile tahmin değeri arasındaki farkı ve Y_t ise gerçek değeri belirtmektedir. Çalışmada elde edilen tahmin sonuçlarına ait MAPE verisi Şekil 5'te gösterilmiştir.

```
Accuracy Measures

MAPE     6,474
MAD     23,834
MSD    782,057


Forecasts

Period        Forecast
25.Ara.2021    422,526
```

***Şekil 5*. Tahminleme başarım ölçütleri**

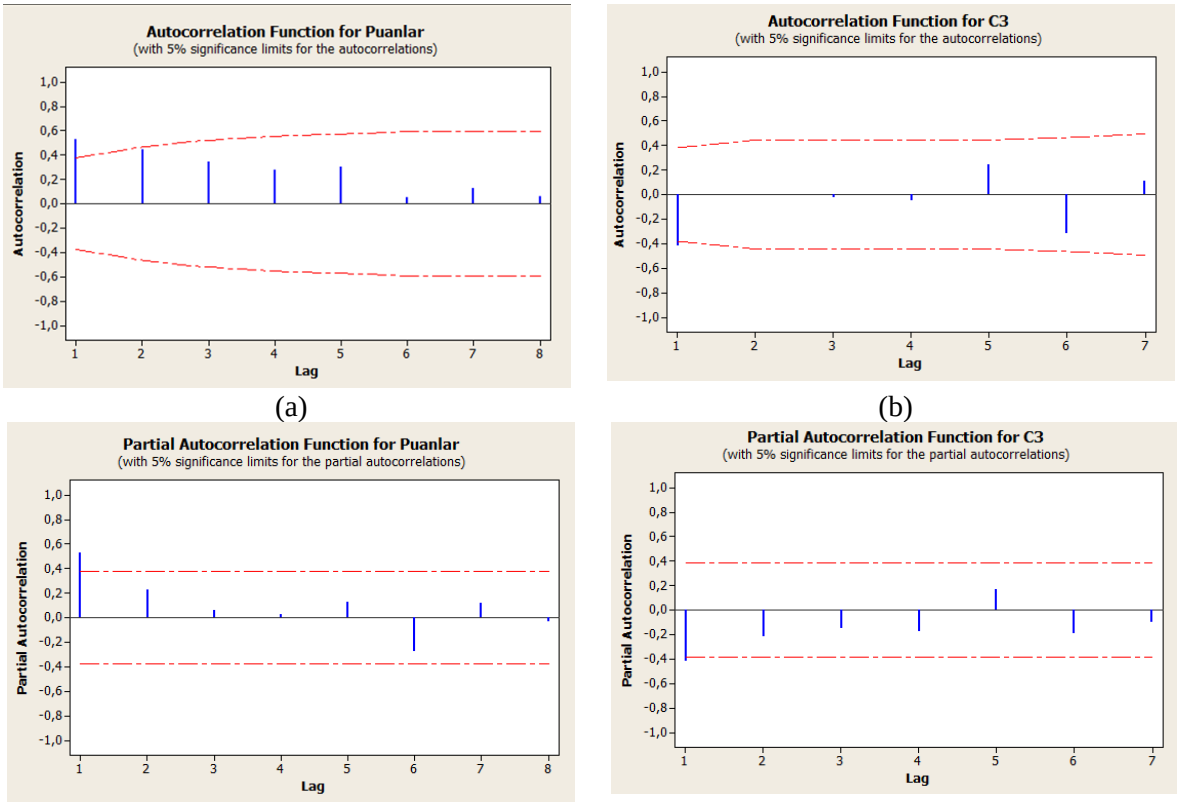
Şekil 5'te görüldüğü üzere MAPE değeri 6.474 olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak modelin %6 - %6.5 hata payı ile doğru tahminler yaptığı yorumlanabilir. 2022 LGS sonuçları açıklandıktan sonra çalışmanın gerçekleştirildiği ortaokuldan alınan sınav sonuçlarına göre öğrencilerin puan ortalaması 403,0897 olarak belirlenmiştir. Deneme sonuçlarına göre sistemin tahmin ettiği değer ile gerçek ortalamanın MAPE değeri 4.8 olarak tespit edilmiştir. Böylelikle model gerçekte %4.8 hata payı ile tahmin üretmiştir.

Bu analizden sonra çalışmada kullanılan zaman serisini durağan hale getirmek için fark alma işlemi gerçekleştirilmiştir (Şekil 6).

↓	C1	C2	C3
	Deneme Sayısı	Puanlar	
1	1	379,510	*
2	2	350,910	-28,600
3	3	349,707	-1,203
4	4	368,787	19,080
5	5	404,623	35,836
6	6	334,298	-70,325
7	7	292,578	-41,720
8	8	332,622	40,044
9	9	335,784	3,162
10	10	330,622	-5,162
11	11	330,773	0,151
12	12	387,407	56,634
13	13	393,289	5,882
14	14	402,611	9,322
15	15	406,272	3,661
16	16	399,289	-6,983
17	17	391,333	-7,956

***Şekil 6*. Fark alma işlemi**

Şekil 6'da gösterilen fark alma işleminden sonra serinin durağanlık analizlerini yapabilmek için ACF ve PACF grafikleri çizdirilmiştir. Serinin normal ve bir fark alınmış ACF ve PACF grafikleri sırasıyla Şekil 7'de gösterilmiştir.



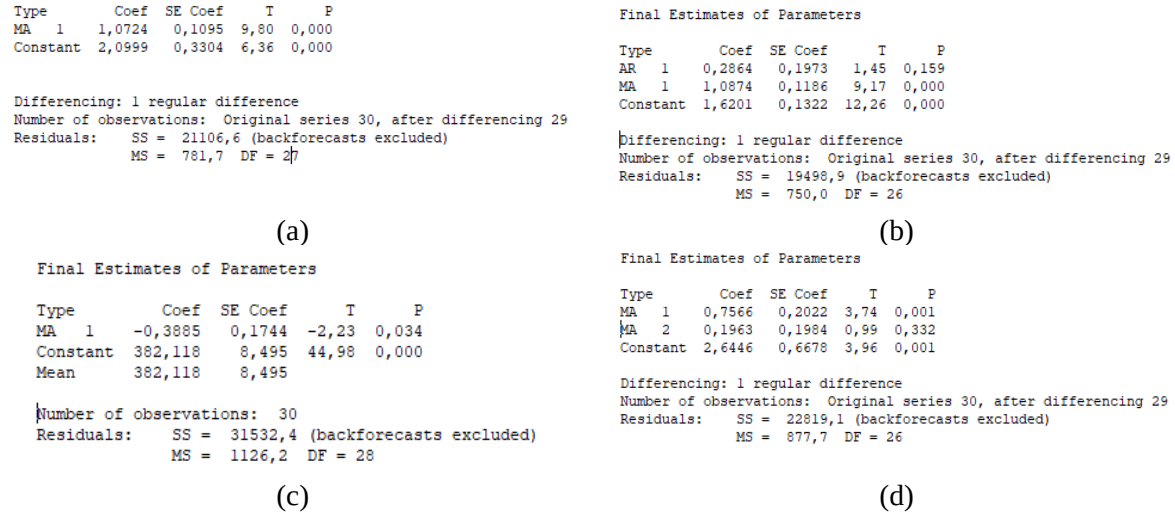
Şekil 7. **(a) ACF, (b) 1 fark alınmış ACF, (c) PACF ve (d) 1 fark alınmış PACF grafikleri**

Şekil 7'de yüksek bir korelasyon olduğu ve serinin durağan olmadığı gözükmektedir. ACF çok yüksek bir değerden başlayıp çok yavaş bir şekilde küçülmesi (Şekil 7.a), serinin durağan olmadığının bir göstergesidir. Bu sonuçlara göre MA(q) için q değerinin 1 olduğu görülmektedir çünkü bir kez fark alınıp ACF grafiği çizdirildiğinde korelasyonlardaki azalmanın daha hızlı olduğu görülmektedir (Şekil 7.b.). Bu durumda azalma eğer üstel şekilde gerçekleşiyorsa seri durağandır denilebilir.

Şekil 7'de incelenen ACF ve PACF grafiklerinden çıkan sonuç seride ilk değerde yüksek otokorelasyon olduğu ama sonraki puan değerlerinde anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Bu nedenle bir fark alınarak ilk gecikme elenmiştir. ACF ve PACF grafiğinden en iyi ARMA düzeyi belirlenebilir. Grafikteki kesikli kırmızı çizgilerin dışındaki korelasyonlar fazla olduğu ve PACF grafiğindeki dönüş hareketi ilk gecikmeden sonra başladığı için AR(1) ve MA(1) modelinin daha uygun olabileceği söylenebilir. Bu yüzden çalışmada ARIMA modelleri uygulanmıştır.

ARIMA modelleri gerek ACF ve PACF grafiklerinin sonuçları gerekse de farklı değerlerin deneme yanılma yoluyla test edilmesi sonucunda optimize edilebilir. ARIMA uygulamasında ortaya çıkan AR, MA ve MS (Ortalama Kareler) değerleri modelin performansını gösterir. AR(x) ve/veya MA(x) için p-değeri 0.05'ten küçük çıkmış ise AR ve/veya MA modeli

anlamlıdır. Sabit değer ise 0.05'ten büyük çıktığında anlamsızdır ve modelden çıkarılmalıdır. Düşük MS değeri modellerde istenen değerlerdir. Daha düşük MS değerine ulaşmak için farklı ARIMA modelleri denenebilir. Şekil 8'de dört farklı ARIMA modeli için performans metrikleri gösterilmiştir.



```
Type        Coef  SE Coef     T      P
MA   1    1,0724   0,1095  9,80  0,000
Constant  2,0999   0,3304  6,36  0,000

Differencing: 1 regular difference
Number of observations:  Original series 30, after differencing 29
Residuals:    SS =  21106,6 (backforecasts excluded)
              MS =  781,7  DF = 27
```

(a)

```
Final Estimates of Parameters

Type        Coef  SE Coef     T      P
AR   1    0,2864   0,1973  1,45  0,159
MA   1    1,0874   0,1186  9,17  0,000
Constant  1,6201   0,1322 12,26  0,000

Differencing: 1 regular difference
Number of observations:  Original series 30, after differencing 29
Residuals:    SS =  19498,9 (backforecasts excluded)
              MS =  750,0  DF = 26
```

(b)

```
Final Estimates of Parameters

Type          Coef  SE Coef      T      P
MA   1    -0,3885   0,1744  -2,23  0,034
Constant  382,118    8,495  44,98  0,000
Mean      382,118    8,495

Number of observations:  30
Residuals:    SS =  31532,4 (backforecasts excluded)
              MS =  1126,2  DF = 28
```

(c)

```
Final Estimates of Parameters

Type        Coef  SE Coef     T      P
MA   1    0,7566   0,2022  3,74  0,001
MA   2    0,1963   0,1984  0,99  0,332
Constant  2,6446   0,6678  3,96  0,001

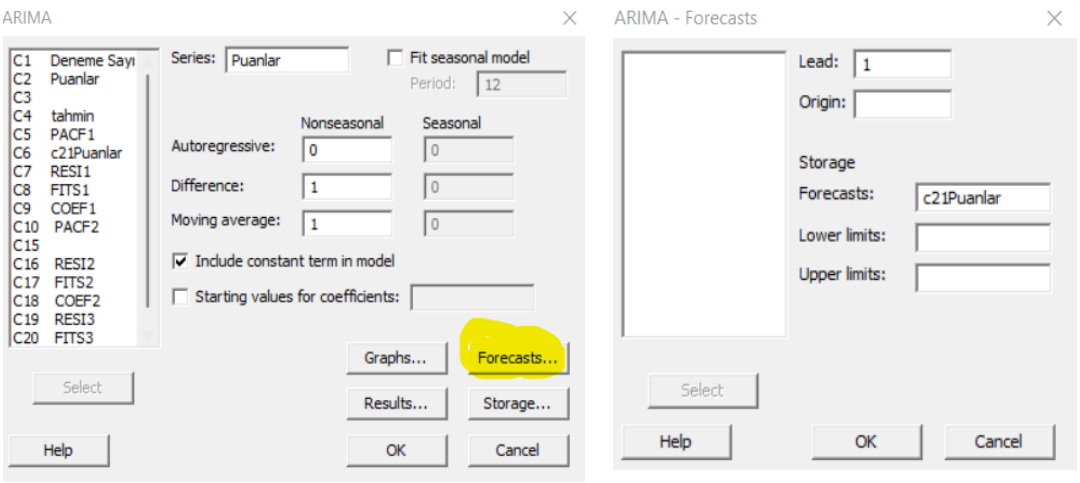
Differencing: 1 regular difference
Number of observations:  Original series 30, after differencing 29
Residuals:    SS =  22819,1 (backforecasts excluded)
              MS =  877,7  DF = 26
```

(d)

***Şekil 8*. (a) ARIMA(0,1,1), (b) ARIMA(1,1,1), (c) ARIMA(0,0,1) ve (d) ARIMA(0,1,2) sonuçları**

Çalışmada uygulanan ARIMA modelleri içerisinde ARIMA(0,1,1) modelinde (Şekil 8.a), MA(1)'in p değeri ve sabit değer 0.05'ten küçük çıktığı için MA modeli anlamlıdır.

ARIMA(1,1,1) modelinde ise (Şekil 8.b) AR(1)'in p değeri 0.05'ten büyük çıktığı için anlamsız olup modelden çıkarılmalıdır. Diğer değerler (MA(1) ve sabit değer) 0.05'ten küçük olarak anlamlıdır. Şekil 8.c ve 8.d modelleri ise ortalama kareler değeri yüksek olduğu için diğer modellerden daha başarısız sonuçlar elde edilmiştir. Buradan yola çıkarak tahmin değerlerini göstermek istediğimiz uzunluğu Minitab programında ARIMA sekmesindeki Forecast menüsünü kullanılmıştır. Buradaki Lead time değeri kaç adet tahmin etmek istediğimizin değeridir. Sisteme anlamlı bulunan arıma değerleri de girilerek tahminler yaptırılmış ve sonuç olarak 420,092 puan elde edilmiştir. Şekil 9 ve Şekil 10'da sırasıyla Minitab uygulamaları ve sonuçları gösterilmiştir. Anlamsız bulunan ARIMA modelleri ile tahmin yapmaya gerek bulunmamıştır. Belirtilen bu değerler sisteme dâhil edilmemiştir.



Şekil 9. **Minitab ARIMA modellemesi**

		95% Limits		
Period	Forecast	Lower	Upper	Actual
31	420,092	365,280	474,903	

Şekil 10. **ARIMA Tahmin Sonucu**

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çankırı ili Merkezinde bir Ortaokulda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde yapılan deneme sınavlarının sonuçlarının zaman serisi ile modellemesi yapılarak gerçek sınav sonucu için bir puan tahmini gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Minitab programındaki uygulamada zaman serisi analizi sırasında, tahmin edilen değer bandı genel anlamda gerçek değer grafiği ile uyum göstermesine karşın belirli aralıklarda sapmalar olmuştur. Modelin başarısını değerlendirmek için MAPE değeri hesaplanmıştır. Trend analizi sırasında elde edilen MAPE değeri 6.474 olmuştur. Buna bağlı olarak modelin %6-%6,5 hata payı ile doğru tahminler yaptığı yorumlanmıştır. Çalışmanın devamında AR, MA ve ARIMA modelinin uygulanabilmesi için kullanılan seri durağan hale getirilmiştir. Daha iyi sonuç alabilmek amacıyla serinin durağanlık analizi için ACF ve PACF grafiklerine bakılmıştır. Daha sonra serinin birinci farkı alınmış ve yine ACF ve PACF grafiklerine değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen fark alma işlemi sonucunda serinin durağan hale geldiği görülmüştür. Oluşturulan seri ARIMA (0, 1, 1), ARIMA (1, 1, 1), ARIMA (0, 0, 1) ve ARIMA (0, 1, 2) şekillerinde modellenmiştir. Bu modeller arasında ARIMA (0, 0, 1)'e ait parametre tahminleri anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak LGS tahmin modelinde ARIMA (0,0,1) değerleri girilerek en az hata oranı ile sonuçlar tahmin

edilebilecektir. Yapılan tahminlemeler arasında ARIMA(0,0,1) modeliyle tahminlemede, trend analizi ile yapılan tahminlemeden daha gerçeğe yakın bir sonuç elde etmiştir.

Sınav analizi tüm eğitim kademelerinde önemli bir çalışma alanıdır. Sınavlarla ilgili literatürde daha çok belirli alanın sorularının analizine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu soruların niteliklerinin, zorluk/kolaylık derecelerinin, konu içeriklerinin, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin analizi gibi farklı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, deneme sınavlarının gerçek sınava hazırlayıcı rolünün bilinmesine karşın bu sınavlara yönelik analiz çalışmaları henüz yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu analiz çalışması örnek teşkil etmektedir. Zaman serisi analizi, ticaretten borsaya, hava durumu olaylarından turizme, sağlıktan ekonomiye kadar farklı alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Bayar ve Tokpunar, 2014; Buyrukoglu, 2021; Göçer ve Elmas, 2013; Özer ve Erdoğan, 2006; Özer ve Kirca, 2014; Yılmaz ve Buyrukoğlu, 2021). Bu kadar yaygın kullanımda olan analiz tekniklerinin eğitim alanında da kullanılması ve veriye dayalı kararlar almada rol alması gerekmektedir. Deneme sınavlarının analizine yönelik bu çalışma, eğitim alanında gerçekleştirilecek diğer çalışmalar için yol gösterici bir çalışma niteliği de taşımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, deneme sınavlarının zamana bağlı uygun modeller belirlenerek analizi sonrasında öğrencilerin alacağı olası puanların tahmin edilebileceği ve zaman serisi ile modellenebileceği belirlenmiştir.

Öneriler

Eğitimin pek çok kademesinde olduğu gibi sınav hazırlığı aşamasında da önemli miktarda veri üretilmektedir. Üretilen bu veriler amaç doğrultusunda analiz edilerek veriye dayalı kararlar alınması durumunda başarıya ulaşmak mümkündür. Zaman serisi analizi, verilerin yorumlanması ve tahminler gerçekleştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen analizler eğitim öğretimin tüm kademelerinde kullanılabilir. Üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında da benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Eğitim kurumları yıl içerisinde yapmış oldukları sınavları dinamik olarak analiz ederek başarı durumlarını gözlemleyebilir. Çalışmada okul ortalamaları kullanılmıştır. Gelecek çalışmada öğrenci bazlı çalışmalar yapılarak her bir öğrencinin gelişimi takip edilebilir. Böylece bireyselleştirilmiş rehberlik ve bireyin hızına uyarlanmış hazırlık programları ayarlanabilir. Benzer şekilde deneme sınavı analizi için farklı algoritmalar (makine öğrenmesi, derin öğrenme vb.) denenerek karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *Elementary Education Online, 7*(1), 2-18. https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8602/107139 adresinden erişildi.

Akgül, I. (1994). Zaman Serisi Analizi ve Öngörü Modelleri. *Oneri, 1*(1), 52-69. doi:10.14783/MARUONERI.698511

Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG Sınavlarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Bayar, G. ve Tokpunar, S. (2014). Türkiye İmalat Sanayi Sektörlerinin İhracatı - Zaman Serisi Analizi. *Sosyoekonomi, 21*(21). doi:10.17233/SE.86475

Beidel, D. C., Turner, S. M. ve Taylor-Ferreira, J. C. (2016). Teaching Study Skills and Test-Taking Strategies to Elementary School Students. *http://dx.doi.org/10.1177/0145445599234007*, *23*(4), 630-646. doi:10.1177/0145445599234007

Bostan Sarıoğlan, A., Dolu, G. ve Sevim, N. (2021). Sekizinci sınıf merkezî sınavlardaki fen sorularının TIMSS-2019 bilişsel alanlara göre analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 8*(3), 514-533. doi:10.30900/KAFKASEGT.973021

Box, G. E. P., Jenkins, G. M., Reinsel, G. C. ve Ljung, G. M. (2015). *Time series analysis: forecasting and control*. John Wiley & Sons.

Buyrukoglu, S. (2021). Promising Cryptocurrency Analysis using Deep Learning. *ISMSIT 2021 - 5th International Symposium on Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies, Proceedings*, 372-376. doi:10.1109/ISMSIT52890.2021.9604721

Canıtez, M. A. ve Savaş, S. (2022). Kripto Para Piyasa Değeri Tahmini için Özellik Tabanlı LSTM ve ARIMA Karşılaştırması. *3rd International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* içinde (ss. 1311-1317). Konya.

Can, M. (2009). *İşletmelerde Zaman Serileri Analizi ile Tahmin*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çağıl, G. (2017). Mevsimlik Olmayan Box-Jenkins Modellerinde İki Aşamalı Yapay Sinir Ağlarının Kullanılması. *Academıc Platform-Journal of Engıneerıng and Scıence* , *5*(3), 123-130.

Çelik, Ş. (2013). Sert Kabuklu Meyvelerin Üretim Miktarının Box-Jenkins Tekniği İle Modellenmesi. *Yuzuncu Yıl University Journal of Agricultural Sciences*, *23*(1), 18-30. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyutbd/issue/21973/235937 adresinden erişildi.

Fatih Ortaokulu. (2020). Deneme Sınavı Çözmenin Önemi. 28 Eylül 2022 tarihinde https://sefaatlifatih.meb.k12.tr/icerikler/deneme-sinavi-cozmenin-onemi_8773031.html adresinden erişildi.

Göçer, İ. ve Elmas, B. (2013). Genişletilmiş Marshall-Lerner Koşulu Çerçevesinde Reel Döviz Kuru Değişimlerinin Türkiye'nin Dış Ticaret Performansına Etkileri: Çoklu Yapısal Kırılmalı Zaman Serisi Analizi. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, *7*(1), 137-157. https://dergipark.org.tr/en/pub/bddkdergisi/issue/57353/812644 adresinden erişildi.

Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 337-363. doi:10.16986/HUJE.2018040672

Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı Matematik Problemlerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 17*(1), 211-231. doi:10.17860/MERSINEFD.800738

Kıran, B. (2014). *Zaman Serileri Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Kırnap Dönmez, S. M. ve Dede, Y. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel Yeterlikler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *7*(2), 363-374. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327 adresinden erişildi.

Ordu, H. H., Engin, A. S. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında LGS'ye Yönelik Yayınlamış Olduğu Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2019 LGS Türkçe Sorularının Karşılaştırılması. *SDU International Journal of Educational Studies*, *8*(2), 102-113. doi:10.33710/SDUIJES.903565

Özer, M. ve Erdoğan, L. (2006). Türkiye'de İhracat, İthalat ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkilerin Zaman Serisi Analizi. *Ekonomik Yaklaşım*, *17*(60-61), 93-110. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/19078 adresinden erişildi.

Özer, M. ve Kirca, M. (2014). Turizm Gelirleri, İhracat ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkilerin Zaman Serisi Analizi. *III. Disiplinlerarası Turizm Araştırmaları Kongresi* içinde (ss. 684-707). Aydın.

Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (1995). *Teaching Test-Taking Skills: Helping Students Show What They Know* (ERIC.). Brookline Books, P.O. Box 1047, Cambridge, MA 02238; phone: 800-666-2665 ($21.95).

Sigma Center. (2022). Minitab İstatistik Yazılımı - Sigma Center. 29 Eylül 2022 tarihinde https://sigmacenter.com.tr/minitab/ adresinden erişildi.

Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Liselere Giriş Sistemine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Durum Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(2), 870-888. doi:10.24315/TRED.743399

Yılmaz, Y. ve Buyrukoğlu, S. (2021). Hybrid Machine Learning Model Coupled with School Closure For Forecasting COVID-19 Cases in the Most Affected Countries. *Hittite Journal of Science and Engineering*, *8*(2), 123-131.

Yüzüak, A. V. ve Arslan, T. (2021). Liselere Geçiş Sınavına İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 805-819. doi:10.17240/AIBUEFD.2021.21.64908-847653

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ender KAZAK[1], Kerim GÜLLÜ[2]

Öz

Toplumların eğitim öğretim anlayışını değiştiren uzaktan eğitim ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, olumlu ve olumsuz yanları, çevrimiçi sınav gibi konular bunlardan bazılarıdır. Ancak uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında öğretimin etkililiğini ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, uzaktan eğitimin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyarak, etkili bir öğretimin önündeki engelleri tespit etmektir. Bu doğrultuda, araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ve durum çalışması yöntemlerinden olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde MEB'e bağlı resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan ve uzaktan eğitim sürecine katılan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış iki soru aracılığıyla ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki en büyük engelin ebeveyn desteğinin eksikliği olduğu görülmüştür. Öğretmenler açısından uzaktan eğitim sürecinde öğretimin önündeki engeller, etkileşim kuramama, yöntem ve teknik kullanımında sorunlar yaşama, ölçme değerlendirmede sorunlar yaşama, ders mahremiyeti, sınıf yönetiminde zorluklar, katılım oranının düşüklüğü, beceri öğretiminde etkili olamama, öğretme kaygısı, pandemi psikolojisi, bireysel farklılıklara dokunamama, ödül ceza kullanımı, denetleme boşluğu ve ders araç gereç kullanımı olarak tespit edilmiştir. Öğrenci yönünden öğretim sürecinin etkililiğinin önündeki engeller, sınıf atmosferi, görme alanı, pandemi psikolojisi, öz denetim ve disiplin ve etkin dinleyememe olarak tespit edilmiştir. Teknolojik (Dijital) engeller, dijital materyal eksikliği, dijital okuryazarlık sorunu, internet erişiminde engeller ve teknoloji bıkkınlığı olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Etkililik, Öğretimin Etkililiği, Öğretmen, Uzaktan Eğitim

BİLDİRİ NO: 49264
[1] Dr. Öğr Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, enderkazak81@hotmail.com
[2] Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, kerimgullu@gmail.com

Giriş

Koronavirüs olarak bilinen Covid-19, kısa sürede dünyayı etkisi altına alarak birçok alanda toplumları farklı çıkış yolları aramaya zorlamıştır. Sosyal mesafe ve kapanma önlemleri insanların alışılmış yaşam tarzlarını değiştirmiştir (Yurtsever, Tarhan ve Tecim, 2021, s. 57). Günlük yaşam rutinlerini değiştiren salgın farklı sektörlerin farklı çalışma yöntemlerini kullanmaya ve uzaktan çalışma mecburiyetini kaçınılmaz hale getirmiştir. Covid-19 salgını sağlık, ekonomi, siyaset ve sosyal yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da gündemin bir numaralı maddesi haline gelmiştir (Kantos vd., 2022, s. 462).

Dünya Sağlık Örgütünün 11 Mart 2020'de salgını pandemi olarak nitelendirmesi ile birlikte ülke yönetimleri pandemi sürecinde alınacak tedbirleri planlamak ve uygulamak amacı ile bilim kurulları oluşturdu. Bilim kurullarının yönetimlere tavsiyeleri ile süreç kontrol altında tutulmaya çalışıldı. Bu tavsiyelerden birisi de okullar gibi kapalı alanlarda kalabalık grupları bir araya getirmenin risk oluşturduğu gerekçesi ile yüz yüze eğitime ara verilmesine yönelik olmuştur (Koylu, 2022, s. 1-2). Tüm dünyadaki 165 ülkede 63 milyon öğretmen ile yaklaşık 1,5 milyar öğrenci 27 Mart 2020 tarihi itibariyle okulların kapanmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). Koronavirüs pandemisi sonucunda ABD, Almanya, Türkiye, Çin, İtalya ve Fransa gibi ülkeler başta gelmek üzere, dünyanın pek çok yerinde eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir (Yılmaz, Savucu, Baş ve Alpay, 2022, s. 13). Pandemi öğretmen, öğrenci, veli ve okul idareleri de dâhil olmak üzere eğitimin içerisindeki paydaşların çeşitli zorluk yaşamasına neden olarak Mart 2020'de itibaren Milli Eğitim Bakanlığının aldığı karar doğrultusunda okullar yüz yüze eğitime kapatılıp uzaktan eğitim yoluyla yapılmaya başlanmıştır (Demirdağ, 2022, s. 275).

Uzaktan eğitim tüm dünyada kabul gören ve son yıllarda özellikle pandemi sonrasında tüm sektörlerde kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Uzaktan eğitim kavramını tanımlamak için eğitim kavramını merkeze alarak bir tanım yapmak gerekirse; eğitimin bir öğrenme faaliyeti olduğu ve temel amacının insan gelişimini sağlamak diyebiliriz (Karasoy, Cebe ve Babaoğlu, 2022, s. 145). Eğitim faaliyetlerinin çeşitli araçlar ile uzaktan yapılarak öğretilmesi uzaktan eğitim olarak tanımlanabilir. Uzaktan Eğitim (Distance Education) kavramı, ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı broşüründe geçmiş ve bu terim ilk olarak William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda ele alınmıştır (Adıyaman, 2002, s. 92). Uzaktan eğitimdeki gelişim mektuplaşma, telefon ve internet olarak değerlendirilmektedir (Yurtsever, Tarhan ve Tecim, 2021, s. 57). Mektuplaşma uzaktan eğitimin başlangıcı olarak

kabul edilir. İlk olarak 20 Mart 1728'de Boston Gazetesinde mektupla "steno" dersleri verileceği ve 1833'te ise bir İsveç gazetesinde mektupla "yazılı anlatım" dersi verileceği ilanına kayıtlara geçmiştir (Özbay, 2015, s. 378). Bilgininin uzun zaman aralıklarında gelmesi ile eğitim sürecini oldukça zorlaştıran ancak dönemin şartlarına göre en uygun yöntem olan mektuplaşma zamanla yerini telekomünikasyon cihazlarına yerini bırakmıştır. Telefon, faks, radyo ve televizyon gibi cihazlarla daha hızlı iletişim sağlayarak toplumsal iletişim hız kazanmış ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullanılmıştır. Teknolojinin hızlı gelişmesi ile günümüzde internet teknolojileri ile görüntülü ve hızlı iletişim sağlamak oldukça popüler yöntem haline gelmiştir. İletişim teknolojilerinin çok büyük bir ivme kazandığı dönemde Covid-19 sürecine girilmesi çevrimiçi öğrenme zorunlu olarak eğitimin ana unsuru haline gelmiştir (Yurtsever, Tarhan ve Tecim, 2021, s. 58). İçten'e (2006, s. 10) göre uzaktan eğitimin tanımı;

"*Geleneksel nitelikteki eğitim-öğretim sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkmış, eğitim etkinliklerini planlayarak ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir."*

Eğitim ve öğretimin uzaktan yapılması zorunluluk haline gelmesiyle birlikte birçok sistem hayatımızda yer almaya başlamıştır. Öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimiyle geçmişi her ne kadar 1920'lere dayansa da günümüzde bireyleri ve toplumu sistemin içine çekmiştir (Adıyaman, 2002, s. 92). Toplumun uzaktan eğitim sistemine zorunlu olarak maruz kalması öğrenmenin ne denli etkili olduğu üzerinde düşünülmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme yöntemleri vardır. Etkili öğrenmenin geçmişi Sokrat'ın diyaloglarına, Dewey'nin 1930'lu yıllardaki "yansıtıcı düşünme" sine ve Bruner'in 1960'lı yıllardaki "keşif yoluyla öğretim" yöntemine kadar uzanır. Etkili öğrenme, öğrenenin, geçmişte kullandığı bilgi ve deneyimlerinin üstüne inovatif fikirleri inşa ettiği etkin bir süreç olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004, s. 7-8). Geleneksel öğrenme yöntemleri yerine zamandan ve mekândan koparılmış, kişiselleştirilmiş yeni eğitim olanakları ortamları uzaktan eğitim süreciyle birlikte öne çıkmıştır (Kurtdaş, 2021, s. 2351). Hayatımızın her alanını etkileyen koronavirüs salgını özellikle eğitim-öğretim metotlarına yeni bir bakış açısı ile bakılmasına yol açtığı ve yöntem ve tekniklerin etkililiği analiz edilmiştir (Asandaş ve Hacıcaferoğlu, 2021, s. 218). Demirdağ'a (2022, s. 275) göre; pandemi

sürecinde okullar uzaktan eğitimi etkin bir şekilde kullansa da öğrencilere kaliteli bir öğretim sağlamanın pratikte başarmanın kolay olmadığı görülmüştür.

Öğretim, belli bir amaca yönelik bilgiyi alıcıya aktarma işidir (Sekin, 2008, s. 212). Eğitimin okul içerisindeki planlı programlı kısmını kapsayan öğretim, geçmişten günümüze nasıl daha etkin bir şekilde verilebileceğinin yolları aranmıştır. Öğrencinin ortaya koyduğu tavır öğrenmenin oluşum sürecini önemli bir şekilde etkilemektedir (Hızal, 2019, s. 171). Öğretimdeki temel ölçüt, öğrencinin verilen bilginin ne kadarına sahip olduğunu tespit etmektir. Öğrenmenin etkililiği öğreten kanal ve alıcı arasındaki çeşitli değişkenlerle bağlı olarak farklılık göstermektedir. Etkililik kavramı etkin olma durumu, tesirlilik, müessiriyet şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2022, s. 27). Etkililik, gerçek sonuçlar, çıktılar ve kalitedir. Başka bir ifade ile bir örgütün bazı amaçlara ve sonuçlara ulaşmasıdır (Şişman, 2002, s.3). Öğretimin etkili olmasını sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılarak verimlilik artırılmaya çalışılmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim küreselleşmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük oranda yüz yüze olarak sürdürülürken uzaktan eğitime hızlı bir geçiş tüm dünyada öğretimin etkililiği noktasında bir kaygı oluşturmuştur.

Uzaktan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hız kazandığı pandemi sürecinde Türkiye'de öğretmen ve öğrenme süreçleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından TRT televizyon kanalı, EBA ve çevrimiçi diğer platformlar üzerinden yapılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Toplu halde aynı ortamlarda bulunulmasının sakıncalı görüldüğü yerlerin başında gelen okullar yüz yüze eğitimi sonlandırmak zorunda kalmıştır. Bu süreçten etkilenen öğrenci ve öğretmen öğrenmeyi fiziksel olarak farklı ortamlarda ancak çevrimiçi yöntemlerle etkileşim sağlayacağı bir süreç başlamıştır. Bu kapsamda ülkemizde ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak ayrı ayrı kanallarda olmak üzere uzaktan eğitimin 23 Mart 2020 tarihi itibariyle TRT destekli olarak (Eğitim Bilişim Ağı) EBA TV üzerinden yapılacağı duyurulmuştur. Ayrıca 3 HD, 3 SD kanal olmak üzere 6 kanalın alındığı ve bu yolla uzaktan eğitimin yolları oluşturulmuştur (Daşdemir ve Cengiz, 2022, s. 330). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üç farklı yöntem izlemiştir. İlk yöntem Eğitim Bilişim Ağı (EBA) televizyonların kurulması, ikinci yöntem ise EBA platformu üzerinden ders öğretmenleri aracılığıyla, üçüncüsü ise öğretmenlerin farklı platformlar (zoom, watsapp, google meet vb.) kullanarak derslerin işlenmesidir (Taşkın ve Aksoy, 2021, s. 624). Bu süreçte Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı evrensel uzaktan eğitim teknolojileri seviyesinde gerçekleştirme adımlarını hızla atmıştır. Bakanlık internet ve televizyon yayınlarını etkin bir

şekilde kullanarak eğitim öğretim hizmetleri verecek öğretmenlerine gerekli sistem altyapısını oluşturmuştur. Öğrenciler de evlerinde tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlar ile ülke geneline yayılan uzaktan eğitim sistemine dâhil olmuşturlar.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görevli öğretmenler sisteme bağlanarak hazırlanan programlar doğrultusunda dersler uzaktan işlenmiştir. Pandemi sürecinin eğitime en az hasarı vermesi konusunda her ne kadar kaçınılmaz çözüm olan uzaktan eğitim, öğretimin ne denli etkili olduğu düşünülmesi gereken soruların başında yer aldı. Yüz yüze eğitim veren öğretmenler, sürecinin başlamasıyla beraber çevrimiçi öğretim ortamları hazırlama ve kullanmada yeni bir öğretim yöntemi ile karşı karşıya kalmıştır (Koylu, 2022, s. 3)

Toplumların eğitim öğretim anlayışını değiştiren uzaktan eğitim ile birçok araştırmanında konusu olmuştur. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, olumlu, olumsuz yanları, çevrimiçi sınav, öğretmen ve öğrenci görüşleri vb. gibi birçok konuyu içinde barındıran çalışmalar yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında öğretimin etkililiğini ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde;

1. Öğretimin etkililiğinin önündeki engeller nelerdir?
2. Öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve alt deseni olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, sınırları belirli bir araştırma konusunun yaşam alanında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur. Durum çalışması deseninde yer alan bir duruma odaklanılır; bu durumla ilgili olay, birey, ortam, olay ve süreç gibi çeşitli etkenler araştırılır ve durum nasıl etkiledikleri veya durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). Durum çalışmasının alt deseni olan bütüncül tek durum deseni ise daha çalışılmamış veya ulaşamadığı durumlar üzerinde detaylı

bir çalışma yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 313). Nitekim bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkilinin önündeki engellerin ve bu engelleri kaldırmaya yönelik öğretmen görüşleri dikkate alınarak derinlemesine tespit edilmeye çalışıldığı, nasıl ve neden sorularına yanıt arandığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun nitel çalışma evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde MEB'e bağlı resmi okullarda (İlkokul, ortaokul ve lise) görev yapan ve uzaktan eğitim sürecine katılan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s. 117). Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul ve lise) olmasına özen gösterilmiştir. Düzce İli Merkez İlçesi MEB'e bağlı resmi ilkokuldan beş, ortaokuldan beş ve liseden beş olmak üzere toplam on dört öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmen görüşlerine başvurulmasının nedeni, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiği noktasında karşılarına çıkan engellerin bizzat kendileri tarafından yaşanıyor olmasıdır. Amaç, çalışılan durumu deneyimleyen bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 118). Çalışmada, katılımcıların gizliliği kodlar kullanılarak sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenler için Ö1, Ö2 kodları kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. **Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri**

Katılımcılar*	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Okul Türü	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	Bilişim Teknolojileri	7	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö2	Erkek	Türkçe	25	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	21	İlkokul	Eğitim Fakültesi
Ö4	Erkek	Sosyal Bilgiler	9	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö10	Kadın	Matematik	15	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö6	Kadın	Fen Bilimleri	22	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö7	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	26	Ortaokul	İlahiyat Fakültesi
Ö8	Erkek	Türkçe	21	Ortaokul	Eğitim Fakültesi
Ö9	Erkek	Sınıf Öğretmeni	21	İlkokul	Eğitim Fakültesi
Ö10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	16	İlkokul	Eğitim Fakültesi
Ö11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21	İlkokul	Eğitim Fakültesi
Ö12	Erkek	Edebiyat	20	Lise	Fen Edebiyat
Ö13	Erkek	Coğrafya	22	Lise	Eğitim Fakültesi

Ö14	Erkek	Müzik	18	Lise	Eğitim Fakültesi

*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlar kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5 kadın, 9 erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı 25-55 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 14 lisans mezunudur. Öğretmenlerin 4 ilkokulda, 7 ortaokulda, 3 lisede görev yapmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, 7 yıldan 26 yıla kadar farklı kıdeme sahip farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından kavramsal çerçeve temel alınarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taranmış ve iki adet soru yarı yapılandırılmış soru geliştirilmiştir. Soruların hazırlanmasında nitel araştırmalar konusunda bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Uygulama öncesi, katılımcılar arasından her kademeden birer öğretmene formdaki sorular sorularak soruların anlaşılabilirliği ve açıklığı kontrol edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini oluştururken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, çalışmanın katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşülerek yarı yapılandırılmış ana soru köklerinin altında muhtemel sondalara yer verilerek daha ayrıntılı bilgi alma yoluna gidilmiştir. Düzce merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve lise olarak üç ayrı kademedeki okul tespit edilmiştir. Okullarda görevli öğretmenlere, okul yönetimi aracılığıyla yüz yüze görüşülmüş ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşülen bu öğretmenlerden araştırmaya katkı sağlamayı kabul eden öğretmenlerle bir planlama yapılarak görüşmeler uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 2022 yılı Mart-Nisan-Mayıs aylarında okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara, görüşme esnasında ses kaydı yapılmak istendiği, bu kayıtların başka hiçbir yerde ve hiçbir amaçla kullanılmayacağı iletilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin hepsi ses kaydını onaylamıştır. Katılımcı öğretmenlere "öğretimin etkililiğinin önündeki engeller nelerdir ve öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için neler yapılabilir" sorularından oluşan form yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Toplam 14 öğretmen ile 4 saat 41 dakikalık görüşme yapılmış, yapılan ses

kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek yaklaşık 30 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Verilerin kavramsallaştırılması ve temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması bu sürecin temelini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). Bu teknikle, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin veya kavramların varlığı belirlenmeye çalışılır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar, kavramsal yapı içerisinde genel temalar altında kodlanmıştır. Bu kodlar ilişkilendirilerek alt temalar belirlenmiştir. Alt temalar belirlenirken tema ile uyumuna dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan tema ve kodlara ayırma işleminin güvenilirliği, uzman danışmanın temaları ve kod ve analiz durumlarını kontrol etmesi ile sağlanmıştır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 260). Analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen tema ve alt temalar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmıştır. Bu işlem sonunda birinci tema için güvenirlik düzeyi %85, ikinci tema için %89 çıkmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmada geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı durumu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 281). Bu kapsamda araştırmanın iç geçerliğini (inandırcılığını) sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış form geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu aşamada farklı kademelerdeki birer öğretmen ile ön görüşme yapılmış, forma son şekli verilirken bu görüşlerden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini artırabilmek için, araştırmanın her

aşamasında (yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, bilgisayar ortamına aktarılan verilerin kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması, sorumlu sistemlere karar verilmesi) uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ayrıntılı bir betimleme yapılmıştır. Bulgular, ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve doğrudan alıntı yoluyla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engeller ve uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için alınabilecek önlemler başlıkları altında ele alınmıştır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimin Etkililiğinin Önündeki Engeller

Araştırmanın birinci sorusu, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin önündeki engellerin neler olduğuna yöneliktir. Bu soruya yönelik bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. **Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engeller**

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci Yönünden Engeller	Çevresel (Dijital) Uyaranların Odaklanmaya	Ö1-Ö2-Ö8
	Fiziksel Durağanlığın (Hareketsizlik) Etkili	Ö10
	Motivasyon Düşüklüğü	Ö1-Ö3-Ö4-Ö8-Ö9
	Fırsat Eşitsizliğinin Öğrenme Motivasyonunu	Ö7-Ö10
	Konsantrasyon Sağlama Ortamının	Ö10-Ö8
	Devam-Devamsızlık Takibinin Yapılmaması	Ö4-Ö10-Ö6-Ö8
	Akran Öğrenmesinin Gerçekleşmemesi	Ö1-Ö7-Ö9-Ö12
	Karşılıklı Etkileşim Kurma Ortamının	Ö1-Ö2-Ö8-Ö9-Ö12
	Ölçme Değerlendirme Esnekliği	Ö3-Ö7-Ö11-Ö12
	Ders İzleme Ortamında Farklı Uyaranların	Ö1-Ö9-Ö10
	Ebeveyn Desteğinin Yetersizliği	Ö1-Ö2-Ö10-Ö9-Ö10-Ö11
	Sınıf (Öğretim) Atmosferinin Oluşmaması	Ö4-Ö10
	Görme Alanının Sınırlı Kalması	Ö10
	Pandemi Psikolojisinin Olumsuz Etkileri	Ö2-Ö3-Ö10
	Öz Denetim ve Disiplinden Yoksun Bir Süreç	Ö10
	Etkin Dinlemeye Yönelik İsteksizlik	Ö7-Ö8-Ö9-Ö12
Öğretmen Yönünden Engeller	Ders Mahremiyetini Engelleyecek Durumların	Ö10
	Duygusal Etkileşim (Jest Mimik)	Ö1-Ö2-Ö3-Ö9
	Sınıf Yönetiminde Yaşanan Aksaklıklar	Ö3-Ö10
	Motivasyon Düşüklüğü	Ö3-Ö4-Ö9
	Öğrenci Katılım Oranının Az Olması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4
	Beceri Öğretimini Sağlayacak Etkileşim	Ö1
	Merkezi Plan Program Altyapısının Süreç	Ö2
	Öğretme Kaygısı Yaşama	Ö10
	Öğretim Yöntem ve Tekniği Kullanımında	Ö10-Ö7-Ö8-Ö9
	Hâkimiyet (Temas) Alanının Sınırlılığı	Ö10-Ö11

	Pandemi Psikolojisi Olumsuz Etkileri	Ö2-Ö3-Ö10
	Eğitim Öğretim Ruhundan Uzak Kalınması	Ö4
	Bireysel Farklılıklara Dokunmada Oluşan	Ö10
	Ödül-Ceza Kullanımında Yaşanan Zorluk	Ö10
	Denetlenme Boşluğunun Oluşması	Ö2
	Ders Araç Gereç Kullanımının Sınırlı Kalması	Ö1-Ö9-Ö12
	Ölçme Değerlendirme Esnekliği	Ö1-Ö2-Ö10-Ö12
Teknolojik (Dijital) Yönünden Engeller	Teknolojik Ürün Yetersizliği	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4
	Dijital Materyal Eksikliği	Ö1-Ö9-Ö11-Ö12
	Dijital Teknoloji Maruziyeti (Teknolojik	Ö1-Ö10
	Dijital Okuryazarlık-Teknoloji Hâkimiyeti	Ö2-Ö10
	İnternet Erişiminde Zorlukluklar	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4
	Teknoloji Bıkkınlığı	Ö10

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim etkililiğin önündeki engelin ebeveyn desteği olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler bu süreçte çevresel uyaranlar, fiziksel durağanlık, ev ortamı, ders mahremiyeti ve teknolojik araç gereç temini gibi nedenlerden dolayı ebeveynlerin öğretim sürecinin verimini etkilediği görüşleri belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmeneler devam-devamsızlık takibi, ekranda ses ve görüntünün açılmaması, duygusal etkileşim kurulaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılamaması, dijital materyel yetersizliği gibi bir çok engele yönelik görüş bildirmişlerdir.

Öğrenci Yönünden Engeller

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engellerin neler olduğuyla ilgili ağırlıklı olarak öğrenci yönünden engellerin önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Öğrenciler genellikle bilgisayar gibi teknolojik cihazları oyun aracı olarak görmekte ve oyun aracının birden okul ve ders aracına dönüşmesi arasında o bağlantıyı kuramadılar. O yüzden bilgisayara girdiklerinde oyun oynama düşüncesi ön plana çıktı. Derse adapte olamayarak ders dışında da farklı sekmeler açarak oyun oynama yönüne eğildiler. Birebir görmesek de bazı seslerin derse gelmesi ile bu çıkarımız oldu." (Ö1)

"Dediğim gibi biraz belki tekrar olacak ama şartlar eşit demeniz lazım. Bir kere burada zaten anayasanın maddesidir eşitlik şartı. Biraz daha biz batıda olduğumuz için belki bu imkânlara daha sahibiz ama [...]" (Ö7)

"Yani öğretmen olarak kendinizi ifade ederken çok zorlanıyorsunuz. Görsel bir konu şekil var şeklin üzerine dokunmanız lazım, göstermeniz lazım bazı yerleri kapatmanız bazı yerleri odaklanmalarını sağlamanız lazım öğrenci ekran başında odaklanma sorunu yaşadığı

için teknolojik olarak hangi aleti kullanırsanız kullanın nasıl dikkatlerini çekmeyi çalışırsanız çalışın geometri ile ilgili konularda o çok mümkün olmadı." (Ö10)

"En büyük engellerden bir tanesi yeterli katılımın olmamasıydı. 1-2 öğrenciyle ders yaptığımız oldu." (Ö2)

"Öğretmen soru sorduğunda çocuk cevap vermedi. Çünkü bilgisayarın başında bile değildi o yüzden etkileşimin uzaktan eğitimindeki karşılıklı olabilmesi için mutlaka karşılıklı sınıf ortamı gibi disiplinli bir şekilde sağlanmalıydı." (Ö14)

"Sınıf ortamında normal okulda öğrencilere çok rahat bir şekilde duygusal bağ kurabiliyorsun uzaktan eğitim sürecinden sanal ortamı olduğu için olumlu manada benle duygusal bir ortam kurulduğunu düşünmüyorum." (Ö4)

Öğretmen Yönünden Engeller

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engellerin neler olduğuyla ilgili olarak öğretmen yönünden engellerin önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Sınıf ortamında öyle değil hani sınıf ortamında çocuğu motive etmek derse katmak daha kolay olabiliyor. Ev ortamında bunu sağlamak gerçekten de zor oluyor. Bu büyük bir sıkıntıydı. Bu neye sebep oluyordu ders mahremiyetine de engel oluyordu yani öğretmen öğrencisi ile birebir ders işlemiyor yani işlediği ders bir aile bireyleri tarafından da dinleniliyor gerekli durumlarda aile bireyleri derslere bile müdahale etme hakkı görüyorlar." (Ö11)

"Yani normal sınıf ortamında olduğu gibi göz teması kurulamayacağı için öğrencilerin Hepsini aynı anda bir kontrol edemeyeceğiniz için sıkıntılar olacağını düşünüyorum." (Ö9)

"Katılımın zorunlu olmaması motivasyon açısından çok olumsuz bir durum oluşturdu." (Ö2)

"Sadece isim olarak orada bulundular aktif bir katılım sağladılar ne yazık ki uzaktan eğitim kanburu diyebileceğimiz belli bir seviyenin üstündeki çocuklara hitap etti." (Ö10)

"[...] açıkçası hocam yüz yüze eğitim de çeşitli öğretim yöntemleri kullanıyoruz uzaktan eğitimde bunlarla ilgili bir problem de karşılaştık." (Ö8)

"Madem biz sürecin sonunda bir sınava hazırlıyoruz. Bu gençleri kesinlikle sınav haftaları belirgin olacak o sıra haftalarından vazgeçme vesaire kesinlikle olmayacak sınavı kaldırdım götürdüm olmayacak. Bakanlığın tutarlı olacak." (Ö13)

Teknolojik (Dijital) Yönünden Engeller

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engellerin neler olduğuyla ilgili olarak Teknolojik (Dijital) yönünden engellerin önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"[...] Teknolojik imkânların yeteri kadar kullanılıyor gibi gözükse ve herkese aynı eşitlikte aynı oranda yansıtılamadı." Ö12

"Özellikle bu süreçte internet çok önemliydi internet hizmetini her yere rahatlıkla ulaşabilmesini ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle internete ulaşamayan kişilerde oldu." (Ö1)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretimin Etkililiğinin Önündeki Engelleri Aşmak İçin Neler Yapılabilir?

Araştırmanın ikinci sorusu, uzaktan eğitim sürecinde öğretimin önündeki engelleri aşmak için neler yapılabileceğine yöneliktir. Bu soruya yönelik bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. **Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için yapılabilecekler**

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci Yönünden Engellerin Aşılması	Öğrenme Ortamının İyileştirilmesi	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-
	Ders Saatlerinin Azaltılması	Ö11
	Ders Sürelerinin Kısaltılması	Ö10
	Veli Öğretmen İletişimi	Ö2-Ö5-Ö8
	Ölçme Değerlendirmenin Sürece	Ö2-Ö13
	Veli ve Öğrencileri Süreçle İlgili	Ö1-Ö2-Ö3-Ö6-Ö8
	Devam-Devamsızlık Takibini	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö11-
	Öğretimi Belirli Oranda Yüz Yüze	Ö3-Ö12
Öğretmen Yönünden Engellerin Aşılması	Online Ödevlerin Etkin Kullanımı	Ö1-Ö5
	Dijital (Online) Oyunların	Ö1-Ö5
	Derslerin Denetlenmesi	Ö13-Ö14
	Öğrencileri Derste Aktif Kılma	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö10-Ö6-

	Ödül Sisteminin Geliştirilmesi	Ö5-Ö10
	Dijital (Online) Yarışmaların	Ö1-Ö5
	Etkin Sınav Ortamının Sağlanması	Ö1-Ö2-Ö5-Ö6
	Süreçle İlgili Mevzuat	Ö2-Ö14
Teknoloji Yönünden Engellerin Aşılması	Dijital Materyallerin	Ö1-Ö5-
	Teknolojik Altyapı Eksikliğinin	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-
	Kameraların Kullanımın	Ö1-Ö2-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-
	Mikrofon Kullanımının	Ö2-Ö8
	Teknoloji Kullanımı Eğitiminin	Ö1-Ö2-Ö7

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için öğretmenlerin öğrenme ortamının iyileştirilmesi konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecine katılan öğrencilerin ses ve görüntülerinin aktif olarak kullanılması, teknolojik altyapının sağlanması noktasında katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca devam-devamsızlık takibinin mevzuat hükümlerince ciddi anlamda sağlanması, öğrencileri derste aktif olarak katma, ölçme değerlendirme belirsizliğinin giderilmesi gibi konularda da öğretmenler öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için yapılabilecek çalışmalar olduğunu görüşlerini sunmuşlardır.

Öğrenci Yönünden Engellerin Aşılması

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engellerin neler olduğuyla ilgili ağırlıklı olarak öğrenci yönünden engelleri aşmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Onun dışında uygun ortamın oluşturmanın önemli olduğunu düşünüyorum çocukların dersi istekli girmeleri ve derse katılımlarını sağlamakta gerekmekteydi." (Ö10)

"[...] Çocuklarla bunun dışında kazanımları ölçmedik ölçmemiz mümkün olmuyordu havada kalıyordu." (Ö10)

"Öğrenciler mutlaka ile derse katılmalı öğrencileri ekleyecek sınıf ortamında kısa sürede güdüleme için çaba sarf edilmeli." (Ö12)

"Aktif kullanımını sağladık. Sadece cevabı öğretmenin görebileceği şekilde ayarladıktan sonra her öğrenci mesaj yoluyla sorunun cevabını öğretmene iletip aktif katılım sağlayabilir." (Ö10)

Öğretmen Yönünden Engellerin Aşılması

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için neler yapılabilir ile ilgili öğretmen yönünden engelleri aşmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Çocukların derse motivasyonunu sağlamak gerekiyor motivasyonunu sağlamak için eğitsel oyunlar kullanılabilir online platformlarda ulaşabileceğimiz oyunların arttırılması gerekmektedir." (Ö10)

"Sınav notu konusunda değinmek gerekirse uzaktan eğitime uygun ölçme ve değerlendirme materyallerinin hazırlanmalıydı." (Ö1)

"Maalesef Milli Eğitim Bakanlığı'nın bununla ilgili bir yasal altyapısı yok uzaktan eğitimle alakalı herhangi bir mevzuat yok." (Ö14)

Teknolojik (Dijital) Yönünden Engellerin Aşılması

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engelleri aşmak için neler yapılabilir ile ilgili olarak Teknolojik (Dijital) yönünden engelleri aşmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Ben matematikçi olduğum için kendi alalım adına kurulmuş Siteler var Matematik oyunları içeren kazanımları ölçer matematik oyunları içeren Siteler var Açıkçası ben onlardan faydalandım motivasyonu ve dikkati sağlamak adına. Bunların içerikleri zenginleştirilmeliydi." (Ö10)

"[...] Çocuk bilgisayarın ekranında görüntülediği alanı sabit bir yer zaten o anlamda bir sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum kameralar açık olması alınabilecek önlemlerden bir tanesini kesinlikle şart diye kameran açık olması." (Ö13)

"Çözüm önerilerinde de teknik sorunların giderilmesini söyleyebiliriz. Teknolojik materyallerin temini ve özellikle bu süreçte internet çok önemliydi internet hizmetini her yere rahatlıkla ulaşabilmesini ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle internete ulaşamayan kişilerimde yine İnternete erişim sağlayabilirsiniz. Teknolojik cihaz konusunda destek yapılması gerektiğini önemi ortaya çıktı." (Ö1)

"Evde öğrencinin ortamı olumsuz etkiledi. Öğretmen kimlere hitap ediyor bilinemedi. Sadece öğretmenle baş başa kalacak ortamlar sağlanmalıydı." (Ö2)

"[...] *hani temel dersler dediğiniz Türkçe hayat bilgisi ve matematik dersleri ile sınırlı kalabilirdi. Öğrenciler 6 saat değil de en fazla 4 saat günlük 4 saatlik bir eğitim öğretim programıyla bu açığı gidermeye çalışabilir de en çok uzun süre ekran karşısında tutulma malıydı. Ortaokullarda belki olabilirdi ama İlkokullarda bu 4 saat ile sınırlı kalabilirdi."* (Ö11)

"Ben devamlı buradayken kendi kendime konuşsan bu sohbet bir yerde tıkanır ve etkileşim olmaz. Bana sorduğu sorular karşılıklı ses tonları sohbeti daha da güzelleştiriyor. Normal dersi nasıl öğrencileri aktif olarak derse katıyorsak. Aynı şekilde uzaktan eğitimde de öğrenciyi aktif kılmalıyız. Karşılıklı etkileşim olmadığı sürece sıkıntı oluşur." (Ö14)

"[...] o*nun haricinde de yine bizim derste kullandığımız Jest mimik ve işte bazı hareketler bazı yönlendirmeler eğitimin etkinliğini çok arttıran online ders de bunları bir şekilde kullanmam ve bu da sadece ses tonundaki artış azalışlar konunun anlaşılırlığı etkiledi otomatikman."* (Ö5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecine katılan öğretmenlerin görüşleri alınarak uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki engellerin ve bu engelleri kaldırmaya yönelik yapılabilecekler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin etkililiğinin önündeki en büyük engelin ebeveyn desteğinin eksikliği olduğu görülmüştür. Ebeveyn desteği geleneksel eğitim ortamlarında öğrencilerin başarısı için önemli bir faktördür. Pandemi nedeniyle uzaktan öğrenme ortamlarında ebeveynlerin desteği ile ilgili yapılan araştırmalar, ebeveyn desteğinin öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur (Üstündağ, 2021, s. 573). Öğrenci yönünden engeller ele alındığında sınıf atmosferi, görme alanı, pandemi psikolojisi, öz denetim ve disiplin ve etkin dinleme de öğretim sürecinin etkililiğinin önündeki engeller olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte etkileşim kurma, yöntem ve teknik kullanımı ve ölçe değerlendirme engel olarak ortaya çıkan en yoğun görüşlerdir. Öğrenen – öğretici etkileşimi, birçok eğitimci tarafından önemli olarak görülen ve öğrenme ortamlarında

arzulanan bir etkileşimdir. Bu etkileşim türü öğrenenin sadece içerikle olan etkileşimine oranla daha güçlüdür. Öğretici, öğrenenlerin içeriğe karşı etkileşimini sağlar, bununla beraber öğrenenlerin öğrenmeleri konusunda yardımcı ve destek olur (Yılmaz ve Aktuğ, 2011, s. 473). Bir öğrenme öğretme yaşantısında öğretimi yönetirken öğrenci motivasyonunu aktif tutacak şekilde durumlar yaratılması, meraklarının canlı tutulması, renkli ve bol uyaranlı bir ders planlanması, zengin içerik ve farklı yöntem tekniklerin kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini artıracak ve öğrenme sürecine katılımını sağlayacaktır (Bayındır, 2021, s. 293). Eğitim sürecinin zorunlu olarak uzaktan devam etmesiyle ölçme değerlendirme uygulamalarında yaşanan sorun artarak devam etmiş öğretmenler, uzaktan öğrenme sürecini değerlendirmede zorluk yaşamışlardır (Turan, Kıvrak ve Öztürk, 2022, s.126). Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen yönünden uzaktan eğitim sürecinde öğretim önündeki engeller ders mahremiyeti, sınıf yönetimi, katılım oranı, beceri öğretimi, merkezi plan program alt yapısı, öğretme kaygısı, hâkimiyet alanı, pandemi psikolojisi, eğitim öğretim ruhu, bireysel farklılıklara dokunma, ödül ceza kullanımı, denetleme boşluğu ve ders araç gereç kullanımı olarak bildirilmiştir. Teknolojik (Dijital) engeller yönünden incelendiğinde teknolojik ürün yeterliliği, dijital materyal eksikliği, dijital teknoloji eksikliği, dijital okuryazarlık, internet erişimi ve teknoloji bıkkınlığı öğretmen görüşlerinden çıkarılmıştır. Eğitim çağın koşullarına uygun ve gelecekteki gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte olması gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Dijital dönüşüm sürecinde eğitimin yüz yüze, uzaktan, çevrimiçi ve çevrim dışı bütün öğelerinin bir arada kullanılması gerekmektedir. Ayrıca öğrenen ve öğretenlerin rollerinin eğitimde yaşanan dijital dönüşüme uygun şekilde değişmesi gerektiği düşünülmektedir (Özen, 2019, s. 7). Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine hızlı bir şekilde katılı ile çevrimiçi sistem altyapısı ve bağlanma sorunları yaşadıkları söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde ders devam takibinin öğretim etkililiğinin önündeki aşılması gereken en önemli sorun olduğu söylenebilir. Öğrenci yönünden engellerin aşılması açısından öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi de önde gelen görüşler arasında yer almıştır. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin kıyaslanması arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Koronavirüs ile devam edilen sınıf arasında, uzaktan eğitime yönelik tutum bakımından anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dağ, 2022, s. 103). Zaman, mekân ve maddi olarak faydalı ve öğrenciye kolaylık sağlaması açısından avantajlı görüldüğü anlaşılmıştır (Paydar ve Doğan, s. 159). Öğrenci yönünden engellerin aşılması için katılımcılar ders saatlerinin azaltılması, ders sürelerinin kısaltılması, veli öğretmen iletişiminin

etkinleştirilmesi, ölçme ve değerlendirmenin sürece göre hazırlanması, veli ve öğrencileri süreçle ilgili bilinçlendirme yapılası ve öğretimi belirli aralıklarla yüz yüze olarak sağlanması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmen yönünden engellerin kaldırılmasına yönelik görüşlerde öğrencileri derste aktif kılma öğrenmeyi direk etkilemektedir. Uzaktan eğitim ders süreçlerinde kaliteli ve etkili eğitim verilebilmesi için öğreticinin; sosyal ağları uzaktan eğitimde randımanlı kullanması, öğrenci istek ve görüşlerine yönelik ders planlamasının yapılması, öğrenci işbirlikçi ders ortamının oluşturulması önemlidir. Ayrıca farklı ders anlatım teknikleriyle eğlenceli ve öğrenciyi derse karşı isteklendirici olarak ders anlatımının yapılması, ders ortamında etkileşim unsurlarına yer verilmesi ve rehberlik etmesi bilgilerin kalıcı olması, öğrenci başarısı ve uzaktan eğitimde kalitenin artmasına olanak sağlayabilecektir (Yılmazsoy ve Kahraman, 2018, s. 6). Katılımcılar öğretmen yönünden engellerin kaldırılmasına yönelik online ödevlerin etkin kullanılması, dijital oyunların kullanılması, derslerin denetlenmesi, ödül sisteminin geliştirilmesi, online yarışmaların düzenlenmesi, etkin sınav ortamlarının sağlanması ve süreçle ilgili mevzuatın hazırlanması önemli ölçüde ele alınması gerektiği savunulmuştur. Teknolojik yönden engellerin aşılması adına kameraların aktif olarak kullanılması önemli ölçüde katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Kamera kullanımı şeklinde yaşanan bir takım teknik problemlerin öğrenci ve öğretmenin derse aktif katılımını sağlamada engel teşkil edebileceğini belirtilmiştir (Birişçi, 2013, s. 35). Kameraların aktif olarak kullanılması öğretimin etkililiğini artıracağı görüşleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin teknolojik engellerin aşılmasına yönelik görüşlerinde; dijital materyallerin çeşitlendirilmesi, teknolojik altyapı eksikliğinin giderilmesi, mikrofon kullanımının aktifleştirilmesi ve teknoloji kullanımı eğitiminin verilmesi yönünde olmuştur.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri aktif kılması öğretimin etkililiğini artırmada önemli faktördür. Öğretmenler öğrencileri canlı derslerde aktif kılmalıdır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine devam etmeli, devamsızlık etkili öğrenmeye engel teşkil etmektedir. Yine öğrenci ve veli uzaktan eğitime katılma ortamını uygun şekilde hazırlamalıdır. Öğretmen ve öğrenci ses ve görüntüyü aktif olarak kullanmalıdır. Uygun teknolojik altyapının topyekûn olarak ele alınması ve tüm bireylere eşit standartlarda ulaştırılması bu süreçte kaçınılmazdır. Öğrencilerin uzaktan öğretim sürecine katılmasında ve standartlara ulaşmada ebeveyn desteği sürecin olmazsa olmazıdır. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerle farklı etkileşim kurmaları ve veli ile iletişimi etkin kullanmaları süreci daha verimli hale getirecektir. Ders mahremiyetine zarar verici

ortamlardan kaçınılması ve uygun şartlarda öğretim yapılması verimli ders işlemeyi sağlayacaktır.

Kaynakça

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (4), 191-202.

Asandaş, N., & Hacıcaferoğlu, S. (2021). Koranavirüs (Covid-19) döneminde uzaktan eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 213-223.

Karasoy, H., Cebe, E. ve Babaoğlu, P. (2021). Türkiye'de uzaktan eğitim politikaları. *Kaytek Dergisi, 3*(2), 143-165.

Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 5*(1), 7-15.

Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürelerinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 293-303.

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2*(1), 24-40.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Dağ, A. (2022). Sosyoloji öğrencilerinin koranavirüs döneminde uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Artuklu Kaime Uluslararası İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi*, C. Kongre Özel Sayısı, 94-109.

Daşdemir, İ., & Cengiz, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim, 51*(233), 327-351.

Demirdağ, S. (2022). Okul yöneticilerinin covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 273-291.

Hızal, A. (2019). Programlı öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9*(1), 167-184.

İçten, T. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencileri için web tabanlı çevrimiçi sınav sistemi uygulaması geliştirilmesi.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kantos, Z. E., Yurttaş, A., Taşdan, M., & Topcu, Z. (2022). İlkokul öğrenci ve velilerinin perspektifinden covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 461-488.

Koylu, D. P. (2022). Uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Kurttaş, E. M. (2021). Dijital çağda uzaktan eğitim: umutlar, hayaller ve gerçekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 2347-2378.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de yzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (5), 376-394.

Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 5-9.

Özen, F. (2019). Etkili öğretmenlerin dünü bugünü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 1*(1), 142-168.

Paydar, A. D. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji, 1*(2), 154-162.

Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Malatya Coğrafya Dergisi,* (18), 211-221.

Şişman, M. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Pagema Yayınları s. 3.

Taşkın, G. &, Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (52), 622-647.

Turan, A., Kıvrak, Y., & Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme. *Sürdürülebilir Eğitim Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 124-140.

Türk Dil Kurumu. (2022). www.tdk.gov.tr: www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.

UNESCO. (2022). https://en.unesco.org/: https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teac-hers-touched-covid-19-crisis adresinden alınmıştır.

Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 572-589.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E. O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 469-480). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yılmaz, M., Savucu, Y., Baş, M., & Alpay, N. (2022). Pandemi (Covid-19) sürecinde spor eğitimi alan öğrencilerin senkron. *Uluslararası Spor, Egz.ve Ant. Bilimi Dergisi, 8*(1), 12-19.

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitimde sosyal ağlar ve öğreticinin etkinliği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 5-9.

Yurtsever, M., Tarhan, Ç., & Tecim, V. (2021). Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan eğitim yeni "normal" mi? *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, *7*(2), 57.

Genç Yetişkinlerde Kişilerarası İlişkiler, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiler

Özlem GEDİK ÇALIŞIR[1], Selçuk ASLAN[2]

Öz

Genç yetişkinlerde kişilerarası ilişkiler, stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de yaşayan 2021-2022 yıllarında eğitimine devam eden ve/veya çalışma hayatında olan 283'ü kadın, 62'si erkek olmak üzere toplam 345 genç yetişkinler oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmaya dahil edilen kişilerin demografik özellikleri ile ilgili verileri elde etmek amacıyla ''Kişisel Bilgi Formu'', kullandıkları kişilerarası ilişkiyi belirlemek için ''Kişilerarası İlişkiler Ölçeği'', stres durumunda hangi başa çıkma tarzlarının kullandığını anlamaya yönelik ''Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'' ve psikolojik dayanıklılık seviyesini anlamak için ''Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'' kullanılmıştır. Verilerin analizi Spss 22. 0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kişilerarası ilişkiler puanları ile stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik dayanıklılık puanlarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi, aylık gelir, yakın arkadaş sayısı, spor yapma sıklığı ve sorun algısı) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyet değişkenine, kardeş sayısına, anne-baba eğitim düzeyine göre bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Stresle başa çıkma tarzlarının psikolojik dayanıklılık üzerinde yordayıcı etkisi araştırılmıştır. Psikolojik dayanıklılığın stresle başa çıkma tarzları üzerinde belirleyici olduğu sonucu bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık stresle başa çıkmada etkili yöntemlerle pozitif olarak arttırmaktadır. Psikolojik dayanıklılık ile kişilerarası ilişkilerde (besleyici) de anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kişilerarası İlişkiler, Stres, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Psikolojik Dayanıklılık

BİLDİRİ NO: 41892
[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji ABD, ailedanismaniozlemgedik@gmail.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji ABD, selcuk.aslan@nisantasi.edu.tr

Giriş

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için biyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin yanı sıra toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak, bunun için de başkalarıyla ilişkiler kurmak ve geliştirmek zorundadırlar. Kişilerarası ilişkilerin temelinde iletişim vardır. Kişilerarası ilişkilerde iletişim kurabilmek ve devamlılığını sağlayabilmek yaşamımızda aktif rol alabilmek açısından oldukça değerlidir. İletişim stilimizin olumlu ya da olumsuz olduğunun farkında olabilmek, ilişkilerimizi dengeli ve amaçlarımıza uygun olarak sürdürmek toplumdaki yerimizi ve konumumuzu belirlemede önemli bir etmendir. İletişim kurmak kolay gibi gözükse de aslında oldukça karmaşık olabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşamak, anlaşılmadığımızı hissetmek biz de huzursuzluk ve stres yaşanmasına neden olabilmekte, bu durumlarda stresle başa çıkma tarzımızın psikolojik dayanıklılığımızı etkilediği düşünülmektedir. Psikolojik dayanıklılığımızın yüksek düzeyde olması stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini azaltabilecektir. Günümüzde sorunların artmasına ve yaygın olarak yaşanmasına neden olan salgın döneminde, kişilerin değişen bu yeni duruma uyum gösterip yaşamını sağlıklı sürdürebilmesi, kişinin psikolojik dayanıklılığının güçlü bir işareti olarak görülmektedir. Stresli yaşamların ve olumsuz ilişkilerin sebep olduğu risk faktörleri uyumu zorlaştırırken besleyici ilişki tarzları uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Besleyici olumlu ilişkiler zorlayıcı yaşam olayları ve stresli durumlarda bile dayanıklılığı arttırabilmektedir. Bu temelde yapılan gözlemlerden yola çıkılarak bireylerin kişilerarası ilişkileri ile stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik dayanıklılıklarını incelemek önemli görülmektedir.

Lazarus ve Folkman (1984), stresle baş etme yöntemlerini, yüzleşme, problem çözmeyi planlama, sosyal destek arama, pozitif yeniden değerlendirme, geride bırakma, kaçma-sakınma şeklinde ifade etmiştir. Stres durumuyla karşılaşan kişi koşullardan şikâyet etmek yerine, enerjisini sorunu nasıl çözeceğine yöneltirse stresi azalmaktadır. Kişinin koşulları değiştirmek yerine kendisini değiştirmeye çaba göstermesi kısa zamanda pozitif sonuçlar verebilmektedir. Kişi sorunun kaynağını kendisinde bulursa, bazı değiştiremeyeceği problemleri daha kolay kabul etmekte ve çözebilecek alternatif yollar arayabilmektedir. Sonuçta kişiler sahip oldukları deneyimler ile yaşantılarını destekler stres durumunda kendine özgü uyum stratejileri geliştirmektedir. Kişinin psikolojik dayanıklılığı topluma ve kendine özgü olmaktadır. Kişilerin sürekli değişmekte olan istek ve ihtiyaçlarına göre stres, bazen olumlu bazen de kişinin yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin evlilik, doğum yapmak, işte terfi olması olumlu stres için; boşanma, ölüm, işsizlik gibi olayların yaşanması ise olumsuz stres için örnek olarak verilebilir. Olumsuz stres kişilere fiziksel ve psikolojik

zararlar vermekte; umutsuzluk, hayal kırıklığı, çaresizlik gibi duyguların sıklıkla yaşanmasına neden olabilmektedir. Yaşamın her döneminde stresli durumlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin, fiziksel ve ruhsal boyutları ile doğuma hazırlanan annenin yaşadığı durum stres oluşturmakta ancak bu stresle başa çıkması sonucunda bebeğine kavuşması stresi kazanca dönüştürmektedir. Başka bir şekilde ifade edilirse, psikolojik dayanıklılık kişileri yaşamın dayattığı zorlu olaylardan korumaktadır. Bu süreçte, kişinin sevildiği ve başka kişiler tarafından kabul edildiğinin farkında olması önemlidir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Kişilere stres yaşatan durumlardan bazıları; hareketsizlik, belirsizlik, kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayıp yalnız kalmak, dengesiz beslenmek, gereksiz şeyleri fazla kafaya takmak, işlerin istediği gibi gitmemesi ve psikolojik dayanıklılığın yeterli olmamasıdır. Özellikle ilişkilerdeki belirsizlik kişilerin stres yaşamasına sebep olmaktadır. Örneğin kişilerarasında yaşanan ilişkinin belirsiz olması kişide kaygı yaratabilmekte ve bu durum kişiyi bilişsel olarak meşgul etmektedir. Günümüzün modern yaşamında sosyal beynimiz kuru kalabalık yerine sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmak istemektedir. Sanal ortamda kurulan kişilerarası ilişkilerde beyin gerçek ilişki kurmak istediği için büyük bir boşluk yaşanmakta, kişi kendini yalnız hissederek stres yaşamaktadır. Stres anında stresle başa çıkma yanıtı olarak devreye giren sempatik sinir sisteminin aşırı ve uzun süre uyarılması sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Kişinin yaşamındaki zihinsel gücü, motivasyonu ve yaşam akışında sevdiği bir uğraşının olması stresle başa çıkmada oldukça önemli etkiler yaratmaktadır (Canan, 2020).

Bu kapsamda özellikle kişilerarası ilişkilerin arttığı ve çeşitlendiği, yanı sıra stresli durumların ve sorumlulukların arttığı yaşamın ilerleyen dönemlerinde stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin bilimsel olarak incelenmesi önemli görülmektedir. Bu değişkenler genç yetişkinlerin yaşamlarını etkileyen önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerinin arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerde stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla ele alınan demografik değişkenlerle stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler incelenmiş, sosyo-demografik değişken gruplarıyla bağımlı değişkenler (stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık) düzeyleri

bakımından anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca stresle başa çıkma tarzlarının ve kişilerarası ilişkilerin psikolojik dayanıklılığı yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Bu amaca uygun olarak belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:
1- Genç yetişkinlerde ele alınan sosyo-demografik değişkenlerle (yaş, eğitim düzeyi, kardeş sayısı, yakın arkadaş sayısı, spor sıklığı, sorun algısı ve gelir düzeyi) bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir birlikte değişim ilişkisi var mıdır?
2- Stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri, cinsiyeti farklı olan genç yetişkinlerde farklılık göstermekte midir?
3- Stresle başa çıkma tarzları, kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri, medeni durumu farklı olan genç yetişkinlerde farklılık göstermekte midir?
4- Genç yetişkinlerde kişilerarası ilişkiler, psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir birlikte değişim ilişkisi var mıdır?
5- Kişilerarası ilişkiler ve stresle başa çıkma tarzı psikolojik dayanıklılığı yordamakta mıdır?
6- Kişilerarası ilişkiler ve psikolojik dayanıklılık stresle başa çıkma tarzını yordamakta mıdır?
7- Stresle başa çıkma tarzı ve psikolojik dayanıklılık kişilerarası ilişkileri yordamakta mıdır?
Son zamanlarda salgın hastalıkların varlığıyla da birlikte belirsizlik, yaşam alanlarında kısıtlamalara gidilmesi, hastalığa bağlı kayıplarda artış gibi nedenler temelinde psikolojik sorunların artmasına bağlı olarak psikolojik danışmanlık almak isteyenlerin sayısındaki artış, danışmanlığına duyulan ihtiyaç; kişiler arası ilişkiler, stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık üzerine araştırmaların gerekliliğini göstermektedir. Salgın döneminde ‘‘evde kal’’ sloganıyla birçok kişi akraba, arkadaş ve aileleriyle görüşememiş, buna bağlı olarak kişilerarası ilişkilerin özlemiyle çeşitli düzeylerde stres yaşamışlardır. Pandemi dönemini kapsayan süreçte kişilerarası ilişkileri, stresle baş etme tarzları ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi üzerine yürütülen araştırmaların olmayışı bu konunun araştırılmasını değerli kılmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmaların sayısındaki azlık ve bu değişkenlerin birlikte ele alınmayışı araştırmanın önemini artırmaktadır. Ek olarak, bu çalışmada ele alınan bazı özelliklerin kişilerarası ilişkilere dair incelenen araştırmalarda böyle bir çalışmaya rastlanmaması sebebi ile bu değişkenlerin kişilerarası ilişkiler stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılıkla ilişkisini inceleyen bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsanlar günlük yaşam içerisinde aileleri, arkadaşları, önemli gördükleri başkaları gibi birçok kişiyle, çok çeşitli kişilerarası ilişkiler yaşamaktadır. Kişilerarası ilişkiler başkalarıyla toplumsal gereksinimler temelinde kurulmakta ve kısa ya da uzun ömürlü olabilmektedir.

Her ilişki kendine özgü ve benzersizdir. Kişilerarası ilişkilerde bazı kişiler saygılı, olumlu konuşmalarla karşısındakini kabullenici ve ihtiyaçlara duyarlı olarak ilişkilerini geliştirip beslerken, kimi kişiler ise ilişkilerinde karşısındakini küçümseyerek, alay ederek ve kendisini üstün görerek karşısındaki kişiyi uzaklaştırabilmektedir ki bu ilişki tarzında zehirleyici ilişki tarzı kullanıldığını göstermektedir (Şahin vd., 1994). Kişilerarası ilişkilere temel teşkil eden ve sosyalleşme sürecinde, bireyin ilk sosyal çevresi olan ailesiyle kurduğu ilişkiler kişi için önemlidir ve çocukluğunda ki aile yaşantısında sosyalleşmeye çalışırken ayrıca kurduğu ilişkilerde anne ve babasını da rol model almaktadır. Aile, çocuğun iletişim ve kişilerarası ilişkileri öğrendiği bir kurumdur. Anne ve babanın; psikolojik dayanıklılığı, stresle başa çıkma tarzları, öğretme yöntemleri, kişinin kişilik gelişimiyle birlikte kişiler ile kurduğu ilişkileri etkilemektedir (Yavuzer, 1993). Kişilerarası ilişkiler kapsamında son zamanlarda yaşanılan salgın hastalığın da etkisiyle internet temelli uygulamalar sayesinde online iletişimler ile ilişkiler gittikçe artmaktadır. Online olarak gerçekleşen kişilerarası ilişkilerin bazı avantajları vardır. Kişinin dış görünüşünden ziyade kişilik özelliklerinin daha çok önemsenmesi ile iletişim kurulacak kişi sayısının fazla olması kişinin kendi kişilik özelliklerine daha yakın kişileri bulmasına olanak sağlamaktadır. Yüz yüze ilişki kurmakta zorluk çeken insanlar online olarak internet vasıtasıyla iletişime geçerek yalnızlık duygusunu ortadan kaldırabilmektedir. Online kurulan ilişkilerde avantajlar kadar dezavantajlar da bulunmaktadır. İletişim kurulan kişinin gerçek kimliğinin belirlenememesi en önemli risk faktörüdür. Online kişilerarası ilişkilerde kişilerin kendileri ile ilgili doğru bilgiler vermemesi de ilişkiyi güvensiz yapmaktadır (Kaya, 2010). Kişisel ilişkiler yakın ve bağımlı ilişkiler olduğunda ilişkisel ve duygusal ihtiyaçları karşılamaktadır. Bağımlı ilişkiler eş, sevgili, en iyi arkadaşlar, yakın aile bireyleriyle yaşanan ilişkilerdir. Toplumsal ilişkiler ise gereksinimlerimizi bazen karşılayan, yakın ilişkilerden yoksun olabilen ilişkilerdir. Örnek olarak uzaktan akrabalar, birlikte çalışılan insanlar ve tanıdıklar arasındaki ilişkiler gösterilebilir. Kişilerarası ilişkiler yalnızca kişinin sahip olduğu kendine özgü yapısıyla ilgili görünmemektedir. Kişinin etkileşim kurduğu kişi veya kişiler ve bulundukları çevrenin de etkisi dikkate alınmalıdır. Kişilerarası ilişkileri etkileyen birçok etmen vardır ama ilişkinin besleyici ya da zehirleyici olmasında bireylerin tutumlarının etkisi çok fazladır. (İmamoğlu, 2008; Siyez, 2010).

Kişilerarası ilişkilerde etkili olan diğer bir değişken sahip olunan cinsiyettir. Kişinin erkek ya da kadın doğmasıyla bazı kalıp yargıları kazanması ve kendisinden beklenenleri karşılama güçlüğünü de getirmektedir. Kişinin cinsiyetine uygun davranmasıyla kendisini ve kişilerarası

ilişkilerini tanımlamada etkisi vardır. Yaş arttıkça ilişki kurma becerisi artmakta ve kişiler karşısındaki kişiyle daha sağlıklı ve anlayışlı ilişki kurabilmektedir (İmamoğlu, 2008). Gelir düzeyi düşük olan kişiler maddi olanaklar dahilinde yakın kişiler ile ilişki kurabilmektedir. Bu durumda kişi kısıtlı kişilerarası ilişkiler yaşamaktadır. Benzer şekilde kişinin eğitim düzeyi az olduğunda kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemlerde sağlıklı iletişim kurma ve sürdürme konusunda başarılı olamamaktadırlar (Nurmi ve Salmelo-Aro, 1997).

Kişinin sahip olduğu sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerin başlamasında ve devam etmesinde oldukça önemlidir. Bu sosyal beceriler; stresle başa çıkma tarzları, plan yapabilme yeteneği, empati kurabilme becerileri, grupla çalışabilme becerileri, problemleri çözebilmede psikolojik dayanıklılık ve saldırgan tutumlarla baş edebilme becerileri olarak belirtilmektedir (Baş, 2010). Kişilerarası ilişkilerde etkili unsurlardan biri de mizahtır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmak, ilişkideki gerilim dolu havayı azaltmak, çatışmaları büyük sorunlara dönüştürmeden olumlu duyguları arttırmak amacıyla mizah kullanılması kişilerarası ilişkileri güçlendirerek stresi azaltır ve kişinin ruh sağlığına da faydalı olmaktadır (Yerlikaya, 2007). Erikson, kişinin gelişiminde sosyal çevrenin dışında doğuştan gelen bazı özelliklerinde etkili olduğunu açıklamaktadır. Kişi ilişkilerinde kimlik bütünlüğünü korumakta sıkıntı yaşarsa diğer kişilerle yakın ilişki kurmaktan kaçabilmekte ve kendisini gruplardan soyutlamaktadır (Erikson, 1982). Psikolojik olarak uyumlu davranışlarda bulunan kişiler daha olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirirken psikolojik olarak olumsuz davranışlarda olan kişilerin ise kişilerarası ilişkilerde uyumsuz olduğu bilinmektedir. Uyum gösteremeyen kişilerde kişilerarası istekler aslında karşılanmamış ihtiyaçların sonucu olarak uyumsuz şema gelişiminden kaynaklanmaktadır (Safran ve Segal, 1990).

Stres, organizmanın fiziksel ve psikolojik sınırlarının zorlanmasıyla oluşan bir durumdur. Kişi tehdit karşısında kendini korumaya yönelik bazı davranışlar göstermektedir. Günümüzde stresi meydana getiren olaylar daha çok kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar ve bu sorunları kişinin uzun süre kafaya takması, işini ya da sevdiklerini kaybetme kaygısı, ekonomik zorluklar, işe geç kalma korkusu, işte kendini güvende hissetmemek, trafikte yaşanan yoğunluk ve salgın hastalıkların uzun sürmesiyle kişilerin bu duruma uyum sağlamsındaki sorunlar ve hastalık halidir. Yaşanılan olaylar her kişi de farklı tepkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle kişide oluşan stresi anlamak için stres verici olaylar karşısında kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Kişi daha önce korkup stres yaşadığı bir olayla ilgili daha sonra da gülerek tepki verebilir bunlara bağlı olarak yaşamda kişinin daha önce ne yaşadığı ve şu an da bu olayla ilgili nasıl başa çıkma

tarzı geliştirdiği önem kazanmaktadır. Sonuç olarak bir kişinin durumu nasıl algıladığı ve durumla ilgili başa çıkma yeteneğinin farkında olması o durum için ‘‘stres vermeyen’’ ya da ‘‘stres verici’’ olarak düşünmesine neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Stresle başa çıkmaya çalışan kişiler stres algılama durumuna göre etkili veya etkisiz yöntemler kullanmaktadır. Stres durumunda kendine güvenen yaklaşımda bulunmak, iyimser düşünmek veya stresle baş etmede tek başına zorlanılırsa sosyal desteğe başvurmak stresle başa çıkma açısından etkili yani problem odaklı yöntem belirlenmiştir. Stresli durumda sürekli çaresiz hissetmek ve boyun eğmek stresle başa çıkmada etkisiz (duygu odaklı) yöntemi belirtmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Stresle başa çıkmayı etkileyen etmenlerin başında cinsiyet gelmektedir. Bilişsel olarak erkekler olaylar karşısında mantıklı çözümler üreterek çözüm odaklıdır kadınlar ise duyguları ön planda tutup süreçlerde takılırlar. Cinsiyet ve stresle başa çıkma tarzlarında yapılan araştırmalarda kadınlar erkeklere göre daha duygusal tepkiler verip mantıksal çerçevede olaylara bakmamaktadırlar. Kadınlar stres durumunda daha çok kaygı yaşarlar, erkekler ise öfkeli ve saldırgan davranışlar gösterirler. Kadınlar duygu temelli baş etme yöntemi kullanırken erkekler daha çok problem odaklı yöntem kullanmaktadır (Rosario vd., 1988; Ptacek vd., 1994). Duygu odaklı başa çıkma tarzının seçildiği durumlarda ise duygusal istekler ön plandadır ve kişi kontrolü sağlamakta zorlanabilir. Stresli olayların yaşandığı sosyal çevrenin koşulları, seçilen başa çıkma tarzının belirlenmesinde etkilidir. Sosyal çevrede bulunan sosyal kaynaklar, kişiye sağladıkları fiziksel, duygusal ve ruhsal sağlıkla ilişkilidir (Holahan ve Moos,1986).

Stresle başa çıkma tarzında önemli bir etmende yaştır. Yurtiçi ve yurtdışı yapılan araştırmalar incelendiğinde başa çıkma tarzlarıyla yaş arasında anlamlı ilişkilerin olduğu çalışmalar vardır. Coşkun (2018), araştırmasında stresle başa çıkma tarzı (iyimser yaklaşım) ve yaş arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuş ve otuz yaş ve üstünde bulunan kişilerin, otuz yaş altında bulunan kişilere göre zorlayıcı olaylar karşısında stresle başa çıkma tarzı alt boyutu iyimser yaklaşımı daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe kişilerin sorunlarla başa çıkmak için daha fazla sosyal destek arama ve stres durumunu değerlendirdikleri ve çözmeye çalıştıkları bulunmuştur (Williams ve McGillicuddy-De Lisi, 2000).

Kişilerin evli ya da evlenmemiş olmaları farklı stres durumlarını oluşturmaktadır ve kişilerin başa çıkma tarzlarını da etkilemektedir. Evli olan bireylerin sorumlulukları arttıkça kişi kendini baskı altında hisseder ve sorunların artmasıyla mantıklı düşünemeyebilir. Kişinin evlenmemiş olması da çevre tarafından baskılara neden olur kişi stres durumunu uzun süre

yaşarsa stresle başa çıkmada duygusal olan etkisiz yöntemleri benimseyebilir. Medeni durum kişilerin aile hayatına, bireysel özelliklere, pozitif olup olmadığına, çalışma koşullarının yoğunluğuna göre stresle başa çıkma tarzlarında değişiklikler gözlenmektedir. Yapılan araştırmalara göre evli bireyler stresle başa çıkmada, aile desteği ile daha etkili yöntemleri kullanmaktadırlar (Yılmaz, 2018). Aile içinde meydana gelen stresler çoğunlukla aile içi sağlıksız iletişimden kaynaklanmaktadır. Aile içindeki çatışmalar hastalıkların ortaya çıkmasını da arttırmaktadır. Aile ilişkileri, stresi başlatmak için etkili olduğu gibi stresle başa çıkma tarzının belirlenmesinde de oldukça etkilidir. Aile üyelerinin birinin suçlaması, yargılaması, dinlememesi, aşağılamasıyla stres yaşayan asıl problemden uzaklaşır ve kendisini savunmaya başlar. Böyle durumda stresle başa çıkmada etkili yöntem kullanamaz. Bu ilişkiler karı-koca, kardeşler, anne baba ve çocuklar arasında da geçerlidir. Stresle başa çıkmada aile ilişkilerinin sıcak, samimi ve karşılıklı güven olması önemlidir. Stres durumunda kişi aile içi çatışmalarda geçmiş yaşantılara odaklanıp karşısındaki kişiyi suçlamak yerine şu anda yaşanan soruna odaklanıp, çözmeye çalışmak stresle başa çıkabilmede daha etkili olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Yaşamda meydana gelen streslerle sağlıklı başa çıkmada aile desteği kadar arkadaşların ilgisi, sevgisi ve desteği de çok etkilidir. Arkadaşlarla kurulan ilişkiler kişiye kendini yalnız hissettirmez. Stresli bir durumda arkadaşlardan birinden bile sosyal destek istemek stresle başa çıkmayı kolaylaştırır ve kişinin gerginliğini azaltır. Zor günlerde duygu ve düşünceleri paylaşabileceğin bir arkadaşın olması yaşamdan zevk alınmasını sağlamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Stresin vücuda etkilerini azaltmada spor yapmak etkili yöntemlerdendir. Spor yapıldığında vücut endorfin salgısını arttırır. Endorfin salgısının artmasıyla sinir sistemine sinyaller gönderilir kişi sakinleşir, ağrılar azalır ve hastalıklara karşı direnç artar (Losyk, 2006). Stres altında beden gerilir, stresi kontrol altına almanın etkili yollarından biri de gevşeme egzersizidir çünkü ikisi aynı anda gerçekleşmez. Stres anında kalp atış sayısı ve kan basıncı artar, el ve ayaklara ulaşan kan miktarı azalır bu durumlar birçok hastalığa zemin hazırlamaktadır. Gevşeme egzersizi ise bunların azalmasını sağlar ve bunun için sağlık üzerinde de olumlu etkileri olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008). Lazarus ve Folkman'ın Başa Çıkma Kuramına göre stres, kişilere ve ortama bağlı oluşmakta, süreç içinde farklılıklar göstermektedir. Kişiler stresle başa çıkmak için problem odaklı veya duygu odaklı başa çıkma tarzlarını benimsemektedirler (Lazarus ve Folkman, 1984). Pearlin ve Schooler'un Başa Çıkma Kuramı ise kişinin stresli anlarda (işyeri koşulları, sınavlar, evlilik, anne-baba olmak)

stresle başa çıkmaya yönelik gösterdiği kaçınma davranışlarını açıklamaktadır. Kişilerin yaşamda üstlendiği roller bazen strese neden olmaktadır ve kişi başa çıkmakta zorlanmaktadır. Kuram stresle başa çıkmada üç etkili yöntemi açıklamaktadır. Bunlar strese neden olan durumları değiştirmek, stres kaynağının anlamını değiştirmek ve yaşanılan stres sonrası stresi yönetebilme becerisidir. Kuram bu süreçte en etkili yöntemin stres durumuna neden olan şeyin belirlenip, değiştirilmesinin öneminden söz etmektedir. Stres durumunun değiştirilemediği durumlarda, strese yüklenilen anlamı değiştirmek de stresle başa çıkmada etkili olmaktadır (Pearlin ve Schoolar, 1978).

Psikolojik dayanıklılık kavramı literatürde "resilience" ve "hardiness" kelimelerine karşılık gelmektedir. "Resilience" bir nesnenin esnekliğini ifade ederken (Greene, 2002) "hardiness" ise zorluklara karşı dayanma gücü (Kobasa, 1979) olarak ifade edilmiştir. Kavram çeşitliliği ile ilgili öğretim üyelerinin görüşlerini almak amacıyla yedi farklı kavramdan oluşan bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmaya psikiyatri ve psikoloji alanından 23 öğretim üyesi katılmıştır. İngilizcede 'resilience' kavramına karşılık yer alan kavramlar; psikolojik dayanıklılık, toparlanma, kendini toparlama gücü, psikolojik güçlülük, güçlülük, yılmazlık ve psikolojik sağlamlıktır. Araştırmadan çıkan sonuca göre Türkçe en iyi karşılık psikolojik dayanıklılık olarak bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık, yaşanan tüm olumsuz durumlara karşı kişinin yılmadan mücadele etmesi ve yaşanan zorlu streslere rağmen kişinin durumla başa çıkarak pozitif uyum sağlayabilme yeteneğidir (Basım ve Çetin, 2011).

Kişilerin aile üyeleri, arkadaşları ile besleyici ilişkiler kurması psikolojik dayanıklılığın oluşmasında etkili olmaktadır. Anlayışlı kişilerle ve gruplarla bağlantı kurmak zorluklar karşısında yalnız hissettirmez bu durum psikolojik dayanıklılığı güçlendirmektedir. Sağlıklı beslenme, düzenli bedensel aktiviteler ve farkındalık çalışmaları iyi bir yaşam için gereklidir ve kişinin umutlarını ve hayallerini canlı tutup psikolojik dayanıklılığın oluşup güçlenmesinde de etkili olmaktadırlar. Stresi ortadan kaldırmak yerine yönetebilmek psikolojik dayanıklılığın daha güçlenmesini sağlamaktadır. Zorlu durumlar ve olaylar karşısında başka kişilerden destek istemek ya da gerektiğinde başkalarına da destek verip yardım etmek psikolojik dayanıklılığı daha da güçlendirmektedir. Sorunlarla başa çıkmak için plan yapıp amaçlar belirleyip küçük parçalara ayırmak sorunun daha kolay çözülmesini sağlamaktadır. Psikolojik dayanıklılığın oluşumunda hedefler belirlemek, bu hedeflere ulaşmada kişinin kendini gerçekleştirme çabasında daha da güçlenmektedir. Değiştirilemeyen stresli bir olaya karşı bakış açısı ve düşünceleri değiştirip olumlu açıdan görmeye çalışıldığında yaşamdaki stresle başa çıkmak daha kolay olabilmektedir. Geçmişte yaşanılan zorlu durumların nasıl üstesinden

geldiğini hatırlamak şimdiki olaylarla nasıl hızlıca başa çıkmanız gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır (APA, 2020).

Psikolojik dayanıklılığı etkileyen koruyucu etmenler iç ve dış etmenler olarak ayrılmıştır. Dış etmenler, toplum ve ekonomik kaynaklıdır. Aileden de etkilenmektedir. İç etmenler ise kişinin kendisiyle ilgili olan; kişilik özellikleri, kendi kendine yardım etme becerileri ve sağlık durumu gibi etmenlerdir (Garcia-Dia vd., 2013). Kişilerin psikolojik dayanıklılığını etkileyen diğer bazı etmenler; iyimserlik, sosyal destek, dini inançlar, kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş, zekâ ve bilişsel farklılıklar izleyen paragraflarda açıklanacaktır. Amerikan Psikoloji Derneği, kişilerde psikolojik dayanıklılığı arttırmak için aile ve arkadaşlardan destek almanın önemine yer vermektedir. Ayrıca, bir dine inanıyor olmak yaşamın zorlu olaylarına karşı psikolojik dayanıklılığı arttırmaktadır (Wright ve Masten, 2005).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada genç yetişkinlerde kişilerarası ilişkiler, stresle başa çıkma tarzları, psikolojik dayanıklılık ve demografik özellikler arasındaki ilişkileri incelemek üzere nicel yöntemlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada evreni, Türkiye'de yaşayan, 2021-2022 yıllarında eğitimine devam eden ve/veya çalışma hayatında olan genç yetişkinler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kartopu örnekleme yolu ile 18-65 yaşındaki 345 (283 kadın ve 62 erkek) genç yetişkinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılara sosyal ağlar üzerinden ulaşılmıştır ve veriler 'Google Forms' aracılığıyla toplanmıştır. Kişilerin sosyo-demografik bilgilerini elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişilerarası ilişki tarzlarını belirlemek amacıyla "Kişilerarası İlişkiler Ölçeği", katılımcıların stresle karşılaştıklarında başa çıkma tarzlarını ölçmek için ''Stresle Başa Çıkma Ölçeği'' ve kişilerin psikolojik dayanıklılığını belirlemek için ''Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'' kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek değerlerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bulunan değerler -1,5 ve +1,5 arasında olduğu için normal dağılım tespit edilmiştir.

Araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak değişkenler arası ilişkilerin incelenmesinde Pearson Çarpım Momentler Korelasyon çözümlemesi, iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmasında anova testi uygulanmıştır. Grup dağılımlarının varyanslarının homojenliği hipotezi önce Levene's testi kullanılarak test edildi ve grup varyansları homojen olduğunda ($p > 0.05$) LSD kullanılmıştır. Homojen olmadığı şartlarda ise Tamhane çoklu karşılaştırma çözümlemesi kullanılmıştır. Yordayıcı ilişkilerde regresyon çözümlemesi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. **Değişkenlere Yönelik Tanımlayıcı Normallik Kontrolü**

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Açık ilişki	-0,095	-0,043
Saygılı ilişki	-0,145	0,025
Küçümseyici ilişki	1,129	1,156
Saygısız ilişki	0,570	0,767
Besleyici ilişki	-0,074	0,106
Zehirleyici ilişki	1,034	1,376
Kendine Güvenli	-0,164	-0,427
İyimser	0,232	-0,111
Çaresiz	0,682	0,521
Boyun Eğici	1,193	1,351
Sosyal Destek Arama	-0,531	0,342
Etkili Yöntemler	-0,169	0,086
Etkisiz Yöntemler	0,910	1,897

Tablo 1' e göre ölçek değerlerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bulunan değerler -1,5 ve +1,5 arasında olduğu için normal dağılım tespit edilmiştir.

***Tablo 2*. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

Değişkenler	**Gruplar**	**Frekans (n)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Erkek	62	18
	Kadın	283	82
Medeni Durum	Evli	233	67,5
	Bekar	112	32,5
Katılımcı Eğitim Durumu	Okuma yazma bilen	2	0,6
	İlkokuldan mezun	8	2,3
	Ortaokuldan mezun	9	2,6
	Liseden mezun	41	11,9
	Yüksekokuldan mezun	31	9,0
	Üniversiteden mezun	208	60,3
	Yüksek lisanstan mezun	46	13,3
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	42	12,2
	Okuma yazma bilen	38	11,0
	İlkokuldan mezun	143	41,4
	Ortaokuldan mezun	38	11,0
	Liseden mezun	47	13,6
	Yüksekokuldan mezun	11	3,2
	Üniversiteden mezun	24	7,0
	Yüksek lisanstan mezun	2	0,6
Baba Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	9	2,6
	Okuma yazma bilen	13	3,8
	İlkokuldan mezun	128	37,1
	Ortaokuldan mezun	51	14,8
	Liseden mezun	77	22,3
	Yüksekokuldan mezun	18	5,2
	Üniversiteden mezun	44	12,8
	Yüksek lisanstan mezun	5	1,4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 18-65 yaşları arasındaki genç yetişkinlerin cinsiyet değişkenine göre 62'si (%18) erkek, 283'ü (%82) kadın olarak dağılmaktadır. Medeni durum değişkenine göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir. Katılımcıların 112'si (%32,5) bekar katılımcılardan oluşurken 233'ü (%67,5) evli katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında 2'si (%0,6) okur yazar, 8'i (%2,3) ilkokuldan mezun, 9'u (%2,6) ortaokuldan mezun, 41'i (%11,9) liseden mezun, 31'i (%9) yüksekokuldan mezun, 208'i (%60,3) üniversiteden mezun ve 46'sı (%13,3) yüksek lisanstan mezundur. Katılımcının anne eğitim durumuna bakıldığında 42'si

(12,2) okuma yazma bilmiyor, 38'i (%11) okur yazar, 143'ü (%41,4) ilkokuldan mezun, 38'i (%11) ortaokuldan mezun, 47'si (%13,6) liseden mezun, 11'i (%3,2) yüksekokuldan mezun, 24'ü (%7) üniversiteden mezun ve 2'si (%0,6) yüksek lisanstan mezundur. Katılımcının baba eğitim durumuna göre 9'u (%2,6) okuma yazma bilmiyor, 13'ü (%3,8) okuma yazma bilen, 128'i (%37,1) ilkokuldan mezun, 51'i (%14,8) ortaokuldan mezun, 77'si (%22,3) liseden mezun, 18'i (%5,2) yüksekokuldan mezun, 44'ü (%12,8) üniversiteden mezun ve 5'i (%1,4) yüksek lisans mezunu olarak dağılmaktadır.

Tablo 3. **Katılımcıların Spor Yapma Sıklığı, Aile Desteğinin Görülmesi, Sorunlara İlişkin Düşünceler Değişkenleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Değişkenler		**Frekans (n)**	**Yüzde (%)**
Spor Yapma Sıklığı	Hiç yapmıyorum	104	30,1
	Ayda 1-2 kere kısa süreli	80	23,2
	Haftada 1 gün	53	15,4
	Haftada 2-3 gün	80	23,2
	Her gün düzenli yapıyorum	28	8,1
Aile Desteğinin Görülmesi	Hiç destek görmüyorum	34	9,9
	Çok az destek görüyorum	41	11,9
	Az destek görüyorum	28	8,1
	Normal düzeyde destek görüyorum	142	41,2
	Oldukça fazla destek görüyorum	100	29,0
Sorunlara İlişkin Düşünceler	Hiç sorun yoktur	6	1,7
	Normal sorun vardır	193	55,9
	Çok az sorun vardır	24	7,0
	Az sorun vardır	52	15,1
	Hayatımda sürekli sorun vardır	70	20,3

Tablo 3 incelendiğinde spor yapma sıklığı değişkenine bakıldığında katılanların 104'ü (%30,1) hiç yapmıyorum, 80'i (%23,2) ayda 1-2 kere kısa süreli, 53'ü (%15,4) haftada 1 gün, 80'i (%23,2) haftada 2-3 gün, 28'i (%8,1) her gün düzenli yapıyorum cevabı verdiği görülmektedir. Katılımcıların aile desteği görme durumuna bakıldığında 34 kişi (%9,9) hiç destek görmüyorum, 41 kişi (%11,9) çok az destek görüyorum, 28 kişi (%8,1) az destek görüyorum, 142 kişi (%41,2) normal destek görüyorum, 100 kişi (%29,0) oldukça fazla destek görüyorum şeklinde cevaplamıştır. Sorunlara ilişkin düşünceler incelendiğinde araştırmaya katılanların 6'sı (%1,7) hiç sorun yoktur, 193'ü (%55,9) normal sorun vardır, 24'ü (%7) çok az sorun vardır, 52'si (%15,1) az sorun vardır, 70'i (%20,3) hayatımda sürekli sorun vardır şeklinde cevap vermiştir.

***Tablo 4*. Katılımcıların Yaş, Aylık Gelir, Kardeş ve Arkadaş Sayılarına Ait Dağılım**

Değişken	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	18	60	35,36	8,47
Aylık Gelir	0	50000	5589,70	5125,87
Kardeş Sayısı	0	14	2,87	1,80
Arkadaş Sayısı	0	30	6,68	2,29

Katılımcıların yaşları sonuçlarında minimum yaşının 18 maksimum yaşının ise 60 olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları ortalamasının ise 35,36 standart sapması ise 8,47'dir. Katılımcıların ortalama aylık gelir 5589,70 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kardeş sayısı minimum 0, maksimum 14 olduğu görülmektedir. Katılımcıların ortalama kardeş sayısı 2,87 standart sapması 1,80 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların arkadaş sayısı minimum 0, maksimum 30 olarak belirlenmiştir. Arkadaş sayısı ortalaması 6,68 standart sapması ise 2,29'dur.

***Tablo 5*. Kişilerarası İlişkiler, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi Puanları İçin Betimleyici İstatistik Değerleri**

Değişkenler	n	Min.	Max.	Ort	Ss
Açık ilişki	345	4,00	24,00	15,26	3,37
Saygılı ilişki	345	7,00	21,00	14,46	2,70
Küçümseyici ilişki	345	0,00	23,00	4,55	3,12
Saygısız ilişki	345	0,00	11,00	4,05	1,86
Besleyici ilişki	345	11,00	43,00	29,72	5,34
Zehirleyici ilişki	345	1,00	34,00	8,60	4,42
Kendine Güvenli	345	1,00	21,00	13,48	4,19
İyimser	344	1,00	15,00	7,76	2,73
Çaresiz	345	1,00	24,00	10,32	4,10
Boyun Eğici	345	0,00	18,00	5,51	2,89
Sosyal Destek Arama	345	0,00	11,00	7,24	1,85
Etkili Yöntemler	345	3,00	44,00	28,50	6,83

Etkisiz Yöntemler	345	1,00	42,00	15,83	6,16
Psikolojik Dayanıklılık	345	9,00	27,00	18,47	4,46

Tablo 5' te katılımcıların kişilerarası ilişkiler alt boyutları, stresle başa çıkma tarzı alt boyutları ve psikolojik dayanıklılık düzeyi puanlarının minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Kişilerarası ilişkiler alt boyutu ortalama değeri 29,72 iken zehirleyici ilişki ortalama değeri 8,60 bulunmuştur. Bu ortalamaya göre katılımcılar daha çok besleyici ilişki tarzını kullanmaktadırlar. Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı alt boyutu etkili yöntemlerin ortalama değeri 28,5 iken etkisiz yöntemler ortalama değeri 15,83 bulunmuştur. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık ortalama değeri 18,47 bulunmuştur.

Tablo 6. **Sosyo-Demografik Değişkenlerle Bağımlı Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Açık ilişki	Saygılı ilişki	Küçümseyici ilişki	Saygısız ilişki	Besleyici ilişki	Zehirleyici ilişki	Kendine Güvenli	İyimser	Çaresiz	Boyun Eğici	Sosyal Destek Arama	Etkili Yöntemler	Etkisiz Yöntemler	Psikolojik Dayanıklılık
Yaş	-,010	-,065	-,061	-,044	-,039	-,061	,100	,131*	-,223**	-,135*	-,027	,107*	-,212**	,195**
Eğitim Düzeyi	-,058	,007	,094	-,043	-,033	,048	-,129*	-,074	,024	-,015	,084	-,088	,009	-,050
Anne Eğitimi	,009	-,008	-,014	,026	,001	,001	,052	,079	,041	,096	,075	,082	,073	,025
Baba Eğitimi	-,017	-,014	,015	,050	-,018	,032	,038	,089	,021	,089	,036	,066	,056	,066
Kardeş Sayısı	,075	,065	-,003	-,003	,080	-,004	,070	,039	-,024	-,003	,012	,062	-,018	,091
Arkadaş Sayısı	,039	-,113*	-,022	,080	-,032	,018	,094	,026	-,022	,118*	,140**	,107*	,040	,066
Aylık Gelir	,120*	-,045	,002	,020	,053	,010	,156**	,090	-,211**	-,076	,160**	,174**	-,176**	,179**
Spor Sıklığı	,097	,093	,006	-,013	,108*	-,001	,151**	,088	-,174**	-,089	,014	,129*	-,158**	,114*
Aile Desteği	,091	,095	-,050	,007	,105	-,032	,009	,039	-,063	-,027	,071	,041	-,055	,042
Sorun Algısı	-,078	-,044	,107*	,002	-,071	,076	-,172**	-,198**	,164**	,073	-,089	-,211**	,144**	-,178**

*** p < 0,05 ** p < 0,01**

Tablo 6; korelasyonu analizi sonuçlarına göre katılımcıların yaşı ile stresle başa çıkma alt boyutu iyimser (r=0,131; p<0,05), stresle başa çıkmada etkili yöntemler (r=0,107; p<0,05) ve psikolojik dayanıklılık (r=0,195; p<0,01) arasında düşük düzeyli, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça iyimser ve etkili başa çıkma becerileri ve psikolojik dayanıklılık artmaktadır. Ayrıca yaş ile çaresiz (r= - 0,223; p<0,01) ve boyun eğici (r= - 0,135; p<0,05) ile

stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler (r= - 0,212; p<0,01) arasında anlamlı, düşük düzeyli ve olumsuz bir ilişki görülmüştür. Yaş arttıkça stresle etkisiz başa çıkma yöntemleri ve özellikle çaresiz ve boyun eğici yaklaşım düzeyi azalmaktadır. Katılımcılarda eğitim düzeyi ile kendine güvenli yaklaşım arasında az düzeyli, olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r =-0,129; p <0,05). Eğitim düzeyi arttıkça kendine güvenli yaklaşım düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların arkadaş sayısı ile stresle başa çıkma alt boyutu boyun eğici (r=0,118; p<0,05) ve stresle başa çıkmada etkili yöntemler (r=0,107; p<0,05) ile stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutu sosyal destek arama (r=0,140; p<0,01) arasında olumlu yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların arkadaş sayısı arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma düzeyi, yanı sıra boyun eğici yaklaşım düzeyi ve sosyal destek arama düzeyi de artmaktadır. Ayrıca, arkadaş sayısı ile kişilerarası ilişkiler alt boyutu saygılı ilişki (r=-0,113; p<0,05) arasında olumsuz yönlü zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Arkadaş sayısı arttıkça saygılı ilişki düzeyi azalmaktadır. Aylık gelir ile çaresiz (r=-0,211; p<0,01) ve etkisiz yöntemler (r=-0,176; p<0,01) arasında anlamlı, düşük düzeyli ve olumsuz bir ilişki görülmüştür. Katılımcıların aylık gelir düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler kullanma ve çaresizlik düzeyleri azalmaktadır. Aylık gelir düzeyi ile stresle başa çıkmada etkili yöntemler (r=0,174; p<0,01) sosyal destek arama (r= 0,160; p<0,01), açık ilişki (r=0,120; p<0,05), kendine güvenli boyutu (r=0,156; p<0,01) ve psikolojik dayanıklılık (r=0,179; p<0,01) arasında düşük düzeyli, olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Gelir düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma, sosyal destek arama, açık ilişki, kendine güvenli ilişki ve psikolojik dayanıklılık düzeyi de artmaktadır. Spor sıklığı ile çaresiz (r=-0,174; p<0,01) ve etkisiz yöntemler (r=-0,158; p<0,01) arasında düşük düzeyli ve olumsuz ilişki, stresle başa çıkmada kendine güvenli boyutu (r=0,151; p<0,01), besleyici ilişki (r= 0,108; p<0,05), etkili yöntemler kullanma (r=0,129; p<0,05) ve psikolojik dayanıklılık (r=0,114; p<0,05) düzeyi arasında ise düşük düzeyli ve olumlu bir ilişki görülmüştür. Spor yapma sıklığı arttıkça katılımcılarda etkisiz yöntemler kullanma ve çaresizlik düzeyi azalmakta, diğer yandan ilişkilerde kendine güvenli olma, besleyici ilişki, etkili yöntemler kullanma ve psikolojik dayanıklılık düzeyi de artmaktadır. Sorun algısı ile stresle başa çıkma alt boyutu olan çaresiz yaklaşım (r=0,164), küçümseyici ilişki (r =0,107) ve etkisiz yöntemler (r =0,144) arasında düşük düzeyli, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sorunların çok olduğuna dair algı arttıkça çaresiz yaklaşım, küçümseyici ilişki ve etkisiz yöntemler kullanma düzeyi de artmaktadır. Öte yandan sorun algısı ile stresle başa çıkma alt boyutu kendine güvenli (r=-0,172), iyimser (r=-0,198), stresle başa çıkmada etkili yöntemler (r=-0,211) ile psikolojik dayanıklılık (r=-0,178) arasında düşük düzeyli, negatif ve anlamlı bir ilinti

bulunmuştur. Katılımcılarda sorun algısı azalmaya başladıkça başa çıkmada kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma ve psikolojik dayanıklılık düzeyi artmaktadır.

***Tablo 7*. Bağımlı Değişkenler Arası Korelasyon Çözümlemesi Bulguları**

	Besleyici ilişki	**Zehirleyici ilişki**	**Etkili Yöntemler**	**Etkisiz Yöntemler**	**Psikolojik Dayanıklılık**
Besleyici ilişki	1	-0,139**	0,391**	-0,126*	0,203**
Zehirleyici ilişki		1	-0,204**	0,175**	-0,181**
Etkili Yöntemler			1	-0,216**	0,460**
Etkisiz Yöntemler				1	-0,359**
Psikolojik Dayanıklılık					1

****p<0,05**

Tablo 7 incelendiğinde kişilerarası ilişkiler alt boyutu besleyici ilişki ile stresle başa çıkmada etkili yöntemler arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki (r=0,391), etkisiz yöntemler arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki (r =-0,126) bulunmuştur. Katılımcıların kişilerarası ilişkilerdeki besleyici (açık ve saygılı ilişki) ilişki düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma düzeyi de artmakta, diğer yandan stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler kullanma düzeyi azalmaktadır. Besleyici ilişki ve psikolojik dayanıklılık arasında da düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki (r = 0,203) bulunmaktadır. Olumlu ilişki tarzlarını gösteren besleyici ilişki arttıkça psikolojik dayanıklılık da artmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde olumsuz ilişkileri (küçümseyici ve saygısız ilişki) içeren zehirleyici ilişki ile stresle başa çıkmada etkili yöntemler arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki (r =-0,204), etkisiz yöntemler arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r =0,175) bulunmuştur. Katılımcıların kişilerarası ilişkilerdeki zehirleyici (küçümseyici ve saygısız ilişki) ilişki düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma düzeyi azalmakta, diğer yandan stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler kullanma düzeyi artmaktadır. Zehirleyici ilişki ile psikolojik dayanıklılık arasında da düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki (r =-0,181) bulunmaktadır. Olumsuz ilişki tarzlarını gösteren zehirleyici ilişki arttıkça psikolojik dayanıklılık azalmaktadır. Stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler ile psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir (r= 0,460; p <0,05). Katılımcıların stresli durumlarla etkili baş etme düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyleri de artmaktadır. Stresle başa

çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler ile psikolojik dayanıklılık arasında ise orta düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı ilişki vardır (r=-0,359; p <0,05). Bu bulgu stresli durumlarda kullanılan etkisiz baş etme becerilerinin düzeyinin artışıyla psikolojik dayanıklılığın azaldığı anlamına gelmektedir.

***Tablo 8*. Cinsiyete Göre Bağımlı Değişken Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonucu Bulguları**

Değişkenler	Gruplar	N	Ort	Ss	T	P
Açık ilişki	Erkek	62	14,55	3,278	-1,843	0,066
	Kadın	283	15,41	3,378		
Saygılı ilişki	Erkek	62	14,19	2,527	-0,842	0,400
	Kadın	283	14,51	2,734		
Küçümseyici ilişki	Erkek	62	5,21	2,735	**2,032**	**,045**
	Kadın	283	4,41	3,178		
Saygısız ilişki	Erkek	62	4,35	1,670	1,429	0,154
	Kadın	283	3,98	1,897		
Besleyici ilişki	Erkek	62	28,74	5,040	-1,590	0,113
	Kadın	283	29,93	5,386		
Zehirleyici ilişki	Erkek	62	9,57	3,882	**2,096**	**,039**
	Kadın	283	8,39	4,507		
Kendine Güvenli	Erkek	62	13,53	3,732	0,118	0,906
	Kadın	283	13,46	4,294		
İyimser	Erkek	62	8,06	2,110	0,954	0,341
	Kadın	282	7,69	2,851		
Çaresiz	Erkek	62	9,55	3,247	-1,646	0,101
	Kadın	283	10,49	4,245		
Boyun Eğici	Erkek	62	5,24	2,603	-,805	,421
	Kadın	283	5,57	2,954		
Sosyal Destek Arama	Erkek	62	7,27	1,681	0,158	0,875
	Kadın	283	7,23	1,887		
Etkili Yöntemler	Erkek	62	28,87	5,930	0,472	0,637
	Kadın	282	28,42	7,021		
Etkisiz Yöntemler	Erkek	62	14,79	4,969	-1,474	0,141
	Kadın	283	16,06	6,3704		
Psikolojik Dayanıklılık	Erkek	62	18,71	3,856	0,468	0,640
	Kadın	283	18,42	4,583		

Tablo 8 incelendiğinde; erkek ve kadın katılımcılar bağımlı değişken ortalamaları bakımından karşılaştırıldığında sadece kişilerarası ilişkiler küçümseyici ilişki alt boyutu (t=2,032; p<0,05) ve zehirleyici ilişki (t=2,096; p<0,05) açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkiler alt boyutu küçümseyici ilişki bakımından erkeklerin ortalaması (5,21) kadınların ortalamasından (4,41) anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca kişilerarası ilişkiler

zehirleyici ilişki alt boyutu bakımından erkeklerin ortalaması (9,57) kadınların ortalamasından (8,39) anlamlı olarak daha yüksektir. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyet durumlarına göre farklılaşmamaktadır (p>0,05).

***Tablo 9*. Medeni Duruma Göre Bağımlı Değişken Farklılıklarını Belirlemek İçin Yapılan t Testi Sonucu Bulguları**

Değişkenler	Gruplar	N	Ort	Ss	T	P
Açık ilişki	Evli	233	15,48	3,391	1,717	0,087
	Bekar	112	14,81	3,303		
Saygılı ilişki	Evli	233	14,28	2,664	-1,754	0,080
	Bekar	112	14,82	2,742		
Küçümseyici ilişki	Evli	233	4,34	3,023	-1,827	0,069
	Bekar	112	4,99	3,267		
Saygısız ilişki	Evli	233	4,00	1,835	-0,647	0,518
	Bekar	112	4,14	1,921		
Besleyici ilişki	Evli	233	29,76	5,388	0,198	0,843
	Bekar	112	29,63	5,256		
Zehirleyici ilişki	Evli	233	8,34	4,261	-1,559	0,120
	Bekar	112	9,13	4,707		
Kendine Güvenli	Evli	233	13,59	4,310	0,719	0,473
	Bekar	112	13,24	3,948		
İyimser	Evli	232	7,84	2,707	0,784	0,434
	Bekar	112	7,60	2,791		
Çaresiz	Evli	233	9,94	3,904	**-2,517**	**0,012**
	Bekar	112	11,12	4,380		
Boyun Eğici	Evli	233	5,27	2,776	**-2,233**	**0,026**
	Bekar	112	6,01	3,077		
Sosyal Destek Arama	Evli	233	7,36	1,855	1,805	0,072
	Bekar	112	6,98	1,821		
Etkili Yöntemler	Evli	232	28,83	6,933	1,281	0,201
	Bekar	112	27,82	6,593		
Etkisiz Yöntemler	Evli	233	15,21	5,884	**-2,731**	**0,007**
	Bekar	112	17,12	6,522		
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	233	18,76	4,353	1,775	0,077
	Bekar	112	17,86	4,626		

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05). Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı etkisiz yöntem puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2,731; p<0,05). Bekar katılımcıların ortalaması (17,12) evlilerin ortalamasından (15,21) anlamlı olarak daha yüksektir. Stresle başa çıkma tarzı alt boyutu olan çaresiz yaklaşımın puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2,517; p<0,05).

Bekar katılımcıların ortalaması (11,12) evlilerin ortalamasından (9,94) anlamlı olarak daha yüksektir. Katılımcıların başa çıkma tarzı alt boyutu boyun eğici yaklaşım puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2,233; p<0,05). Bekar katılımcıların ortalaması (6,01) evlilerin ortalamasından (5,27) anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 10. **Bağımsız Değişken Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişkenler**	**B**	**SH.**	**β**	**T**	**P**	**F**
Psikolojik Dayanıklılık	Sabit	14,507	1,555		9,328	0,000	33,866
	Besleyici İlişki	0,009	0,042	0,010	0,205	0,838	
	Zehirleyici İlişki	-0,052	0,048	-0,051	-1,077	0,282	
	Etkili Yöntemler	0,253	0,033	0,388	7,573	**0,000**	
	Etkisiz Yöntemler	-0,193	0,034	-0,266	-5,605	**0,000**	
R=0,534	R^2=0,286	Düzeltilmiş R^2 =0,277	p <0,05				

Tablo 10 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (besleyici ilişki, zehirleyici ilişki, etkili yöntemler ve etkisiz yöntemler) psikolojik dayanıklılık düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır (R=0,534; R^2=0,286; F=33,866; p <0,05). Psikolojik dayanıklılık düzeyinin belirleyicisi olarak bağımsız değişkenlerin toplam değişimi açıklama oranının %28,6 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak stresle başa çıkma tarzı olan etkili ve etkisiz yöntemlerin psikolojik dayanıklılık üzerinde yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların besleyici ilişki tarzı düzeyi psikolojik dayanıklılık düzeyini etkilememektedir (p=0,838>0,05).

Katılımcıların zehirli ilişki tarzı düzeyi psikolojik dayanıklılık düzeyini etkilememektedir (p=0,282>0,05). Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler düzeyi psikolojik dayanıklılık düzeyini arttırmaktadır (β=0,388). Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler düzeyi psikolojik dayanıklılık düzeyini azaltmaktadır (β=-0,266).

Tablo 11. **Bağımsız Değişken Düzeylerinin Kişilerarası Besleyici İlişki Düzeylerinin Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişkenler**	**B**	**SH.**	**β**	**T**	**P**	**F**
Besleyici İlişki	Sabit	22,295	1,920		11,609	0,000	15,845
	Etkili Yöntemler	0,287	0,044	**0,367**	6,464	**0,000**	
	Etkisiz Yöntemler	-0,028	0,047	-0,032	-0,601	0,548	
	Psikolojik Dayanıklılık	0,014	0,071	0,012	0,205	0,838	
R=0,397	R^2=0,158	Düzeltilmiş R^2 =0,148	p <0,05				

Tablo 11 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (psikolojik dayanıklılık, etkili yöntemler ve etkisiz yöntemler) kişilerarası besleyici ilişkiler düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır (R=0,397; R^2=0,158; F=15,845; p <0,05). Kişilerarası besleyici ilişkiler düzeyinin belirleyicisi olarak bağımsız değişkenlerin toplam değişimi açıklama oranının %15,8 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemlerin kişilerarası besleyici ilişkiler üzerinde yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların stresle başa çıkmada kullandıkları etkili yöntemlerin düzeyi kişilerarası besleyici ilişki tarzı düzeyini arttırmaktadır (β=0,367).

Tablo 12. **Bağımsız Değişken Düzeylerinin Kişilerarası Zehirleyici İlişki Düzeylerinin Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişkenler**	**B**	**SH.**	**β**	**T**	**P**	**F**
Zehirleyici İlişki	Sabit	12,264	1,859		6,597	0,000	6,023
	Etkili Yöntemler	-0,080	0,041	**-0,124**	-1,965	**0,050**	
	Etkisiz Yöntemler	0,084	0,040	**0,118**	2,085	**0,038**	
	Psikolojik Dayanıklılık	-0,066	0,061	-0,067	-1,077	0,282	
R=0,258	R^2=0,066	Düzeltilmiş R^2 =0,055				p <0,05	

Tablo 12 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (psikolojik dayanıklılık, etkili yöntemler ve etkisiz yöntemler) kişilerarası zehirli ilişkiler düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır (R=0,258; R^2=0,066; F=6,023; p <0,05). Stresle başa çıkma tarzı olan etkili ve etkisiz yöntemlerin kişilerarası zehirli ilişkiler üzerinde yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların stresle başa çıkmada kullandıkları etkisiz yöntemlerin düzeyi kişilerarası zehirli ilişki tarzı düzeyini arttırmaktadır (β=0,118). Katılımcıların stresle başa çıkmada kullandıkları etkili yöntemlerin düzeyi kişilerarası zehirli ilişki tarzı düzeyini azaltmaktadır (β=-0,124).

Tablo 13. **Bağımsız Değişken Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmada Etkili Yöntemler Düzeylerinin Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişkenler**	**B**	**SH.**	**β**	**T**	**P**	**F**
Etkili Yöntemler	Sabit	8,269	2,582		3,203	0,001	38,605
	Psikolojik Dayanıklılık	0,572	0,075	**0,373**	7,573	**0,000**	
	Besleyici İlişki	0,382	0,059	**0,299**	6,464	**0,000**	
	Zehirleyici İlişki	-0,141	0,072	**-0,091**	-1,965	**0,050**	
R=0,559	R^2=0,313	Düzeltilmiş R^2 =0,305				p <0,05	

Tablo 13 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (besleyici ilişki, zehirleyici ilişki ve psikolojik dayanıklılık) stresle başa çıkmada etkili yöntemler düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır (R=0,559; R^2=0,313; F=38,605; p<0,05). Stresle başa çıkmada etkili yöntemler düzeyinin belirleyicisi olarak bağımsız değişkenlerin toplam değişimi açıklama oranının %31,3 olduğu görülmektedir. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyi stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler düzeyini arttırmaktadır (β=0,373). Katılımcıların kişilerarası besleyici ilişki düzeyi stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler düzeyini arttırmaktadır (β=0,299). Katılımcıların kişilerarası zehirleyici ilişki düzeyi stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler düzeyini azaltmaktadır (β=-0,091).

***Tablo 14*. Bağımsız Değişken Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmada Etkisiz Yöntemler Düzeylerinin Üzerine Etkisinin Regresyon Çözümlemesi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	**Bağımsız Değişkenler**	**B**	**SH.**	**β**	**T**	**P**	**F**
Etkisiz Yöntemler	Sabit	24,704	2,270		10,882	0,000	14,414
	Psikolojik Dayanıklılık	-0,441	0,079	**-0,319**	-5,605	**0,000**	
	Besleyici İlişki	-0,038	0,063	-0,033	-0,601	0,548	
	Zehirleyici İlişki	0,150	0,072	**0,108**	2,085	**0,038**	
R=0,381	R^2=0,145	Düzeltilmiş R^2 =0,135	p < 0,05				

Tablo 14 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin (besleyici ilişki, zehirleyici ilişki ve psikolojik dayanıklılık) stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır (R=0,381; R^2=0,145; F=14,414; p <0,05). Stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler düzeyinin belirleyicisi olarak bağımsız değişkenlerin toplam değişimi açıklama oranının %14,5 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak psikolojik dayanıklılık, kişilerarası zehirleyici ilişki stresle başa çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler üzerinde anlamlı yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyi stresle başa çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler düzeyini azaltmaktadır (β=-0,319). Katılımcıların kişilerarası zehirleyici ilişki düzeyi stresle başa çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler düzeyini arttırmaktadır (β=0,108).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızda stresle başa çıkma tarzı olan etkili yöntemler ile psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların stresli durumlarla etkili baş etme düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyleri de artmaktadır.

Stresle başa çıkma tarzı olan etkisiz yöntemler ile psikolojik dayanıklılık arasında ise orta düzeyde, negatif yönde, anlamlı ilişki bulunmuştur. Stresli durumlarda kullanılan etkisiz baş etme becerilerinin düzeyinin artışıyla psikolojik dayanıklılığın azaldığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak stresle başa çıkma tarzı olan etkili ve etkisiz yöntemlerin psikolojik dayanıklılık üzerinde yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak Küçüktatlıgil (2016) İstanbul' da yaptığı araştırmada psikolojik dayanıklılık ve başa çıkma arasında olumlu anlamlı bir ilişki bulmuştur. Psikolojik dayanıklılığın artmasıyla stresle başa çıkma becerilerinin de arttığını bulmuştur. Karataş (2016), öğretmenlerle yaptığı çalışmada psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma tarzları arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulmuştur. Moray (2019) yaptığı araştırmada psikolojik dayanıklılık ile başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin olumlu yönlü ve anlamlı olduğunu bulmuştur. Demir (2018) araştırmasında psikolojik dayanıklılık ile başa çıkma tarzları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Sadeghi (2021) yetişkin kişilerle yaptığı çalışmasında stresle başa çıkma tarzının psikolojik dayanıklılık ile olan ilişkisi ve etkisi konusunda ülkeler açısından bir farklılık göstermediği, Türkiye ve İran vatandaşı kişilerin stresle başa çıkma tarzının psikolojik dayanıklılık düzeylerini pozitif yönde etkilediği bulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgunun beklentiye uygun ve literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Kişilerarası ilişkiler alt boyutu besleyici ilişki ile stresle başa çıkmada etkili yöntemler arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki, etkisiz yöntemler arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların kişilerarası ilişkilerdeki besleyici (açık ve saygılı ilişki) ilişki düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma düzeyi de artmakta, diğer yandan stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler kullanma düzeyi azalmaktadır. Besleyici ilişki ile psikolojik dayanıklılık arasında da düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Olumlu ilişki tarzlarını gösteren besleyici ilişki arttıkça psikolojik dayanıklılık da artmaktadır. Araştırma bulgusuyla tutarlı olarak Terzi (2005), psikolojik dayanıklılığın stresle başa çıkma tarzını belirlemede katkı sağlayan bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Fribourg vd. (2003) yaptıkları araştırmalarda psikolojik dayanıklılık seviyesi yüksek kişilerin, kişilerarası ilişkilerde kendilerini de ifade ederek, olumlu davranışlar sergileyerek stresi etkili şekilde yönetebildikleri belirlenmiştir. Bulgunun genel olarak alan yazınla tutarlılık içinde olduğu görülmektedir.

Kişilerarası ilişkilerde olumsuz ilişkileri (küçümseyici ve saygısız ilişki) içeren zehirleyici ilişki ile stresle başa çıkmada etkili yöntemler arasında düşük düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki, etkisiz yöntemler arasında ise düşük düzeyde, olumlu anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların kişilerarası ilişkilerdeki zehirleyici (küçümseyici ve saygısız ilişki) ilişki düzeyi arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemler kullanma düzeyi azalmakta, diğer yandan stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler kullanma düzeyi artmaktadır. Zehirleyici ilişki ile psikolojik dayanıklılık arasında da düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Erkek ve kadın katılımcıların, kişilerarası ilişkilerin zehirleyici ilişki alt boyutu (küçümseyici) açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkekler zehirleyici ilişki tarzını kadınlara göre daha çok kullanmaktadırlar. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Şahin, Durak ve Yasak (1994) yapmış oldukları araştırmalarda erkeklerin zehirli ilişki tarzları puan ortalamalarının kadınların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Demir (2018), Durak ve Şahin (2015) yapmış oldukları çalışmalarda stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Demir (2018), Karaırmak ve Güloğlu (2014), Tümlü ve Recepoğlu (2013), Terzi'nin (2008) yaptıkları çalışmalarda psikolojik dayanıklılık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bulguların alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Evli ve bekar katılımcıların psikolojik dayanıklılıkla medeni durum arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde Sönmezer (2015), Demir (2018), Ülker-Tümlü ve Recepoğlu (2013) çalışmalarında psikolojik dayanıklılık ile medeni durum arasında anlamlı fark bulamamıştır. Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı etkisiz yöntem puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bekar katılımcıların ortalaması evlilerin ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Katılımcıların stresle başa çıkma tarzı alt boyutu boyun eğici yaklaşım puanları medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bekar katılımcıların ortalaması evlilerin ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Demir (2018), Sadeghi (2021) çalışmasında bekarların stresle başa çıkmada çaresiz yaklaşımı evlilere göre daha çok kullandıklarını bulmuştur.

Katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyinin artması beklenirken yapılan korelasyon analizinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Konuyla ilgili literatür

incelendiğinde araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Demir (2018), Sönmezer (2015) eğitim durumları ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların eğitim durumu değişkeni ile stresle başa çıkma tarzı alt boyutu kendine güvenli yaklaşım arasında düşük düzeyli, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların stresle başa çıkma tarzları puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkeni ile anlamlı ilişki içinde olmadığı bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarının araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yamaç (2009), Aydın (2005), Korkut (2002) ve Ercan (2002) yaptıkları araştırmalarda başa çıkma tarzlarında anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiş ve farklılaşma olmadığını bulmuşturlar.

Katılımcıların yaşı ile stresle başa çıkma alt boyutu iyimser, stresle başa çıkmada etkili yöntemler ve psikolojik dayanıklılık arasında düşük düzeyli, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça iyimser ve etkili başa çıkma becerileri ve psikolojik dayanıklılık da artmaktadır. Bunun nedeni kişilerin yıllarca yaşamlardan çıkardıkları tecrübelere dayalı olabilir. Literatürde de bulguları destekleyen çalışmalar vardır. Bölükbaş (2021), Atalay (2020) çalışmalarında yaş ile stresle başa çıkma tarzları alt boyutu olan iyimser yaklaşım arasında anlamlı ilişki bulmuştur ve yaş ilerledikçe kişilerde iyimser yaklaşımın arttığını ifade etmişlerdir. Demir (2018), Ülker-Tümlü ve Recepoğlu (2013) yaptıkları araştırmalarda yaş arttıkça psikolojik dayanıklılığın arttığını bulmuştur. Yaş ile çaresiz ve boyun eğici ile stresle başa çıkmada etkisiz yöntemler arasında anlamlı, düşük düzeyli ve negatif bir ilişki görülmüştür. Yaş arttıkça stresle etkisiz başa çıkma yöntemleri ve özellikle çaresiz ve boyun eğici yaklaşım düzeyi azalmaktadır.

Katılımcıların samimi arkadaş sayısı ile stresle başa çıkma alt boyutu boyun eğici ve stresle başa çıkmada etkili yöntemler ile kişilerarası ilişkiler alt boyutu saygılı ilişki arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca, arkadaş sayısı ile stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutu sosyal destek arama arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Arkadaş sayısı ve sosyal destekleri arttıkça kişilerin stresle başa çıkma düzeyi de artmaktadır. Araştırma elde edilen sonuçlara benzer olarak Khorshıda ve İsmailoğlu (2016), baş-boyun kanseri olan hastalarla yaptıkları araştırmada kişilerin arkadaş desteği puanları stresle başa çıkmada orta düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Spor sıklığı ile stresle başa çıkma tarzları alt boyutları çaresiz ve etkisiz yöntemler arasında düşük düzeyli ve olumsuz ilişki, stresle başa çıkmada kendine güvenli boyutu, besleyici ilişki, etkili yöntemler kullanmasıyla psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında ise düşük düzeyli olumlu (pozitif) bir ilişki bulunmuştur. Spor yapma sıklığı arttıkça katılımcılarda etkisiz yöntemler kullanma ve çaresizlik düzeyi azalmakta, diğer yandan ilişkilerde kendine güvenli olma, besleyici ilişki, etkili yöntemler kullanma ve psikolojik dayanıklılık düzeyi de artmaktadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Aylık gelir ile stresle başa çıkma alt boyutu etkili yöntemler, sosyal destek arama ve kendine güvenli boyutu arasında anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aylık gelir düzeyi arttıkça stresle başa çıkma alt boyutu etkili yaklaşımlar, sosyal destek arama, kendine güvenli yaklaşım ve psikolojik dayanıklılık düzeyi artmaktadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Turan (2021), Aneshensel (1991) yapılan çalışmalarda aylık gelir düzeyi yüksek olanların psikolojik dayanıklılığının da yüksek olduğunu bulmuştur.

Sorun algısı ile stresle başa çıkma alt boyutu olan çaresiz yaklaşım arasında düşük düzeyli, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sorun algısı azaldıkça stresle başa çıkma alt boyutu kendine güvenli, iyimser ve stresle başa çıkmada etkili yöntemler ile psikolojik dayanıklılık arasında düşük düzeyli, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şahin ve Durak' ın (1995: 70) yaptıkları araştırmada stresle başa çıkma tarzı alt boyutu iyimserlik ve kendine güvenli yaklaşımı benimseyen kişilerin algıladıkları sorunların azaldığı, çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı benimseyen kişilerin algıladıkları sorunların arttığını bulmuşlardır.

Öneriler

Genç yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığı arttırmaya yönelik etkili baş etme yöntemleri nasıl geliştirebilir? Sorusunu ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bulgularının meta analiz yöntemiyle ele alınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada cinsiyete göre kişilerarası ilişkilerde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların neden kaynaklığına yönelik, sosyo-demografik değişkenlerin yanı sıra toplumsal etmenlerin de dikkate alınacağı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

Psikolojik dayanıklılık ve kişilerarası ilişkiler öğrenilebilir bir süreç olduğundan kişilere geliştirici eğitimler verilebilir hatta okul programlarına dahil edilerek kişilerin psikolojik dayanıklılıkları ve besleyici ilişki tarzı kullanma becerileri erken yaşta geliştirilebilir. Ayrıca kişilerin iş ortamında karşılaştıkları stres veren durumlarda daha sağlıklı bir çalışma ortamının oluşması için stresle başa çıkmada etkili yöntemleri kullanabilme becerilerini kazandıracak eğitimlerin uzmanlar tarafından verilmesi önerilmektedir.

Elde edilen bulgular yol gösterici sonuçlar verse de daha genel çalışma gruplarıyla, daha büyük örneklem gruplarıyla ayrıntılı çalışmak, ayrıca Covid-19 salgınının bu değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemek konusunda nitel ve nicel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aneshensel, Carol S., Carolyn M. Rutter & Peter A. Lachenbruch. (1991). *Social Structure, Stress, and Mental Health: Competing Conceptual and Analytic Models.* American Sociological Review, 56, 166-78.

Atalay, M. (2020). *Mersin Üniversitesi Çalışanlarında Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, H. (2005). *Ergenlerin Kişilik Özelliklerinin Stresle Başa Çıkma ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Apa (2020). Resilience. www.apa.org/Helpcenter/Road-Resilience.Aspx. (05.04.2022).

Basım, H. N. ve F. Çetin (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.

Baltaş, Z. ve A. Baltaş (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bölükbaş S. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumları, Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canan, S. (2020). *İfa: İnsanın Fabrika Ayarları 2. Kitap- İlişkiler ve Stres*. İstanbul: Tuti Kitap, Nefes Yayıncılık.

Coşkun, S. (2018). *Stres Kaynakları, Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Ç. (2018). *Üniversite Çalışanlarının Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ve Stresle Baş Etme Tarzlarının İncelenmesi: Toros Üniversitesi Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yolları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed.* New York: Norton.

Friborg, O., O. Hjemdal, J.H. Rosenvinge & M. Martinussen (2003). A New Rating Scale For Adult Resilience: What are the Central Protective Resources Behind Healthy Adjustment? *Int. J. Methods Psychiatr*, 12, 65–76.

Garcia-Dia, M. J., J. M. Dinapoli, L. Garcia-Ona, R. Jakubowski & D. O'flaherty (2013). Concept Analysis: Resilience. Archives of Psychiatric Nursing, 27(6), 264-270.

Greene, R. R. (2002). Holocaust survivors: A study in Resilience. *Journal of Gerontological Social Work, 37*(1), 3–18.

Holahan, C. J. & R. H. Moos (1986). Personality, Coping, and Family Resources in Stress Resistance: A Longitudinal Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology,* 51(2), 1986, 389-395.

İmamoğlu, S. (2008). *Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Rolleri ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaırmak, Ö. ve B. Güloğlu (2014). Deprem Deneyimi Yaşamış Yetişkinlerde Bağlanma Modeline Göre Psikolojik Sağlamlığın Açıklanması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43(2), 1-18.

Karataş R. (2016). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya A. (2010). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler, A. Kaya İçinde, *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (2-28) Ankara: Pegem Akademi.

Kaya B. (2021). *Psikoloji Öğrencilerinde Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Öz Yeterlik Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniveristesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22, 177-184.

Küçüktatlıgil S. (2016). *Sigorta Sektöründe Çalışan Kişilerin Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Başetme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lazarus, R. S. and S. Folkman (1984). *Stres, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Losyk, B. (2006). *Sakin Ol, Sinirlerine Hakim Ol* (Çev: Engin, G.) İstanbul: Mess Yayınları.

Moray, S. (2019). *20-40 Yaş Arası Bireylerde Depresif Belirtiler ile Ebeveyn Kabul-Red Algısı Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nurmi, J.E. & K. Salmela-Aro (1997). Social Strategies and Loneliness: A Prospective Study. *Personality and Individual Differences,* 23(2), 205–215.

Pearlin, L. I. and C. Schoolar (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social,* 19(1), 2-21.

Portzky, M., G. Wagnild, D. De Bacquer & K. Audenaert (2010). Psychometric Evaluation of the Dutch Resilience Scale Rs-Nl on 3265 Healthy Participants: A Confirmation of the Association Between Age and Resilience Found With The Swedish Version. *Scandinavian Journal of Caring Sciences,* 24, 86-92.

Ptacek, J. T., R. E. Smith & K. L. Dodge (1994). Gender Differences in Coping with Stress: When Stressor and Appraisals do not Differ. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 20(4), 421–430.

Rosario, M., M. Shinn, H. Mørch & C. B. Huckabee (1988). Gender Differences in Coping and Social Supports: Testing Socialization and Role Constraint Theories. *Journal of Community Psychology*, 16(1), 55–69.

Sadeghi E. (2021). Yetişkin Bireylerde Benlik Saygısı ve Stresle Başa Çıkma Tarzının Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Türkiye-İran Karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Safran, J. D. & Z. V. Segal (1990). *Cognitive Therapy: An İnterpersonal Process Perspective.* New York: Basic.

Siyez, D. M. (2010). *Kişilerarası İlişkilerin Başlangıcı ve Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış* Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sullivan, H. S. (2002*). Psikiyatrinin Temel Kavramları* (Çev. Tufan Göbekçi). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Şahin, N. H., A. Durak ve Y. Yasak (1994). Kişilerarası ilişkiler ölçeği: Psikometrik özellikleri. *VIII. Ulusal Psikoloji Kongresinde Sunulmuş Bildiri*, 21-23.

Şahin, N. H. ve A. Durak (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği. Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlaması. *Türk Psikoloji Dergisi,* 10 (34), 56-73.

Tazegül Ü. (2012). Bireysel Sporcuların Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-22.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 297-306.

Turan, Ö. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları, Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Başa Çıkma Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ülker-Tümlü, G. ve E. Recepoğlu (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 3(3), 205-213.

Williams, K. & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping Strategies in Adolescents" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537-549.

Wright, M. O. D. & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In Handbook of Resilience in Children, 17-37. Boston, MA: Springer.

Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuzer H. (1993). *Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yerlikaya, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz E. (2018). *Hemşirelerde Stres, Stres Nedenleri ve Stresle Başa Çıkma Yolları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Muallim Naci'nin "Mekteb-i Edeb" Adlı Eserine Olumsuz Ahlakî Değerlerin Yansıması Açısından Bakmak

Şaban ÇOBANOĞLU[1]

Öz

Muallim Naci (1849-1893) şiir, tenkit, lügat, ahlak, biyografi, eğitim ve çocuk eğitimi gibi değişik alanlarda çalışmaları bulunan önemli bir Tanzimat aydınıdır. Daha çok şiirleri, eleştirileri, gazete ve dergi yazılarıyla tanınır. Edebi yönü üzerinde ağırlık verilmiş, eğitimcilik yönü, özellikle de çocuk eğitimi alanında yaptığı çalışmaları üzerinde yeterince durulmamıştır. Mekteb-i Edeb ve Vezâif-i Ebeveyn gibi çalışmaları değerler eğitimi açısından geçmişten günümüze aktarılması gereken önemli eserlerdir. Bu araştırma "Geçmişten Geleceğe Eğitim" teması çerçevesinde, Muallim Naci'nin "Mekteb-i Edeb" başlıklı eserini, üzerinde durulması gereken olumsuz değerlerin yansıması açısından inceleyerek, XIX. Asrın sonundan günümüze aktarabilecek, ahlak ve karakter gelişiminin önündeki engeller olarak *yalan, öfke, bencillik, nankörlük, kibir* gibi olumsuz ahlaki nitelikler konusunu ele alarak bir değerlendirme yapmak maksadı taşımaktadır. Muallim Naci değişik konularda 50 kadar eser kaleme almıştır. Bunlardan bir kısmı çocuk terbiyesi ve edebiyatına yönelik eserlerdir. Mekteb-i Edeb genelde bir nasihat ve ahlak kitabı olarak değerlendirilmiştir. Günümüzden yaklaşık 137 yıl önce yayımlanmış söz konusu eserin olumsuz değerler açısından ele alınması ve yorumlanmasının, ahlak eğitimi konusunda o dönemin ve günümüzün bakış açılarını tanımak ve karşılaştırabilmek açısından ilginç ve yaralı olabileceği değerlendirilmiştir. Muallim Naci ve "Mekteb-i Edeb" adlı eserinin incelenmesinde literatür taraması yöntemi esas alınmıştır. "Mekteb-i Edeb'in yanısıra, "Vezâif-i Ebeveyn" ve "Ömer'in Çocukluğu" adlı eserler de gözden geçirilmiştir. Naci ve söz konusu eserleriyle ilgili makale, tez ve kitaplar incelenmiş, çocuk eğitimi, çocuk terbiyesi, ahlak ve değerler eğitimine dair konular not edilmiştir. Daha sonra söz konusu alıntılar ilgili anlatı ve hikayelerin yorumlanmasında kullanılmıştır. Çalışmamızın ilk bölümünde kısaca Muallim Naci, edebi kişiliği, eğitim

BİLDİRİ NO: 49290

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Universitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, scobsnoglu@fsm.edu.tr

geçmişi ve eğitim anlayışı gibi konulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, "Mekteb-i Edeb" adlı eserin değerler eğitimi açısından önemi ve kapsamı gibi konular ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise eserden seçilen olumsuz değerlerle ilgili hikâye ve alıntıların değerlendirilmesine ağırlık verilmiştir

Anahtar Sözcükler: Muallim Naci, Mekteb-i Edeb, Değerler eğitimi, Olumsuz değerler

Giriş

Muallim Naci ve Mekteb-i Edeb Hakkında

Muallim Naci, dağılma ve inkıraz dönemindeki Osmanlı İmparatorluğu'nun çok yönlü bir şahsiyetidir. Kendisine "muallim" unvanını uygun görmüş, benimsemiş ve isminin başında kullanmıştır. Naci gibi bir edebiyatçı, mütercim ve eğitmenin gözüyle, dönemin gençlik problemlerine ışık tutmak ve çözüm yolları göstermek maksadıyla kaleme aldığı "Mekteb-i Edeb" adlı eserinin her seviyeden eğitimci için önemli bir rehber ve kaynak olabileceği değerlendirilmiştir.

Muallim Naci[1] 1849 yılında İstanbul Saraçhane'de doğmuştur. Asıl ismi Ömer'dir. Naci ilk eğitimini Fevziye Mektebi'nde tamamlamış, ağabeyinin teşvikleriyle Türkçesini geliştirmeye başlamış, İlmihal ve Birgivî Risalesi gibi eserleri okumuştur. Naci'in eğitimini tamamlamasında ve sanatla buluşmasında ağabeyi Mehmet Salim Efendi'in tesiri olmuştur. Ömer'in Çocukluğu adlı eserinde eğitiminde ağabeyinin tesiri konusunda şunları söylemektedir:

> Ağabeyim bana okuma yazma konularında pek çok yardımda bulundu. Kardeşliğe bir de öğretme hakkı ekledi. Parmaklarımı özenle düzeltirdi. Kalemin nasıl tutulması gerektiğini güzel güzel gösterirdi. Okulumuzda bizim gibi çocuklara kesinlikle Türkçe ders verilmezdi. Kur'an'ı baştan sona bitirmeme karşın okulda Türkçe bir sözcük bile okumamıştım. Oysa ağabeyim bana evde kitaplar okuturdu. Bir parça Türkçe okumaya o sayede alışmıştım **(**Muallim Naci; 2007: s.3.).

Salahî'nin "Muallim Naci" adlı eserinde aktardığına göre, ağabeyi Mehmet Salim Efendi'nin önayak olmasıyla, hocalarından hattat ve müderris Müfitzâde Abdülhalim Efendi'den sülüs ve

[1] Hayatıyla ilgili kısa bilgilerin bir kısmı, Abdullah Uçman'ın TDV İslam Ansiklopedisi, (2020), 30. Cilt, 313-316. Sayfalarında yer alan "Muallim Naci" maddesinden özetlenerek aktarılmıştır.

nesih yazı ile temel Arapça dersleri alır. Hocasının uygun gördüğü "Hulusi" mahlası ile sülüs levhalar ve bir Mushaf-ı Şerif yazar (Salahi; 1310: s.12-13).

Babasının yedi yaşlarında ölümü üzerine Varna'ya dayısının yanına göç etmiş ve o yıllarda okuduğu Giritli Aziz Efendi'nin Muhayyelât adlı eserindeki kahramanın "Naci" ismini kendine mahlas olarak seçmiştir. Varna'daki rüştiye mektebinde ikinci muallim olarak görevlendirilmiş, Arapça, Farsça ve Fransızcasını geliştirmiştir. "Naci" ve "Hulusi" mahlaslarından sonra kendisine "Muallim" mahlasını nasıl aldığına dair de Tarakçı aşağıdaki bilgileri aktarmaktadır:

> "Öğrendiğime göre muallim "bildiği şeyi bilmeyene öğreten" demek olduğundan, tuttuğum yol ise öteden beri meslek-i ta'lim bulunduğundan fi'l vâki" bir muallim olduğumu i'tirafta ben de hiçbir vakit tereddüt etmedim. Demek isterim ki bana mektepte vaktiyle hocalık etmiş olduğum içün muallim derler, yoksa münâsebetli münâsebetsiz her irâd olunan suale cevâb verecek iktidarda bir adam olduğum için demezler." (Tarakçı; 1973: s. 29.)

Osmanlı Rus Savaşı'nın başlaması üzerine İstanbul'a dönmüş, Anadolu müfettişi Sait Paşa'yla birlikte Halep, Diyarbakır, Erzurum, Trabzon gibi vilayetlerde bulunmuştur. Tekrar İstanbul'a döndüğünde Ahmet Midhad Efendi'nin Tercümân-ı Hakikat Gazetesi'nin edebiyat köşesini yönetmiş; genç şairlerin gazeteye gönderdiği şiirleri değerlendirmiş ve edebi tenkitlerde bulunmuştur. Değerlendirmeleri ve seçtiği şiirler sebebiyle eski şiir taraftarı olmakla suçlanarak Tercüman-ı Hakikat gazetesindeki görevine son verilmiştir. 1889'da kendisine Stockholm'de toplanan VII. Müsteşrikler Kongresi tarafından Türkçeye yapmış olduğu hizmetlerden dolayı altın madalya verilmesi kararlaştırılmıştır.

Muallim Naci'nin en öne çıkan özelliği şairliği ve eleştirileridir. Şiirde geleneğin sürdürülmesi taraftarı olmuş; yalnızlık, hüzün, his ve hayalle süslenmiş şiirlerinde yeni ve kusursuz bir Türkçe kullanmıştır. Modern anlayışla geleneği birleştirmek istemiştir. 12 Nisan 1893'te genç sayılacak bir yaşta vefat etmiş, II. Mahmud Türbesi haziresine defnedilmiştir.

Muallim Naci, Mekteb-i Edeb adlı terbiye eğitimini konu alan eserinin yanında hem çocuklar ve gençler hem de yetişkinler için ahlak ve terbiye gibi pedagojik konularla ilgili eserler de kaleme almıştır. Aslında "muallim" unvanını hak edecek derecede çok esere imza atmıştır. Bunlar arasında Mekteb-i Edeb'in dışında Talim-i Kıraat, Vezâif-i Ebeveyn ve Çocuklar İçin Lügat başlıklı eserlerini zikredebiliriz**.**

Mekteb-i Edeb'in Yazılış Maksadı ve Muhtevası

Muallim Naci'nin Mekteb-i Edeb adlı eseri Hicri 1303, miladi 1886 yılında basılmıştır. Eser tam olarak telif bir eser olmaktan ziyade, Naci tarafından özellikle Fransızca kaynaklardan tercüme edilmiş, derlenmiş, düzenlenmiş, toparlanmış ve ilaveler yapılarak yazılmıştır. Eserin yazılmasında Naci'nin kendi fikirleri, seçimleri, yorumları ve ilaveleri söz konusudur. Naci eserinde bu konuya şu cümlelerle temas eder:

> Sırası gelmişken şurası dahi arz olunur ki, Mekteb-i Edeb vakıa bir kaynağın tercümesi ise de durum icabı olarak birçok yerlerin çıkarılmasından başka içindeki konuların ahlak ve âdâb-ı Osmaniye'ye uygun hale getirme ve kitabın kadrini bir kat daha arttırmak maksadıyla münasip yerlere hariçten birtakım cümleler ve faydalı fıkralar da esere katılmış ve ilave edilmiştir (Muallim Naci; 2020: s.21).

Mekteb-i Edeb'in yazılış sebepleri Muallim Naci'nin ifadelerinden hareketle özetlenecek olursa şu noktaların vurgulandığı görülür:

- Eser muteber kaynaklar incelenerek tertip edilmiştir.
- Herkesin anlayabileceği bir dille yazılmıştır.
- Doğruluk, fazilet, adalet gibi yüksek değerleri işlemek; güzel ahlak ve hikmet sahibi kimselerin örnek hayatlarından kesitler vermek suretiyle tertip edilmiştir.
- İnsanı yüksek ahlaki değerlere ulaştırmak maksadı taşımaktadır.
- Esere, insan ahlakını yüceltmek maksadıyla birçok olumlu ve olumsuz değer, nasihat ve örneği bünyesinde taşıdığı için Mekteb-i Edeb başlığı verilmiştir (Muallim Naci,1303g-1, kapak kısmı).

Mekteb-i Edeb, çocukların eğitimi kadar gençlerin ve yetişkinlerin ahlaki gelişimleri konularında da kıymetli bir yayın olarak kabul edilir. Dağılma ve kriz dönemi yaşayan Osmanlı İmparatorluğu'nun zor yılları göz önüne alındığında, eserin önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Geçmişte ahlak eğitimi konusunda yazılmış önemli eserler vardır. Kutadgu Bilig, Bostan ve Gülistan, Kanunnâme, Ahlâk- ı Alâî gibi kitaplar yüzyıllarca coğrafyamızı beslemiş ahlâk ve nasihat eserleridir. XIX. yüzyılın sonlarında dünyadaki gelişmelere paralel olarak, söz konusu eserlere yenilerinin eklenmesi bir zaruret haline gelmiştir. Yeni eğitim kurumlarının açılmasıyla, gençler ve anne babalar için bir ayna ve rehber niteliği taşıyan yeni ahlak ve terbiye kitaplarının yazılması önemli bir ihtiyaç olarak belirmiştir.

Mekteb-i Edeb'de insan hayatının gençlik, yetişkinlik, evlilik ve olgunluk gibi farklı dönemlerine dair bilgi ve tavsiyeler çeşitli açıklama, anekdot ve hikayelerle aktarılmaktadır. İnsanın ahlakî gelişimine yön vermek ve ışık tutmak amacıyla çeşitli filozoflardan, devlet adamlarından, ayet ve hadislerden seçilen ibret verici hikâye ve yorumlarla konular işlenmektedir. Naci, eserinde hakiki mutluluğu maddi olan haz ve arzu nesnelerine bağlanmakta değil, ulvi ve manevi olan hakikat nesnelerine bağlanmakta görmektedir. Kitabın maksat ve muhtevasıyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

> Bu kitabı tertip etmekten en büyük maksadımız bir takım güzel misaller, ibretli nasihatler ile evlatların ahlâkını olgunlaştırma ve kendilerini fazilet kazanmaya teşvik etmek olduğundan, gençlerin yüreklerinde güzel tesir hâsıl edecek daha bazı ibretli vakaları buracıkta zikr ve beyân edelim (Muallim Naci; 2020: s.32)

Mekteb-i Edeb'de Olumlu ve Olumsuz Ahlaki Değerler

Değerler eğitimi konusu son yıllarda üzerinde çok konuşulan konular arasındadır. Fertlerin, grupların ve sosyal tabakaların kendilerine göre değer ölçütleri vardır. Eğitim bilim, psikoloji, sosyoloji ve felsefe benzeri ilimler değerlere değişik açılardan bakmışlar ve farklı anlamlar kazandırmışlardır. Bu sebeple çok sayıda farklı ama birbirini tamamlayan tanımlar ortaya çıkmıştır. Beill'e göre, bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi – kötü"yü ve "doğru- yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler. Edinilen bu ölçü değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütününü oluşturur (Beill; 2003: s.14). Halstead & Taylor'a göre, "değer", objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen benzeri yargıları ve ölçütleri ifade eder (Halstead & Taylor, 2000: s.169). Çelikkaya değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü uyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır (Çelikkaya; 1996: s.168). Tezcan (1974: s.14) ise; değerlerin bütün kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olduğunu ifade etmiştir. Değerler, insanların çoğu tarafından üzerinde uzlaşma sağlanmış ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010).

Değerler ana hatlarıyla sınıflanacak olursa **bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler** olmak üzere üç başlık altında toplanabilir: Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde ve hobilerimizde olduğu gibi, diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir. Grup

değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir. Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar. Muallim Naci Mekteb-i Edeb'de ağırlıklı olarak bireysel ve toplumsal değerler çerçevesinde toplumsal meselelere yaklaşmaya çalışmıştır.

Mekteb-i Edeb'de ilim tahsili, sır saklama, iyi geçinme, iyi huy, dostluk, hürmet, saygı ve dürüstlük gibi olumlu ahlaki değerlerin yanında yalan, hiddet, nankörlük, hilebazlık, kibir, kendini beğenmişlik, sarhoşluk, gevezelik, riyakârlık gibi olumsuz ahlaki zâfiyetlerden de bahsedilmektedir. Kitabın ağırlık noktasını bencillik, kibir, hiddet, yalan, nankörlük ve riyakârlık gibi olumsuz ahlaki değerlerin oluşturduğunu ifade edebiliriz.

Olumsuz Ahlaki değerler:

Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ve hazırlanan öğretim programlarında yer alan "kök değerler"in başlıcaları adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kavramlarından oluşmaktadır. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır" ifadesine yer verilmektedir. (MEB, 2018, 4-5/MEB, 2019, 3). Bu kök değerlerin zıddı olan kavramları da olumsuz değerler (anti-değerler) olarak tanımlamak mümkündür. Bunların başlıcalarını adaletsizlik, haksızlık, düşmanlık, acelecilik, saygısızlık, nefret, sorumsuzluk, ihanet, bencillik, yalancılık benzeri kavramların oluşturduğu ifade edilebilir. Söz konusu olumsuz değerlere kibir, öfke ve hiddet, inatçılık, cimrilik gibi kavramları da ilave edebiliriz. Muallim Naci'nin Mekteb-i Edeb adlı eserinde araştırmamızın konusu olan bu türden olumsuz ahlaki değerlerden de bahsedilmiş, açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

Mekteb-i Edeb'de Olumsuz Ahlaki Değerlerin Yansıması

Mekteb-i Edeb'de Muallim Naci tarafından üzerinde durulan olumsuz değerlerin başlıcaları *kibir, öke ve hiddet, yalan, menfaatperestlik ve nankörlüktür.* Bu bölümde söz konusu kavramlar tanımlanmaya, örneklendirilmeye ve Muallim Naci'nin değerlendirilmeleriyle aktarılmaya çalışılacaktır.

Kibir

Kibir basit bir şekilde anlatılacak olursa, kişinin kendisinde var olduğunu vehmettiği üstün sıfatların başkalarında olmadığını düşünmek olarak tanımlanabilir. Kendisini en yüksek

makamlara layık gördüğü halde, başkalarının yeteneklerini yok saymak anlamına da gelebilir. Kur'an-ı Kerim'de kibir ve büyüklük taslamak hoş karşılanmamış, büyük günahlardan kabul edilmiştir. "Yeryüzünde kibir ve azametle yürüme, çünkü sen asla arzı yaramazsın ve boyca da dağlara erişemezsin" buyrulmuştur (İsra, 17/39). Lokman suresinde de kibir konusunda ciddi tembih ve uyarılar dile getirilmiştir: "Küçümseyerek insanlardan yüz çevirme ve yeryüzünde böbürlenerek yürüme. Zira Allah, kendini beğenmiş övüngen kimseleri asla sevmez" (Lokman, 31/18-19).

Muallim Naci, kendini beğenmiş ve kibirli kimselerle ilgili olarak özetle aşağıdaki değerlendirmelerde bulunur.:

> Her ne söyler ve her ne yaparsa hepsi riyakârcadır ve gösterişten ibarettir. Kendisini herkesten yukarı görmek istediği halde insanların nefret duyduğu biri olup herkesten aşağı görünür. Büyükler ile arkadaşlık etmeye çalışır. Akran ve emsaline karşı kibir ve gurur ile davranır. Yaptıklarına kendisinden aşağı olanlar da tahammül edemezler. Herkese buyurur. Cümleye hükmetmeye çalışır. Halka çoğu zaman hakaret eder. Selam versen görmezden gelir. Bir şey söylesen dinlemez. Başka biriyle söyleşerek sözünü keser. Büyük ve yüksek dereceli kişiler arasında yapılan mühim bir sohbet esnasında göz ucuyla onlara bakar. Başkalarını, dokunacak sözlerinin hedefi yapar ve onlarla alay eder. Hiçbir şeyden haber ve malumatı olmadığı halde ilimden, fenden, sanattan ve felsefeden bahseder. Ikide bir kendi maiyetinde bulunan adamların kulağına bir şeyler fısıldar. (Muallim Naci, 2020: s.122.)

Muallim Naci, kibirli ve kendini beğenmiş bir insanın toplum tarafından nasıl olumsuz bir şahsiyet olarak algılandığına dair bir İngiliz Bilgesinin naklettiği ilginç bir hikâye nakleder:

> Adamın biri günlerden bir gün Londra"da parkta dolaşırken Çezar isimli köpeği gezintiye çıkarmış bir bakıcıyla karşılaşır. Çezar, çok yaramaz ve zor bir köpektir. Kötü huyu ve inadı yüzünden bakıcısının söylediklerini yapmaz, talimatlarına uymaz ve zavallı bakıcıya zor anlar yaşatırdı. Adam köpeğe bu kadar nazik ve iyi davranmasının gerekmediği, talimatlara uymadığı zaman ayağıyla şöyle bir dürtmesini tavsiye eder. Bakıcı, köpeğin sahibinin buna asla razı olmayacağı, hatta sırf bu yüzden kendisini kovabileceğini söyler. Adam, bu hal karşısında köpeğin sahibinin bekâr olabileceğini düşünür ancak bakıcı, kadının evli ve yedi çocuk sahibi olduğunu söyler. Adam aldığı bu cevap karşısında daha da çok şaşırır. Ne var ki bakıcı kendisinin bu durumdan şikâyetçi olmadığını, kibirli ve kendini beğenmiş bir insana hizmet

> etmektense, bu fino köpeğe hizmet etmeyi tercih edeceğini söyleyerek, köpekle birlikte parktan ayrılır. (Muallim Naci, 2020: ss.124-125).

Hikâyeden de anlaşıldığı gibi, bakıcı kendini beğenmiş kibirli bir şahsa hizmet etmektense, onun bakımı zor, huysuz köpeğine hizmet etmeği tercih etmektedir.

Öfke / Hiddet

Öfke ve hiddet insanın olumsuz duygularını yansıtan tahripkâr sıfatlardandır. Kişi engellendiğinde, istediklerine kavuşamadığında, haksızlık, hor görülme, duygusal saldırı gibi durumlarla karşılaştığında öfke ve hiddet halleri görülmektedir. Şahin'e göre, öfke duygusunu izleyen davranışlar vurma, kırma, bağırma, itme benzeri saldırgan davranışlar olarak karşılık bulmaktadır (Şahin, 2005: s 6-8). Kasapoğlu'na göre öfke ve yumuşak huyluluğun zıddı hiddettir ki; bir isteğin engellenmesi, incinme, haksızlığa uğrama, tehdit gibi durumlar karşısında ortaya çıkan kızgınlık veya saldırganlık tepkisidir (Kasapoğlu, 1997: ss. 41-43). Kur'an-ı Kerim'de "Onlar bollukta ve darlıkta sarf ederler, öfkelerini yenerler, insanların kusurlarını affederler. Allah iyilik yapanları sever" buyrulmuştur (Âl-i İmran, 3/134.). Hz. Peygamber de: "Gerçek pehlivan güreşte başkalarını yenen değil, öfke anında, intikam hırsı ile kanı kaynadığı sırada nefsine sahip, iradesine hâkim olandır" (İmam Nevevi, Hadis No:45.) hadisiyle öfkeye hâkim olmanın önemini vurgulamıştır.

Muallim Naci, yumuşak huylu insanı herkesin sevdiğini, öfke ve hiddetin insanları bir ömür boyu huzursuz edeceğini, pişmanlıklara yol açabileceğini, büyük zararlar verebileceğini, dolayısıyla öfkenin kontrol altına alınmasının gerekli olduğuna işaret etmiştir. Naci kibir ve gururun da öfkeye sebep olabileceğini vurgulamıştır (Muallim Naci, 2020: ss.76,77).

Naci, devleti yönetme pozisyonunda bulunan üst düzey idareciler için öfke ve hiddeti kontrol altına alabilmenin ne kadar önemli olduğuna işaretle, Fransa Krallarından IV. Henri ile devlet adamlarından Griyon arasında geçen aşağıdaki dikkat çekici hikâyeyi özetle şu şekilde aktarır:

Fransız krallarından VI. Henri'nin devlet adamlarından birisi, hikâyede sebebi beyan edilmemekle birlikte suçlu olduğu düşünülen bir kimsedir. Suçlu olmadığını ispatlamak için IV. Henri'nin karşısına çıkıp kendisini savunan adam, sorulan sorulara sakince cevap vermek yerine olayla ilgisi olmadığını ispatlamaya çalışırken hiddetlenir, kendisini kaybederek bağırıp çağırır. Kral bu tutumundan dolayı kendisini huzurundan kovar. Ancak huzurdan ayrılırken dahi küstahça hareketlerle konuşmaya, bağırıp çağırmaya devam eder. Orada

bulunanlar kralın kızarıp bozardığını fark ederler ve kılıcını çekip adamı öldürmesinden endişe ederler. Kralsa öfkesine hâkim olarak, adam yanlarından ayrıldıktan sonra onlara şöyle der: "Sert mizaçlı olarak yaratılmışım. Tabiatımda olan bu kusuru keşfettiğim zaman nefsimi zapt etmeye çalıştım. Hiddetin kötü bir yol gösterici olduğunu tecrübe ettim. Bu defa yine ona galebe çalmaya muvaffak oldum. Böyle sizin gibi muteber şahitlerim bulunduğundan dolayı mutluluk duydum" (Muallim Naci, 2020: s.78). Naci bu ibretâmiz hikâyeyi aşağıdaki yorumlarla nihayete erdirir. "Hiddet, merhametsiz ve hamiyetsiz bir zalime benzer ki; kendi vahşet ve zulmüne itaat edenleri fena surette cezalandırır. Zararlı nasihatlerini çok pahalıya mal eder. Hiddetine tabi olan adam, nice ıslah olmaz felaket ve cinayetlere müptela olur. Böyle bir hal insan için şiddetli kalp ızdırabı gibi nice vahim ve helak edici neticeler doğurur" (Muallim Naci, 2020: s.78.).

Yalan

Yalan doğruluk ve dürüstlüğün zıddı bir olumsuz değerdir. Yalan, bir şeyi olduğundan farklı haber vermektir. Yalanla ilgili olarak ahlak, psikoloji, hukuk ve din gibi ilimlerin farklı tanım ve yaklaşımları söz konusudur. Lee ve Ross'a göre yalan "başkalarında niyetli olarak yanlış kanılar oluşturma" davranışıdır. Lee ve Ross'un yalanla ilgili tanımlarında özetle şu noktaların vurgulandığı görülmektedir: Bir söylemin gerçek olmaması, ancak söyleyen kişinin olayın veya sözün gerçek olmadığının farkında olması gerekir. Ayrıca yalan söyleyen kişinin niyetlenmiş, planlanmış ve art niyetli olarak bilinçli kandırma ve aldatma eyleminde bulunması gerekmektedir (Lee ve Ross; 1997: ss. 255-257).

Yalan kötü bir huy ve ahlaki bir zayıflık olarak en olumsuz sıfatlardan birisidir. Hz. Peygamber: "Günahların en büyüğünden biri de yalancı şahitlik yapmaktır yahut yalan söylemektir." buyurmuştur. (Müslim, İman, ss.143-144). Yalanın büyük günahlardan ve aynı zamanda insanın felakete sürükleyen tehlikeli afetlerden birisi olduğunu yakından gören Muallim Naci, yalan hakkında şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

> Yalan söyleyen ağız ruhu öldürür. Yalan söyleyen asla cezasız kalmaz. Yalan söyleyen her halde mahvolur. Her kim ufak tefek işlerde doğruluktan ayrılmayı eğlence sayar ise çok sürmez büyük işlerde dahi kendisini doğruluktan ayrılma tehlikesine iter. Zira insanın ilk başta yapmakta zorlandığı ve çeşitli mânialarla karşılattığı şeye git gide alışır ve haz almaya başlar. Binaen aleyh insanı halk ve yaratıcı indinde kötü bir duruma getiren böyle bir hale düşmekten kaçınmak ve her şeyde daima doğruluktan ayrılmamak gerekir. (Muallim Naci, 2020: s.43)

Muallim Naci yalan konusunda Hz. Süleyman'a atıfla şu bilgileri aktarır: "Yalancıların ömrü hakir ve hor görülmüş bir ömürdür. Daima ve her yerde hor ve hakirdirler, kalbî ızdıraplardan hiçbir vakit kurtulmazlar. Yalan insanı halk ve yaratıcı yanında nefret edilen bir kişi haline getirir, zillet ve hakaretle yaşamaya mecbur eder." (Muallim Naci, 2020: s.39).

Muallim Naci yalancıların olumsuz özelliklerini de şu şekilde özetlemektedir. Yalancılar menfaatlerini başkalarının zarar görmesinde ararlar. İnsanları kandırmaya, aldıkları borçları ödememeye, gençleri yoldan çıkarmaya meyillidirler. İnsanların ellerinde bulunan şeyleri bir yolunu bulup çarpmadıkça rahat etmezler. Naci bu tür sebeplerden dolayı öncelikle gençlerin yalancılarla temasının önlenmesi gerektiğine işaret eder (Muallim Naci, 2020: s.119). Ayrıca, "Akıllı ve kâmil insan yalanlardan yalnız sakınmaz, nefret eder. İnsan; "yardımcısıdır doğruların Hazret-i Allah" kavline itimat ile öleceğini bilse bile yine doğruluktan ayrılmamalıdır. Nitekim İmam Ali-Allah O'nun keremini artırsın- hazretleri "Yalancıda insanlık ve yiğitlik olmaz" buyurmuştur (Muallim Naci, 2020: s.39).

Menfaatperestlik

İçinde yaşadığımız çağda menfaatperestlik ve bencilliğin sınırlarını çizmek oldukça zordur. Neredeyse insan ilişkilerinin çoğu bu anlayış etrafında şekillenmektedir. Bu tutum kişileri mutlu etmek bir yana, daha da haris yapmakta ve sahip olma tutkularının tetiklenmesine yol açmaktadır. Dayanışma kültürümüzün özü, almaktan çok verme inancına dayanmaktadır. Bu sebeple, aldıkların değil aslında verdiklerin senindir, denilmiştir.

Muallim Naci, eserinde hodbin ve bencil olarak nitelendirdiği menfaatperest insanların aynı zamanda riyakâr ve gösteriş düşkünü olduklarına işaret eder. Kendi menfaatlerini ön plana çıkarmak isteyen bu kişilerin hep zengin ve şöhret sahibi kimselerle düşüp kalktığını, fakir olan eş-dost ve akrabalarıyla bile irtibat kurmadıklarını belirtir. Akıllarının fikirlerinin kendi menfaatlerinde ve mallarında olduğunu, sürekli başkalarından üstün ve farklı olduklarını göstermek istediklerini dile getirir (Muallim Naci, 2020: ss.122-123). Bu duruma uygun bir örnek olarak da aşağıdaki anekdotu zikreder.

Sicilya kralı Don Pietro'nun öz kardeşi prens Rolandos bir deniz savaşında yenilerek esir olur. Korsanlar kendisini salıvermek için on iki bin florin isterler. O esnada hem güzel hem de zengin Gamella namında Messina'lı bir kız bu haberi duyunca kendisi ile evlenmek isterse talep edilen meblağı vererek onu serbest bırakacağını ilan eder. O da derhal buna rıza gösterip

kız ile senet imzalar. Lakin kurtulunca kızın asaletsizliğini sebep gösterip, sözünde durmayarak evlilik sözleşmesinden vazgeçer. Gamella ise onun hakkında mahkemeye şikâyette bulunur ve davayı kazanır. Rolandos sonunda çaresiz kalarak bazı arkadaşları ile beraber kızın evine giderek bu ihaneti unutmasını rica ile bu evliliğe hazır olduğunu söyler. Gamella, kendisinin kral hanedanından biri ile evlenmek istediğini ancak yapmış olduğu bu hareketle asaletini kaybettiğini ve kendisiyle asla evlenmeyeceğini söyler. Davayı da onu utandırmak için açtığını ifade eder. Rolandos da kızın bu düşüncelerine hayran kalır ancak mahcubiyet içerisinde oradan ayrılır. (Muallim Naci'den aktaran, Ayar, 2011: s.109). Naci insanları bu duruma düşmeden önce şu şekilde uyarır:

> Ey oğul! iyi düşünmek şerefine nail olmak ister isen servet ve azametin ile yapmaya muktedir olduğun işi yapmayıp akıl, hikmet ve adalete uygun düşenleri yap. Her muktedir olduğun şeyi yapacak olur isen nihayetinde mahcup ve pişman olursun. Menfaatperestlik seni hiçbir zaman mağlup etmesin! işlerindeki gaye menfaatperestinkisi gibi alçakça olmasın! şahsi menfaatine tapmayıp namus ve fazileti sev! Kendi menfaatinden çok umumun menfaatini gözet (Muallim Naci, Mekteb-i Edeb, s.196.).

Nankörlük

Nankörlük minnettarlık ve şükür kavramlarının zıddı olan ve oldukça farklı boyutlarıyla karşımıza çıkabilen olumsuz bir değerdir. Farsçada bulunan "nan" ekmek kelimesi ile "kur" görmeyen, yani kör anlamındaki kelimelerden oluşmuştur. "Nankör" yediği ekmeğin, gördüğü iyiliğin kıymetini bilmeyen, nimeti inkâr eden anlamına gelen "nankur"dan türetilmiştir (Çağrıcı, 2006: 382). Nankör, nimeti, kendisine yapılan iyiliği ve yardımı görmeyen, gizleyen ve örten anlamına gelir (Peker, 2013: 170). Nankörlük hakkında Naci aşağıdaki hikâyeyi nakleder:

> Hindistan meliklerinden Mandava bir gün nehre düşer. Esirlerden biri de nehre atlayıp, Mandava'yı saçlarından çekerek karaya çıkarır ve boğulmaktan kurtarır. Mandava esiri yanına çağırdığında herkes onu mükâfatlandıracağını düşünür. Ancak melik: "Bir meliğin başına, saçına el sürmeye nasıl cüret edersin" diyerek esirin öldürülmesini emreder. Başka bir gün Mandava hareminden biri ile kayığa binerek nehirde dolaştıkları sırada yine suya düşer. Haremi onu kurtarabileceği halde hiçbir harekette bulunmaz. Melik yardım etmediğinden dolayı onu azarlayınca, haremi; "Efendim!

> Esirin olayı hatırıma geldi de sizi kurtarmaya cesaret edemiyorum" der (Muallim Naci, 2020**:** s.133).

Naci'ye göre, yapılan iyiliklere karşı vazifesini yerine getirmeyen ve teşekkür etmede kusur eden, ekmek nimet hakkı bilmez, iyilik tanımaz adamlara nankör veya kafir-i nimet denir. Kibrin hasmı Allah olduğu gibi nankörün hasmı da yine Allah'tır. Nankör olan adam, çoğunlukla dünyada da hak ettiği cezayı bulur. Nankörlük ne kadar beğenilmeyen olumsuz bir vasıf olsa da dünyada nankör insanlar çoktur. İnsanlar içinde öyle yılanlar vardır ki beslendikleri sineyi sokarlar. Hazret-i Süleyman "İyiliğe karşı kötülük eden adamın hanesinden sefalet asla uzaklaşmaz." buyurmuştur (Muallim Naci, 2020**:** s.132).

Riyakârlık

"Riya" kavramı kültürümüzde ve dinî literatürümüzde, iki yüzlülük olarak biliniyor. "Görmek" anlamındaki re'y kökünden türeyen riyâ, "saygınlık kazanma, çıkar sağlama gibi dünyevî amaçlarla kendisinde üstün özellikler bulunduğuna başkalarını inandıracak tarzda davranma" (Çağrıcı, 2008: s. 137) anlamında kullanılıyor. Daha kestirme bir ifadeyle riya, Allah'tan başka kimselerin rızasını kazanmak, onlara hoş görünmek amacıyla yapılan işlerde ve ibadetlerde ihlâsı terk etme davranışı şeklinde tanımlanabilir.

Muallim Naci Mekteb-i Edeb'de riya denen olumsuz kavrama da yer vermiştir. Naci'ye göre riyakârlık, başkalarının tabiat ve karakterlerine vakıf olarak, onların fikir ve tavırlarını yakından inceleyerek, kendisini onlara uydurmaya çalışma halidir. Riyakâr aynı zamanda dalkavukluk yapar. Fikirleri ve tavırlarıyla bin türlü renge girip çıkar. Samimi olmadığı halde kişinin keyfine ve meşrebine uygun sözler söyler. Onun tahkir ettiğini tahkir eder, takdir ettiğini de takdir eder. O kişinin kusurlarını, kötülüklerini bile menfaati icabı beğenir. Hasılı her şeyini ona uydurur. Naci, bu tür riyakârların birer taklitçi ve dalkavuk olarak adlandırılmalarının daha uygun olacağını ifade eder (Muallim Naci, 2020**:** ss. 69-70).

Mekteb-i Edeb'de, riyakârlıkla ilgili olarak, Hz. Ali'nin yaşadığı bir hikâye nakledilir. Münafık ve riyakâr bir adam Hz. Ali'yi yüzüne karşı mübalağalı sözlerle metheder. Hz. Ali bu münafığa hitaben. "Ben senin açığa vurduğun kavlinin (sözlerinin) altındayım, fakat gönlünde sakladığın fikrin de üstündeyim" diyerek karşılık verir. Muallim Naci bu tür ikiyüzlüleri "insan değil canavar türünden şeylerdir" diye tanımlamaktadır (Muallim Naci, 2020**:** ss. 70-71).

Mekteb-i Edeb'de riyakârlık konusunda zikredilen bir başka hikâye de özetle şu şekilde aktarılmıştır: Eskilerden hâkîm ve bilge bir zat bir gece bir Romalı'yla birlikte yemek sofrasında bulunur. Mecliste sohbet edip konuşurlar. Romalı mahcup ve riyakâr bir kimsedir. Sohbet esnasında bilge zat, o kişiye her ne söylediyse "Evet! Öyledir." Demekten başka bir şey söylemez. Bunun üzerine iyice canı sıkılan bilge, "Ya hey insan! Allah aşkına, bir sözümü de kabul etme ki ayrı ayrı iki insan olduğumuz belli olsun" demiştir (Muallim Naci, 2020**:** ss. 70-71).

Sonuç ve Değerlendirmeler

1. Kısaca ifade edilecek olursa, Mekteb-i Edeb, olumlu ahlaki değerlerin yanında, bencillik, kibir, hiddet, yalan, nankörlük ve riyakârlık gibi olumsuz ahlaki değerlere de yer vermektedir.
2. Eser, kaynağı bilinmeyen Fransızca kaynaklardan tercüme ve derleme yöntemiyle kaleme alınmıştır. İlk baskısı 1886'da yapılmış, daha sonra değişik zamanlarda yeni baskıları yapılmış, bu arada yeni ekleme ve çıkartmalarda bulunulmuştur.
3. İnsan duyduğunu, bildiğini ve gördüğünü taklit etmeye ve yapmaya meyillidir. Bu bakımdan Muallim Naci Mekteb-i Edeb'de iyi örnekleri olduğu kadar, olumsuz örnekleri de vak'a tahlili yöntemiyle aktarmak usûlünü tercih etmiştir. Olumsuz değerler, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin uzak durmaları gereken, aksi takdirde ağır sonuçlar doğurabilecek tahripkâr sıfatlardır. Bu gerçekten hareketle Muallim Naci, eserinde söz konusu olumsuz değerlere de yer vermiştir ve tahlillerde bulunmuştur.
4. Mekteb-i Edeb, sadece İslam Dünyası'nın tecrübelerini değil, tüm insanlığın birikimlerini aktarmaya çalışan, dönemin şartları göz önüne alındığında önemli bir terbiye ve eğitim kitabı olarak kabul edilebilir.
5. Mekteb-i Eeb'de işlenen olumsuz değerler hemen hemen her dinde ve kültürde olumsuz karşılanan ve yapılması istenmeyen yıkıcı ve incitici nitelikler arasında kabul edilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, eser günümüzde de değerini ve geçerliğini koruyan evrensel temaları işlemektedir.

Kaynakça

Ayar, H. (2011). Muallim Naci'nin Mekteb-i Edeb Adlı Eserinin I.Kısmındaki Hikâyelerin Ahlak Eğitimi Açısından İncelenmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Ün. Sosyal Bil. Enst. İstanbul.* (s. 109).

Beil, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk* "Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır? (Çev. Cuma Yorulmaz). *Ankara: Arkadaş Yayınevi.*

Çağrıcı, M. (2006). "Nankörlük"**.** Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi C. 32, (ss. 382-383) *Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.*

Çağrıcı, M. 2008. "Riya", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul*, C. 35. (s.137.)

Çelikkaya, H., (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Davudoğlu, A., (1983). *Sahih-i Müslim Tercemesi ve Şerhi*. İstanbul: Sönmez Yayınları

Duran, N., (2007). Batılılaşma Sürecinde Türk Toplumuna Sunulan Çocuk ve Genç Tipleri (Mehmet Akif, Tevfik Fikret, Muallim Naci Örneği) *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*

Halstead, J. Mark & Taylor, J. Monica (2000). "Learning and Teaching about Values: a review of recent research". *Cambridge Journal of Education,* Vol. 30, No.2. (pp. 169-202.)

Hökelekli, H., (2010). "Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler eğitimi", *Eğitime Bakış Dergisi, (s: 6 18.)*

İmam Nevevi, (2008). *Riyâzü's Sâlihîn,* (terc), Hanifi Akın, *İstanbul: Ensar Neşriyat*

Kasapoğlu, A., (1997). *Kur'an'da Ahlak Psikolojisi*, İstanbul*:* Yalnızkurt Yayınları, (s. 41-43.)

Kınalızâde Ali Efendi. (tarihsiz). *Ahlâk-ı Alâ'î.* Hüseyin Algül (haz.), Kervan Kitapçılık.

Lee, K. ve Ross, H. J., (1997). "The Concept of Lying in Adolescents and Young Adults: Testing Sweetser's Folkloristic Model". *Merrill-Palmer Quarterly,* 43 (2),(pp. 255-270.)

Muallim Naci, (1303). *Mekteb-i Edeb*. Birinci Kısım, İstanbul: şirket-i Mürettebiyye Matba'ası

Muallim Naci, (1303). *Mektublarım*, Kostantiniyye, (s. 288.)

Muallim Naci, (1304). Mekteb-i Edeb. İkinci Kısım, *Şirket-i* Mürettebiyye Matba'ası, İstanbul

Muallim Naci, (1304b). *Vezâif-i Ebeveyn, Şirket-i* Mürettebiye Matbaası, İstanbul

Muallim Naci, (1307). *Ömer'in Çocukluğu*, A. Asadoryan Şirket-i Mürettebiye Matbaası, İstanbul

Muallim Naci, (2007). *Ömer'in Çocukluğu*, Morpa, İstanbul, (s.3.)

Muallim Naci, (2016). Necip Yılmaz (haz.), *Edep Eğitimi-Mekteb-i Edeb*, Büyüyen Ay Yayınları, İstanbul

Muallim Naci, (2020). Necip Yılmaz (haz.), *Edep Eğitimi-Mekteb-i Edeb*, Büyüyen Ay Yayınları, İstanbul

Peker, H., (2013). *Allah'ın Boyasıyla Boyanmak*. Timaş Yayınları, İstanbul.

Salahi, (1310). *Muallim Naci*, İstanbul: Şirketi Mürettibiye Matbaası, (s.12-13.)

Şahin, H., (2005). "Öfke ve Öfke Denetminin Kuramsal Temelleri", Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 6, Sayı: 10, (s. 5-6.).

Tarakçı, C., (1973). Muallim Naci Efendi Hayatı ve Eserlerinin Tedkiki, *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum Atatürk Üniversitesi.* (s.30.)

Tezcan, M., (1974). "Türklerle İlgili Stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme". Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.

Uçman, A., (2020). "Muallim Naci", TDV İslam Ansiklopedisi, 30. Cilt, (ss. 313-316.)

Almanya (Baden-Württemberg) İlkokul Sanat Dersi Öğretim Programıyla Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması

Melike TANTAN[1], Derya BEKİROĞLU[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programı ve Almanya Baden-Württemberg Eyaleti'nde uygulanan ilkokul sanat dersi öğretim programını temel öğeleri açısından karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016 Almanya ilkokul 1. ve 4.sınıflar için "Sanat ve Eserler" (Kunst/Werken) dersi öğretim programıyla 2018 Türkiye İlkokul görsel sanatlar dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları temelinde her iki programda benzer becerileri kazandırmayı hedeflediği, Almanya öğretim programında farklı olarak yetkinlik ve becerilerin perspektifler temelinde sunulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Almanya (Baden-Württemberg) ilkokul sanat dersi öğretim programında öğrenme alanlarının Türkiye öğretim programındaki gibi sunulmadığı, süreçle ilgili yetkinlikler çerçevesinde belirtildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı Eğitim, Görsel Sanatlar Dersi, İlkokul, Türkiye, Almanya

BİLDİRİ NO: 49202
[1] Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, tantanmelike@gmail.com
[2] İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, drybkrgl@gmail.com

Giriş

Sanat denildiğinde pek çoğumuzun aklına farklı disiplinler gelebilir. Sanat eğitiminin tanımını yapmaya çalıştığımızda da durum benzer şekilde, birbirinden farklı tanımlar üzerinden ilerler. Sanat eğitimi kavramı alan yazında dar kapsamıyla görsel sanatlar şeklinde kullanılmaktadır (Kırışoğlu, 2005). Sanat, anlam ve kapsam bakımından yüzyıllar boyunca dönemin koşullarına göre değişiklik göstermiştir. Günümüzde sanatın anlamı, içinde yaratıcılık barındıran pek çok eylemi kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Yaratıcılık gerektiren etkinlikler, sanatçının yaratıcılığının dışavurumu olan aktiviteler, izleyenlerin estetik duyusuna dokunan performanslar sanat kapsamında ele alınabilir. Fakat sanatın doğası itibariyle genelleme içeren tanımlardan kaçınmak daha doğru olacaktır (Başak, 2022). Mevcut eğitim programlarındaki "yaratıcılık" eksikliği ise sadece Türkiye'de değil aynı zamanda dünyada eğitim sistemlerinin en katı eleştiri aldığı konulardandır (Buyurgan & Buyurgan, 2001). Benzer şekilde Görsel Sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından eleştirel bakış açısıyla ele alındığı çalışmalar mevcuttur (Tantan, 2022; Nalinci, 2014).

Öğretim programları toplumlar için neden önemlidir? Ertürk (1998)' e göre eğitim belirli bir plan dahilinde gerçekleştirilmeli bunun sistematik şekilde mümkün kılınması için öğretim programları hazırlanmalıdır. Eğitimin, toplumların gelişmişlik seviyeleriyle ilgili ipuçları sunduğu varsayıldığında toplumsal ihtiyaçları karşılayan programlar hazırlamak toplumun ilerlemesine ayrıca katkı sunar. Eğitim programları hazırlanırken diğer ülke programlarını da incelemek söz konusu katkıyı arttırabilir. Bu durum karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla desteklenebilir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı kültür ve ülkelerdeki eğitim sistemlerinin farklılık ve benzerlikler kapsamında incelenip programlara farklı tavsiyeler sunulması olarak tanımlanabilir (Türkoğlu, 1985).

Görsel sanatlar öğretim programı ders kapsamında Türkiye ve Almanya' da farklı uygulamalarla çocuklara sanata yönelik estetik bakış açısı kazandırmayı hedefler (MEB, 2018; BWK, 2016). Güzel' e (2010) göre ülkeler kendi öğretim programlarını hazırlarken başka ülkelerin programlarını da incelemeli ve katkı sunacağını düşündüğü kısımları eklemeli ya da değiştirmelidir. Nitekim alan yazında farklı ülkelerdeki Görsel Sanatlar programlarının çeşitli açılardan incelendiği çalışmalar (Bekiroğlu ve Tantan, 2022; Karameşe, 2016; Mamur, 2014) mevcuttur. Bu araştırmada sanat eğitimini geniş bir perspektiften öğrenciye sunan, 2016 yılında revize edilmiş İlkokul Almanya (Baden Württemberg) "Kunst/Werken" sanat dersi öğretim programı ve 2018 Türkiye görsel sanatlar dersi öğretim programının öğretim

programının temel öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın yanıt aradığı sorular şunlardır;

Almanya (Baden-Württermbeg) ve Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının;

1-Amaç ve kapsam,

2-Temel beceriler ve değerler açısından

3-Öğrenme-öğretmen süreci bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların ve algıların bütünsel şekilde yansıtılmasına hedef alan nitel bir yolun izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanının çalışma grubunu Almanya (Baden -Württermberg) 2016 yılında "İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı" ve 2018 yılında revize edilmiş "Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programı" oluşturmaktadır. Almanya ile Türkiye görsel sanatlar öğretim programının karşılaştırılmasında araştırmacılardan birinin Almanya (Baden -Württermberg) eyaletinde öğretmenlik yapmış olması dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ve olgular üzerinde bilgi veren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın dökümanlarına; Baden Württermberg eyaleti sanat eğitimi programına Baden Württermberg Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına ait "Lehrerinnenfortbildung" resmi internet sitesinden; Türkiye görsel sanatlar öğretim programına ise Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden erişilmiştir. Almanya (Baden-Württermberg) sanat eğitim programı araştırmacılardan biri tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ardından analizlere başlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Betimsel analizde hedeflenen, ulaşılan bulguları yorumlanmış ve belirli bir düzen içinde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Programların betimsel analizinde kullanılan temalar, öğretim programlarının temel bileşenleri olan "amaç, kapsam, içerik, temel beceri ve değerler, yetkinlikler, öğrenme-öğretme süreci" aşamaları ele alınarak belirlenmiştir. Böylelikle, Almanya (Baden-Württermbeg) ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar öğretim programlarının özellikleri ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın güvenirliliğin sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenirlik formülü kullanılmıştır. Bunun için Almanya Karlsruhe şehrinde bir devlet okulunda 5 yıldır sınıf öğretmeni olan bir kodlayıcıdan destek alınmıştır. Araştırmacılar ve sınıf öğretmenin kodlamaları Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenirlik formülü ("Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı") kullanılmıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni arasındaki analizin uyum 0.91 olarak çıkmıştır. Uyum yüzdesinin 70 ve üzeri çıkması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Programların amaç ve içerik yönünden benzerlikleri ve farklılıkları

Almanya "Kunst/Werken" ve Türkiye "İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı" amaç ve içerik yönünden benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. **Almanya ve Türkiye İlkokul görsel sanatlar öğretim programının genel amaçları**

Almanya (Kunst/Werken) Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programının Amaçları**
"Sanat/zanaat dersinin temel amacı, her çocuğun önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yola çıkarak, çocukların estetik algılayıp deneyimlemelerini sağlamak, bireysel algı, ifade ve yaratıcı yeteneklerini daha da geliştirmektir."1-4 sınıf öğrencilerin hareket etme, tasarlama, deneyimleme ihtiyaçlarını yaratıcılık ve estetik duyarlılık kapsamında yorumlamalarına rehberlik etmek, aynı zamanda çocuk sanat yoluyla kendini ve dünyayı keşfetmesine olanak sağlamak"	*"İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak"*

Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında temel amaçlar daha geniş çerçevede ele alınırken Almanya sanat öğretim programının sanat disiplini çerçevesinde hedefleri belirlediği görülmektedir. Söz gelimi, Türkiye görsel sanatlar öğretim programında "ahlaki bütünlük, özgüven ve öz disiplin" değerleri ile bireylerin sanat yoluyla sağlıklı bir hayat yönelimli olmaları hedefleri açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte her iki ülkenin öğretim programının genel amaçlarının "estetik duyarlılık, çocukların günlük hayatta ihtiyaç duyabilecekleri düşünme becerileri, bireylerin farklılıkları esas alınarak gelişimlerinin desteklenmesi" gibi değer, beceri ve hedeflerinde içerdiği görülmektedir.

Almanya ve Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Kapsam ve İçeriği

Her iki ülkenin görsel sanatlar dersi öğretim programının kapsam ve içeriği ilişkin bulgulara Şekil 1ve 2'te verilmiştir.



Şekil 1: Almanya Sanat Dersi Öğretim Programının İçeriği

Şekil 1'de görüldüğü gibi Almanya sanat dersi programının içeriği disiplinlerarası eğitim anlayışının benimsedikleri temel perspektifleri kapsamaktadır. Program "sürdürülebilir kalkınma için eğitim, hoşgörü ve çeşitliliği kabul etme eğilimi, kariyer odaklılık, tüketici

eğitimi, medya eğitimi, önleme ve sağlığı geliştirme" perspektiflerine göre oluşturulmuştur. Şekil 2' te Almanya sanat dersi programının içeriğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Süreçle ilgili yetkinlikler

- Dünyayı deneyimlemek ve algılamak
- Dünyayı keşfetmek ve anlamak
- İletişim kurmak ve anlamak
- Dünyada hareket etmek– dünyayı şekillendirmek
- Kendini yansıtmak ve konumlandırmak

İçerikle ilgili yetkinlikler

- Çocuklar çizer, yazdırır, boyar
- Çocuklar tekstil malzemelerini keşfediyor ve işliyor
- Çocuklar üretir
- Çocuklar yeniden düzenler
- Çocuklar oynar ve hareket eder
- Çocuklar medyayı kullanır
- Çocuklar görür, deneyimler, gözlemler ve gözlemler

Şekil 2. Almanya Sanat Dersi Program İçeriği

Şekil 2'te görüldüğü üzere Almanya sanat dersi programının içeriği iki aşamada yetkinlikler şeklinde belirtilmiştir. Kazanımlar bu yetkinliklerin altında ifade edilmiştir. Bunlar, süreç ile ilgili yetkinlikler, içerik ile ilgili yetkinlikler şeklindedir. Süreç ile ilgili yetkinlikler, sanat yoluyla kendini tanımayı ve dünyada konumlandırmasına yardımcı olacak yetkinlikler şekilde belirtilmişken, içerik ile ilgili yetkinlikler daha çok sanat temasına ilişkin çocukların bir sanat eserini anlama, boyama, üretme, tanıma ve günceli takip etme hedeflerine yönelik olduğu görülmektedir.

Şekil 3'te ise Türkiye görsel sanatlar dersi programının içeriğine ilişkin öğrenme alanlarına yer verilmiştir.



Şekil 3. Türkiye Görsel Sanatlar Dersi Öğrenme Alanları

Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkiye görsel sanatlar dersi programının içeriğinin Almanya' dan farklı olarak sanat temasına ilişkin öğrenme alanlarıyla sunulduğu görülmektedir. Bunlar "Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik" şeklindedir. Tüm kazanımlar bu öğrenme alanları üzerinden sunulmuştur. Her iki ülkenin öğretim programındaki en dikkat çekici fark öğrenme alanlarının Almanya'nın görsel sanatlar dersi programında yer almaması, yetkinlik şeklinde disiplinlerarası şekilde verilmesidir. Bu doğrultuda Türkiye görsel sanatlar dersi programının sanatı daha özelde ele aldığı söylenebilir.

Programların temel beceriler, değerler açısından benzerlikleri ve farklılıkları

Almanya ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının beceriler ve değerler açısından benzerlik ve farklılıkları değerlendirilmiştir. Programların temel becerileri arasındaki karşılaştırmaya Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. **Almanya ve Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim programlarındaki temel beceriler**

Almanya (Kunst/Werken) Dersi Öğretim Programınında Temel Beceriler	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler**
Eleştirel düşünme	Algılama
Estetik duyarlılık	Bilişim Teknolojilerini Kullanma
Özfarkındalık	Çok Yönlü Düşünme
Kültürel okuryazarlık	El-Göz-Beyin Koordinasyonunu Sağlam
Medya okuryazalığı	Görsel Okuryazarlık
Sanatsal Etik	Sanatsal Etik
Görsel okuryazarlık	Tasarım
Yaratıcı düşünme	Gözlem Yapma
Malzeme kullanma	Sentez
Bilgi teknolojilerinin kullanılması	Analiz Etme
Bilimsel süreç becerileri	Değerlendirme
	Eleştirel Düşünme
	Estetik Duyarlılık
	Kültürel miras
	Öz Farkındalık
	Medya Okuryazarlığı
	Malzeme Kullanma
	Yaratıcı Düşünme

Almanya sanat dersi öğretim programı ile Türkiye görsel sanalar dersi öğretim programında yer alan becerilere bakıldığında Türkiye görsel sanatlar dersi programında nicelik olarak daha fazla becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte çoğu becerinin benzer olduğu görülmektedir. Almanya sanat dersi programında bilimsel süreç becerileri bir bütün olarak programda yerini alırken, Türkiye görsel sanatlar dersi programında her bir beceriye teker teker yer verilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye görsel sanatlar dersi programının becerileri sunuş açısından daha açık olduğu söylenebilir.

Tablo 3. **Almanya ve Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programlarındaki Değerler**

Almanya (Kunst/Werken) Dersi Öğretim Programınında Değerler	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Programı Değerler**
"Evrenselcilik"	"Adalet"
"Farklılıklara saygı (Hoşgörü)"	"Dostluk"
"Sevgi"	"Dürüstlük"
"Estetik "	"Denetim"
"Saygı"	"Sabır"
	"Sevgi"
	"Sorumluluk"
	"Vatanseverlik"
	"Yardımseverlik"
	"Sabır"

Tablo 3' te görüldüğü üzere Almanya ilkokul görsel sanatlar dersi programında değerler ile Türkiye ilkokul görsel sanatlar dersi programındaki değerlerin nicelik olarak farklı olduğu görülmekle birlikte, "sevgi, saygı" değerlerinin ortak olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye görsel sanatlar dersi programında kök değerler şeklinde sunulan değerler, Almanya sanat dersi programında sanat içeriğine vurgu yapan değerlerden oluştuğu görülmektedir.

Programların öğrenme-öğretme süreci açısından benzerlikleri ve farklılıkları

Almanya ve Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılmasına Tablo 4' te yer verilmektedir (MEB, 2018; BWK, 2016).

Tablo 4. **Almanya ve Türkiye Görsel Sanatlar Öğretim Programlarının Öğrenme- Öğretme Süreçleri Olarak Karşılaştırılması**

Almanya (Kunst/Werken) Dersi Öğretim Programınında Öğrenme- Öğretme Süreci	**Türkiye İlkokul Görsel Sanatlar Programı Öğrenme-Öğretme Süreci**
Bütünleştirilmiş müfredat temelli öğrenme	Disiplinlerarası öğrenme
Aktif öğretme yöntemleri	Aktif öğretme yöntemleri
Okul içi- dışı öğrenme	
Proje/ Atölye çalışmaları	

Tablo 4' te görüldüğü üzere Almanya ilkokul sanat eğitimi programında öğrenme-öğretmen süreci bütünleştirilmiş müfredat temelli bir yaklaşımla sürdürülmektedir. Görsel sanatlar dersi "matematik, fen, çevre çalışmaları ve sosyal bilgiler" gibi temel derslerin kazanımlarıyla uyumlu, "proje temelli öğrenme" gibi "aktif öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği, okul içi-okul dışı uygulamaların ve atölye çalışmalarının temel alındığı bir süreci içermektedir. Türkiye görsel sanatlar öğretim programında da disiplinler arası ve aktif öğrenme yaklaşımları öğretmenlere önerilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Almanya İlkokul Sanat Eğitimi Dersi ve Türkiye İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi Türkiye ve Almanya Sanat Eğitimi dersi öğretim programlarının amaç ve kapsam bakımından benzerlik ve farklılıklarının değerlendirilmesidir. Almanya'nın programında amaçlar çocukların sanat yoluyla kendilerini ve dünyalarını anlamlandırmaları, sanat eseri oluşturulması ve yaratıcılık üzerinden ifade edilirken Türkiye'nin program kılavuzunda sadece sanat disiplini amaçları yer almamış, daha geniş perspektiften bakılarak belirli değer ve becerilerle çocuklarda estetik duyarlılık oluşturmak şeklinde ifade edilmiştir.

Almanya programında estetik duyarlılık kazandırılırken "oluşturmak, keşfetmek, zevk almak, tanımak, deneyimlemek" ifadeleri yer alırken Türkiye' de "ahlaki bütünlük, öz farkındalık, sağlıklı hayat yönelimli bireyler olma" gibi değerler vurgulanmıştır. Türkiye ilkokul görsel sanatlar dersi programında genel amaçlar daha açık ifade edilirken dersle doğrudan ilişki kurulmamıştır. Almanya'da ise dersle doğrudan ilişkili ifadelere yer verilmiştir.

Programların kapsam ve içerikleri karşılaştırıldığında farklılıklar oldukları görülmüş, Türkiye' de kazanımların öğrenme alanı başlığı altında toplandığı "Görsel İletişim ve

Biçimlendirme", Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik" görülürken Almanya' da perspektifler sürdürülebilir kalkınma için eğitim, hoşgörü ve çeşitliliği kabul etme eğilimi, kariyer odaklılık, tüketici eğitimi, medya eğitimi, önleme ve sağlığı geliştirme üzerine kazanımların yer aldığı görülmüştür. İçerik açısından bakıldığında her iki ülkenin programının süreç ve içerikle ilgili yetkinliklerinin benzer olduğu söylenebilir. Sözgelimi "Çocuklar çizer, boyar, sanat eserini tanır" kazanımının Türkiye görsel sanatlar dersi programında ilgili görsel iletişim ve biçimlendirme, sanat eserlerinin incelendiği kültürel miras öğrenme alanlarındaki hedeflerle uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu farklı ülke programlarıyla yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda öğrenme alanlarının ismen farklı olsa da içerik olarak benzer olabileceğini ifade eden çalışmaların (Bekiroğlu ve Tantan, 2022; Karameşe, 2016) sonuçlarıyla uyumludur mevcuttur.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan Almanya ilkokul sanat eğitimi dersi öğretim programı ile Türkiye Görsel Sanatlar öğretim programının değerler ve temel beceri açısından karşılaştırılma sonucuna göre, her iki ülkenin temel becerileri edindirme açısından paralel olduğu bulgulanmıştır. Türkiye ilkokul görsel sanatlar öğretim programında beceriler sayıca fazla olmasına rağmen Almanya sanat dersi programında beceri sayısının temel başlıklar altında verildiği görülmüştür. Her iki programda da sanat algısı ve estetik duyarlılık kazandırma amacına 21. yüzyıl dünya becerilerine yönelik amaçlarla öğrencilere edindirmek temel alınmıştır.

Değerler açısından karşılaştırdığımızda Almanya sanat eğitimi dersi öğretim programında ise edindirilmek istenen her bir değer maddeler halinde sıralanmamış programın amaç ve kazanımlarına entegre edilmiştir. Bununla birlikte her iki ülkenin kısmen benzer değerleri kazandırmayı hedefledikleri görülmüştür. Farklılık, "farklılıklar saygı ve evrenselcilik" değerlerinin Almanya programında açık bir şekilde yer aldığıdır. Her iki ülkenin programında ortak değerin değer olarak "sevgi ve saygı" olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan Almanya sanat eğitimi öğretim programı ile Türkiye Görsel Sanatlar öğretim programının öğrenme öğretme süreci açısından karşılaştırılması temelinde; aktif öğrenme yöntemleri ve disiplinler arası öğrenme sürecinin yer verilmesiyle iki ülkede de benzer şekilde kurgulandığı görülmektedir. Almanya sanat eğitimi programında daha çok atölye çalışmaları ve proje temelli ilerleyen dersler diğer derslerle ilişkilendirilerek sunulmaktadır. Türkiye' de ise ders atölye olmadığı için dersliklerde yapılmakta diğer derslerle ilişkilendirilmesi 1-4. sınıfta ders yürütücülüğüne sağlayan sınıf öğretmenlerine öneri olarak sunulmaktadır.

Öneriler

Almanya'da sanat eğitimi programı resim, tiyatro, el sanatları gibi alt başlıklarla öğrencilere sunulmaktadır. Türkiye'de ise sanat eğitini dar kapsamıyla görsel sanatlarla sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda Almanya' daki el sanatları, tiyatro, resim programlarıyla Türkiye görsel sanatlar programı karşılaştırılabilir. Ayrıca Almanya'da öğrencilerin takip edebilecekleri bir sanat etkinliği kitabı mevcuttur. Türkiye'de görsel sanatlar dersi için öğrencilerin takip edeceği bir ders kitabı yoktur. Ders kitabı inceleme çalışmalarıyla karşılaştırmalı eğitim çalışmaları desteklenebilir.

Bu araştırma Almanya (Baden-Württermberg) 2016 ilkokul görsel sanatlar dersi öğretim programından elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir sonraki çalışmalarda uygulamalı nicel veya karma çalışmalarla alana katkı sumulabilir.

Kaynakça

Başak, R. (2022). *Sanat ve estetik kuramlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bekiroğlu, D., & Tantan, M. (2022). "İlkokul görsel sanatlar öğretim programlarının karşılaştırılması: Yunanistan ve Türkiye örneği." (Ed.) Türe, E. 14. International Scientific Research Congress (193-204).

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2001*). Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Güzel, İ. (2010). *Türkiye, Almanya, Kanada ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılıklı değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*)* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Karameşe, E. N. (2016). *Türkiye ve Kanada ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Kırışoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegam Akademi Yayıncılık.

Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi örn*eği). 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(8), 103-120.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New Burry: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). Bildungsplan 2016: Kunst/Werken. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_mks/kunst/gs/bp2016/fb1/

Nalinci, G. Z. (2014). Görsel sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(3), 1-18.

Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tantan, M. (2022). "2018 İlkokul görsel sanatlar öğretim programındaki kazanımların yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*".* (Ed.) Altunok, B. & Cojocaru, M. 2. International Hasankeyf Scıentıfıc Studies and Innovation Congress (54-63).

Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûralarında Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi

H. Hüseyin TAŞAR[1], Enes DÖKMEN[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları belirlemek ve değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırman elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 20 şûradan 18'inde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin karar alındığı; eğitimde nitelik teması altında izleme ve yöneltme faaliyetleri, öğretim programlarının güncellenmesi, öğrencinin geliştirilmesi, öğrenme ortamının niteliğinin arttırılması, okul aile işbirliği, okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitim materyalleri geliştirilmesi ve eğitimde standardizasyon alt temaları altında; eğitime erişim teması altında okula fiziki erişim, okullaşma oranının arttırılması, ekonomik yönden erişim, okula devamın sağlanması alt temaları altında; dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği teması altında dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar, engelliler, cinsiyet, çalışan çocuklar, devletin gözetimindeki çocuklar, göçmenler, özgürlüğünden yoksun çocuklar ve dil alt temaları altında kararlar alındığı ancak din, hastanedeki çocuklar, ırk ve etnik köken, sığınmacı ve mülteciler, yabancı ve vatansızlar alt temaları altında karar alınmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dezavantajlı Gruplar, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Eğitimde Nitelik, Eğitime Erişim, Milli Eğitim Şûraları

BİLDİRİ NO: 49222
[1] Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, hhtasar@adiyaman.edu.tr
[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD, dokmenes@gmail.com

Giriş

Türk milli eğitim sistemini geliştirmek ve eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek için eğitim öğretimle ilgili konuları tetkik ederek tavsiye kararlar almak üzere toplanan Milli Eğitim Şûraları, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olma özelliği taşır (Resmî Gazete, 2014). İlki 1939 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarının yirminci ve sonuncusu 2021 yılında eğitimde fırsat eşitliği ana temasıyla toplanmıştır. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında oluşturulan ihtisas komisyonlarınca "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği" ana başlığı altında: "Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması", "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi", "Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması" ve "Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi" başlıkları altında toplam 64 karar alınmıştır (MEB, 2021).

Gelir ve yaşam fırsatlarının dağılımının en önemli belirleyicilerinden biri eğitimdir. Artan örgün eğitim seviyeleri, son yıllarda dünya çapında yaşam standartlarını yükseltmeye ve yoksulluğu ortadan kaldırmaya katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, maddi refaha erişimin en önemli göstergesi olan gelir dağılımındaki eşitsizlik, dünyanın çoğu bölgesinde yüksek kalmaktadır (Garces-Voisenat, 2015). Eğitim fırsatlarına erişimde eşitliğin sağlanamaması gelir eşitsizliğine yönelik kırılganlığı arttırmaktadır (Lü, 2013). Daha çok II. Dünya savaşından sonra popüler bir konu haline gelen eğitimde fırsat eşitliği kavramı refah düzeyini arttırma ve sosyal adaleti sağlamanın etkili bir yolu olarak görülmeye başlanmıştır (Lin, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının ortaya çıkması 1966 yılında ABD'de Coleman ve arkadaşları tarafından 600.000 öğrenci üzerinde yapılan çalışmaya dayanmaktadır. "Coleman Raporu" olarak bilinen bu araştırmada; öğrenci başarısını belirlemede, öğrenciye ve aileye bağlı etkenlerin okula bağlı ekenlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Coleman, 1966). Kavram hakkındaki tartışmalar Jenck ve arkadaşlarının 1970 yılında yaptığı "Eşitsizlik (İnequality)" adlı çalışmasıyla derinleşmiştir (Mete, 2009).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının ne ifade ettiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Lazenby (2016)'e göre eğitim ve fırsat eşitliği ilişkisi iki şekilde incelenebilir. İlk yaklaşım fırsat eşitliğine giden yolda eğitimi bir araç olarak görür. Bu yaklaşıma göre her bireyin özgünlük ve yetkinlik kazanıp iyi bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan araçlara eğitim yoluyla ulaşabilmesi gerekir. Dolayısıyla eğitime katılımın üst düzeyde olmasının fırsat eşitliğini arttıracağı savunulmaktadır. İkinci yaklaşım ise yalnızca eğitime katılımın bireylerin yaşam standartları doğrultusunda kazanacakları olanakları ortaya çıkarmada bir ölçüt olarak

kabul edilemeyeceğini ifade eder. Bu yaklaşım fırsat eşitliğinin eğitim sistemi içinde nasıl dağıtılacağı ile ilgilenir. Eğitim kaynaklarının dağılımından yeterince yararlananlara ayrıca bir kaynak ayrılmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlamayacağı görüşü bu yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Tezcan (2015) ise eğitimde fırsat eşitliği konusunda üç farklı yaklaşım ortaya koymaktadır. İlk yaklaşım, toplumdaki her bir bireye öğrenim seviyelerinin en üst basamağına ulaşabilmeleri adına olanak sağlamakla ilgilidir. İkinci yaklaşım ise toplumdaki her bireyin belirli bir seviyeye kadar asgari düzeyde eğitim almasını gerektirmektedir. Üçüncü yaklaşım ise daha çok birey temelli olup her bir bireyin kendi potansiyeli ve yeteneğine göre istediği eğitim kaynaklarına ulaşılmasını belirtmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, Tezcan (2015) tarafından, kişinin sahip olduğu yetenekleri geliştirmede bir engele uğramadan eğitim hizmetinden eşit derecede yararlanma şansı olarak tanımlanırken Aksu ve Cantürk (2015) tarafından eğitim hizmetlerinin, bireylerin yetenek ve ilgileri ile ilişkili olarak herkese açık olması şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı Bishop (1997) tarafından ise toplumdaki herkese, kendi yeteneklerini ortaya koymaları için şans verilmesi, hiç kimseye engel konulmaması ve haksız avantaj sağlanamaması olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği yaş, eğitime kayıt oranı, cinsiyet, coğrafi konum, çevre, okulun fiziki yapısı, eğitim ortamının yapısı, bölgenin sosyoekonomik durumu, ebeveynin eğitim durumu, ebeveynlerin meslek grubu, öğrencinin kitaba ve eğitime ulaşım koşulları gibi değişkenlere duyarlıdır (Choi, 2010; Dobbie ve Fryer, 2011; Gignoux ve Ferreira, 2010; Oakes, 2004). Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenler Mete (2009) tarafından; ekonomik, coğrafi ve toplumsal etmenler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada toplumsal etmenler; cinsiyet, nüfus, dil etmenleri ve eğitim girdilerinden kaynaklanan eşitsizlikleri ifade etmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı ile ilgili ulusal literatür incelendiğinde Milli Eğitim Temel Kanunun 8. maddesinde;

> *"Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır."* hükümleri yer almaktadır (MEB, 1973).

Diğer taraftan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu *"İlköğretimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik olarak, devlet okullarında parasız olmak üzere yetiştirici, tamamlayıcı*

sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının kurulması, gezici okulların kurulması ve özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkânlarını sağlamak gibi ilke ve önlemlere yer vermiştir." (Resmi Gazete, 1961). Yine bu kanunun 1. maddesi ilköğretimi, *"Kadın ve erkek bütün bireylerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir."* şeklindeki tanımlaması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir diğer düzenlemedir (Resmi Gazete, 1961).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı uluslararası sözleşmelerde ise eğitim hakkının dağıtımında uyulması gereken bir ilke olarak benimsenmektedir. Çocuk Haklarına Dair sözleşmenin 28. maddesinde *"Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler."* ifadesi yer almaktadır (UNİCEF,1989). Eğitim ve öğretime erişim, evrensel insani bir haktır. Ancak eğitime erişim, nitelikli eğitim ve öğretim uygulamasıyla birleştirildiği takdirde yeterli olmaktadır (European Commission, 2013). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu tarafından yayımlanan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede; eğitimde fırsat eşitliğini arttırmanın, ayrımcılık gözetmeksizin herkesin erişebileceği şekilde eğitim standartlarının ve eğitimin niteliğine ilişkin koşulların geliştirmesiyle sağlanacağı belirtilmektedir. Bu sözleşmedeki "ayrımcılık" terimi ise eğitimde fırsat eşitliğini engellemeyi ya da ortadan kaldırmayı amaçlayan; ırk, cinsiyet, din, dil, toplumsal köken, ekonomik ya da doğum temeline dayanan kavramlarla açıklanmaktadır (UNESCO,1960). Bu durumda eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca ayrımcılığa maruz kalan bireyler için değil herkes için eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılmasıyla gerçekleşecektir. Konuyla ilgili Demir (2022) tarafından yapılan araştırmada eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için; okula erişimde adaletin sağlanması, her öğrenci için nitelikli eğitim fırsatları sunulması ve dezavantajlı öğrenciler için eğitimde telafi çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde eğitimin erişilebilir olması için, fiziki ve ekonomik yönden erişilebilir olması gerektiği belirtilmiştir (ESKHUS,2003). Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitime erişim hakkının ana unsurları; çocukluğun bütün evrelerinde ve sonrasında eğitim, eğitimin bulunabilirliği ve maddi açıdan katlanılabilirliği ve fırsat eşitliği olarak vurgulanırken eğitime erişimin sağlanabilmesi için parasız zorunlu eğitimin verilmesi ve okula düzenli devamı sağlayacak ve okul terklerini azaltacak önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

Nitelikli eğitim, her çocuğun kendi potansiyelini tam olarak gerçekleştirebileceği, istihdam ve yaşam becerilerini geliştirme olanağı bulabileceği kaliteli bir eğitim görme hakkı olarak tanımlamaktadır (Yılmaz, 2016). UNICEF tarafından, nitelikli eğitim için üç ana öge belirlemiştir. Bunlar; "kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat, haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme, çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı ortamlar" oluşturulmasıdır. Ayrıca eğitimde niteliğin sağlanması için gerekli olan şartlar da; çocukların kişiliklerinin, yeteneklerinin, zihinsel ve fiziksel yeterliliklerinin mümkün olan en üst düzeye çıkarılması, doğal çevreye saygı, çeşitli kaynaklardan bilgiye erişme, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocukların gelişim halindeki yeteneklerine saygı ve çocuğun boş zaman, dinlenme, oyun oynama, eğlence, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılma hakkına saygı olarak sıralamıştır (UNICEF, 2007).

Dezavantajlı gruplar ise düşük sosyoekonomik seviyeli, öznel dayanıklıkları ve gelişme potansiyelleri zayıf, kendi beceri ve yetenekleri ile normal standartlara ulaşmakta güçlük çeken özel sosyal gruplardır (Hong, 2004). Eğitim Reformu Girişimi (2009) tarafından yayımlanan raporda dezavantajlı gruplar, ırk ve etnik köken, dil, din, cinsiyet, engellilik, hastanedeki çocuklar, özgürlüğünden yoksun çocuklar, devletin gözetimindeki çocuklar, sığınmacı ve mülteciler, göçmenler, yabancılar ve vatansızlar olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada eğitimde fırsat eşitliği; dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişim ve eğitimde nitelik ana temaları altında ele alınmıştır.

Eğitim politikalarının belirlenmesinde kararları tavsiye niteliğinde olmasına karşın, oluşum şekli itibariyle en katılımcı sayılabilecek kurul, Milli Eğitim Şûralarıdır (Usta, 2015). Millî Eğitim Şûraları, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri ile bilim adamları, eğitimciler ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin katıldığı, Türk Millî Eğitimi'nin çeşitli sorunlarının ele alınıp tartışıldığı ve çözüm önerilerinin hazırlandığı bilimsel niteliği bulunan ve geniş tabanlı toplantılardır (Aydın, 2009). Milli Eğitim Şûralarına ilişkin alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin alınan kararların incelenmesi (Aydın, 2009; Eroğlu vd., 2016), okul öncesi eğitim (Altay vd., 2011), teknoloji politikalarının incelenmesi (Dağhan vd., 2011), halk Eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim ile ilgili kararların değerlendirilmesi (Yazar ve Keskin, 2018), psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış kararların incelenmesi (Doğan, 1990; Yüksel, 2012), mesleki eğitimin düşünsel yapısı ve turizm eğitimi (Ayaz, 2015) konularına ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ayrıca Öztürk ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada Yirminci Milli Eğitim Şûrası kararlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Konuyla ilgili bir diğer

çalışma ise 20. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların eğitimin niteliği ve geleceği açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda eğitimde niteliğin artmasına dair maddelerde nitelik çok boyutlu ele alınarak erişilebilirliğin artması hedeflendiği; Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik maddelerde meslek profesyonellerine ve özellikle engelli öğrenciler başta olmak üzere öğrencilere kolaylaştırıcı seçenekler sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yiğit ve Parlar, 2022).

1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların hangi temalar ve alt temalar altında yer aldığının bilinememesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın, Millî Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların ortaya konulması ve konuya verilen öneme ilişkin bakış açıları oluşturabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların, daha sonraki dönemlerde toplanacak olan şûraların gündeminin oluşturulmasına ışık tutabileceği ve bundan sonra yapılacak olan şûralarda, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde nitelik, eğitime erişim ve dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği kavramlarına ilişkin duyarlılık oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili alınan kararları belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarının hangilerinde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kararlar alınmıştır?

2. 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar hangi alt temalar altında yer almıştır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni/modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma, 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarında temel eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili alınan kararları belirlemek ve değerlendirmek amacı taşıdığından dolayı nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışması, zamana ve mekâna bağlı olarak tanımlanan bir olayı meydana getiren ayrıntıları belirlemek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacı

ile kullanılır. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde (https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328) yer alan; 1. Milli Eğitim Şûrası (1939), 2. Milli Eğitim Şûrası (1943), 3. Milli Eğitim Şûrası (1946), 4. Milli Eğitim Şûrası (1949), 5. Milli Eğitim Şûrası (1953), 6. Milli Eğitim Şûrası (1957), 7. Milli Eğitim Şûrası (1962), 8. Milli Eğitim Şûrası (1970), 9. Milli Eğitim Şûrası (1974), 1 0. Milli Eğitim Şûrası (1981), 11. Milli Eğitim Şurası (1982), 12. Milli Eğitim Şûrası (1988), 13. Milli Eğitim Şûrası (1990), 14. Milli Eğitim Şûrası (1993), 15. Milli Eğitim Şûrası (1996), 16. Milli Eğitim Şûrası (1999), 17. Milli Eğitim Şûrası (2006), 18. Milli Eğitim Şûrası (2010), 19. Milli Eğitim Şûrası (2014) 20. Milli Eğitim Şûrası (2021) Milli Eğitim Şûralarına ait şûra kararları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında ilgili literatür göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve doğrultusunda Milli Eğitim Şûralarında; izleme ve yöneltme faaliyetleri, öğretim programlarının güncellenmesi, öğrencinin geliştirilmesi, öğrenme ortamının niteliğinin arttırılması, okul aile işbirliği, okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitim materyalleri geliştirilmesi ve eğitimde standardizasyon konularına ilişkin alınan kararlar eğitimde nitelik teması altında incelenmiştir. Okula fiziki erişim, okullaşma oranının arttırılması, ekonomik yönden erişim, okula devamın sağlanması konularına ilişkin alınan kararlar ise eğitime erişim teması altında incelenmiştir. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği teması altında ise dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar, engelliler, cinsiyet, çalışan çocuklar, devletin gözetimindeki çocuklar, göçmenler, özgürlüğünden yoksun çocuklar ve dil, din, hastanedeki çocuklar, ırk ve etnik köken, sığınmacı ve mülteciler, yabancı ve vatansızlar konularına ilişkin alınan kararlar incelenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar şeklinde bir araya getirmek ve okuyucunun

anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu bağlamda öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş, oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş ve bu doğrultuda bulgular tanımlanmış ve son olarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu araştırmada bulgular, araştırma sorularının çerçevesinde iki ana başlık halinde sunulmuştur.

1. 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarının hangilerinde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kararlar alınmıştır?

"Var ya da yok" yöntemine göre analizi yapılmış olan, 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kararların alındığı şûralar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. **Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Kararların Alındığı Milli Eğitim Şûraları**

Şûra No	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**Toplam 20**
f	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18

Tablo 1'de görüldüğü üzere 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kararlar alınmış ancak 6 ve 13. Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin karar alınmamıştır.

2. 1939-2021 yılları arasında gerçekleştirilen Mili Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar hangi alt temalar altında yer almıştır?

Tablo 2. **Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Alınan Şûra Kararların Tematik Dağılımı**

Temalar	**Alt Temalar**	**f**	**%**
Eğitimde Nitelik	İzleme ve Yöneltme Faaliyetleri	47	16
	Öğretim Programlarının Güncellenmesi	38	13
	Öğrencinin Geliştirilmesi	20	7
	Öğrenme Ortamının Niteliğinin Arttırılması	17	6
	Okul Aile İşbirliği	14	5
	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Geliştirilmesi	14	5
	Eğitim Materyalleri Geliştirilmesi	10	3,5
	Eğitimde Standardizasyon	9	3

		Toplam	169	58,7
Eğitime Erişim	Okula Fiziki Erişim		26	9
	Okullaşma Oranının Arttırılması		26	9
	Ekonomik Yönden Erişim		15	5
	Okula Devamın Sağlanması		7	2,5
		Toplam	74	25,7
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat Eşitliği	Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocuklar		25	9
	Engelliler		8	3
	Cinsiyet		5	2
	Çalışan Çocukların Eğitimi		3	1
	Devletin Gözetimindeki Çocuklar		1	0,5
	Dil		1	0,5
	Göçmenler		1	0,5
	Özgürlüğünden Yoksun Çocuklar		1	0,5
	Din		0	0
	Hastanedeki Çocuklar		0	0
	Irk ve Etnik Köken		0	0
	Sığınmacı ve Mülteciler		0	0
	Yabancılar ve Vatansızlar		0	0
		Toplam	45	15,6
	Toplam		288	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere; eğitimde nitelik (f=169) teması altında izleme ve yöneltme faaliyetleri (f=47), öğretim programlarının güncellenmesi (f=38), öğrencinin geliştirilmesi (f=20), öğrenme ortamının niteliğinin arttırılması (f=17), okul aile işbirliği (f=14), okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi (f=14), eğitim materyalleri geliştirilmesi (f=10) ve eğitimde standardizasyon (f=9) alt temaları altında karar alındığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eğitimde nitelik teması altında alınan kararlardan bazılarına yer verilmiştir.

İzleme ve Yöneltme Faaliyetleri:

> *"Yöneltme 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, öğrenciyi tanıma ve meslekleri tanıtmaya yönelik olarak ailelerle iş birliği içinde yapılmalıdır. İş gücü piyasasının beklentileri de göz önünde tutularak bu konuda meslek örgütlerinden yardım alınmalıdır."* **(17. şûra)**

Öğretim Programlarının Güncellenmesi:

> *"Bütün öğretim kademeleri itibariyle, değişen ve gelişen ilim ve teknolojiye paralel şekilde öğretim programlarının ve ders kitaplarının devamlı değerlendirilmesi ve geliştirilmesi."* **(12. şûra)**

Öğrencinin Geliştirilmesi:

> *"Her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak."* **(7. şûra)**

Öğrenme Ortamının Niteliğinin Arttırılması:

> *"Mevcut uygulanabilir temel eğitim programları ile geliştirilecek olanlara uygun tüm eğitim araç gereçleri ile uygun binaların sağlanması."* **(10. şûra)**

Okul Aile İşbirliği:

> *"Okul Aile Birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin aileler tanıtılması."* **(3. şûra)**

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Geliştirilmesi:

> *"İl ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphaneler gibi alanların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.* **(20. şûra)**

Eğitim Materyalleri Geliştirilmesi:

> *"Güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre öğretim materyallerinin hazırlanmasına ağırlık verilmeli, bu kapsamda öğretmenlere materyal geliştirme ve sınıflara uyarlama ile ilgili yeterlikler kazandırılmalıdır."* **(18. şûra)**

Eğitimde Standardizasyon:

> *"İlköğretimde derslikler standart hâle getirilmeli, okullardaki araç ve gereçler öğretim programlarındaki ünitelerin içeriğine uygun hâle getirilmelidir."* **(15. şûra)**

Tablo 2'de görüldüğü gibi; Eğitime erişim (f=74) teması altında okula fiziki erişim (f=26), okullaşma oranının arttırılması (f=26), ekonomik yönden erişim (f=15), okula devamın sağlanması (f=7) alt temaları altında karar alındığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eğitime erişim teması altında alınan kararlardan bazılarına yer verilmiştir.

Okula fiziki erişim:

> *"Okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler (Rampa, Asansör, Sıra, Oyun bahçesi vb.) yapılmalıdır."* **(15. şûra)**

Okullaşma Oranının Arttırılması:

> *"Temel eğitimin ülke düzeyine yaygınlaştırılmasında yararlanılmak üzere eğitim haritaları yapılması ve bu haritalarda temel eğitim bölgelerinin oluşturulması."* **(10. şûra)**

Ekonomik Yönden Erişim:

> *"Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı artırılmalıdır."* **(20. şûra)**

Okula Devamın Sağlanması:

> *"Ortaöğretime erişimle ilgili daha sağlıklı politikalar geliştirebilmek için öğrencilerin devamsızlık ve terk nedenleri tespit edilerek öğrenciyi sistem içinde tutacak tedbirler alınmalı, okula devamı, okulu bitirmeyi, okuldan ayrılmayı, mezunları izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayacak sistem kurulmalı, ortaöğretim kurumlarını erken bitirme imkânı sağlayan düzenlemelere yer verilmeli, ilköğretimden mezun olanların e-okul üzerinden takibi yapılmalıdır."* **(18. şûra)**

Tablo 2'de belirtildiği üzere; Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği (f=45) teması altında dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar (f=25), engelliler (f=8), cinsiyet (f=5), çalışan çocuklar (f=3), devletin gözetimindeki çocuklar (f=1), göçmenler (f=1), özgürlüğünden yoksun çocuklar (f=1) ve dil (f=1) alt temaları altında kararlar alındığı ancak din, hastanedeki çocuklar, ırk ve etnik köken, sığınmacı ve mülteciler, yabancı ve vatansızlar alt temaları altında karar alınmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği teması altında alınan kararlardan bazılarına yer verilmiştir.

Dezavantajlı Bölgede Yaşayan Çocuklar:

> *"Küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondu semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlerde ikili eğitim yapacak anaokulları projesi gerçekleştirilecektir."* **(14. şûra)**

Engelliler:

> *"Bedensel engelli öğrencilerin ihtiyacına uygun olarak düzenlenmiş servis araçları ve uygun personel ile taşıma hizmeti sağlanmalıdır."* **(20. şûra)**

Cinsiyet:

> "*Yatılı ilköğretim bölge okullarından mezun olan kız öğrencilerin, meslek kazandırıcı okullara imtihansız alınmaları; kız öğrencilerin okula devamlarının özendirilmesi."* **(12. şûra)**

Çalışan Çocukların Eğitimi:

> *"Sokakta yaşayan, çalıştırılan, mevsimlik işçi olarak çalışan vb. sebeplerle okul dışında olan çocuklara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmet modelleri geliştirilmeli ve bu çocukların ortaöğretime erişimini sağlayacak yeni düzenlemeler yapılmalıdır."* **(18. şûra)**

Devletin Gözetimindeki Çocuklar:

> *"Yerel yönetimlerce, özel eğitime ve bakıma muhtaç bireylerin ailelerini kaybettikten sonra da yaşamlarını sürdürebilecekleri yaşamevi alanları oluşturularak yaygınlaştırılmalıdır."* **(17. şûra)**

Dil:

> "*Bütün eğitim kurumlarında anadili çalışmalarında verimin artırılması."* **(2. şûra)**

Göçmenler:

> *"Gezici tarım işçileri ve göçer ailelerin mecburi öğrenim çağındaki çocuklarının eğitim problemlerini çözmek üzere gezici okulların kurulması, bu konunun önem kazandığı bölgelerde bir an önce pilot uygulamaya geçilmesi."* **(12. şûra)**

Özgürlüğünden Yoksun Çocuklar:

"Madde bağımlılığı ve denetimli serbestlik gibi özel bilgi, beceri ve uygulama gerektiren konularda destek sağlayacak personel yetiştirilmeli, bu konuda hizmet veren ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlanmalıdır." **(18. şûra)**

Tartışma ve Sonuç

Temelleri Telif ve Tercüme Heyeti, Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiyeler toplantılarında atılan Milli Eğitim Şûraları Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olup Türk eğitim sistemini geliştirmek ve eğitim sisteminin niteliğini arttırmak için eğitim öğretimle ilgili tavsiye kararlar almak üzere 1939 – 2021 yılları arasında yirmi kez toplanmıştır. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında oluşturulan ihtisas komisyonlarınca eğitimde fırsat eşitliği ana teması altında "Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği" başlığı altında: "Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması", "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi", "Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması" ve "Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi" gündem maddelerinde toplam 64 karar alınmıştır (MEB,2021). 1939 yılından 2021 yılına dek gerçekleştirilen 20 Milli Eğitim Şûrasının; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. olmak üzere toplam 18'inde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kararlar alınmasına karşın eğitimde fırsat eşitliği kavramı gündem maddeleri arasında ilk kez 20. Milli Eğitim Şûrasında ele alınmıştır. 6. ve 13. şûralarda ise eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin karar alınmamıştır.

Araştırma sorularından elde edilen bulgular doğrultusunda; Milli Eğitim Şûralarında en çok eğitimde nitelik teması altında, ardından eğitime erişim ve son olarak dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği teması altında karar alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde nitelik teması altında en çok izleme ve yöneltme faaliyetleri, ardından sırasıyla öğretim programlarının güncellenmesi, öğrencinin geliştirilmesi, öğrenme ortamının niteliğinin arttırılması, okul aile iş birliği, okul dışı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitim materyalleri geliştirilmesi ve eğitimde standardizasyon alt temaları altında karar alındığı tespit edilmiştir. Poyraz (2006) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Şûralarında rehberlik konusunun işlendiği, gerçekleştirilen şûralar sonunda alınan kararların Millî Eğitim Bakanlığının düzenlemeleriyle eğitimdeki uygulamaları etkilediği belirtilmiştir. Nitekim Kılıç ve Güven (2017) tarafından yapılan araştırmada da Milli Eğitim Şûralarında en çok karar alınan temalar arasında müfredat programları, rehberlik ve ders kitapları ve öğretim materyalleri temaları bulunmaktadır. Dinç (1999) tarafından yapılan çalışmada ise okul aile

birliklerinin yasal temelinin 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şûrasının altıncı gündem maddesi olan "aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması" şeklindeki kararla atıldığı belirtilmiştir.

Araştırma sorularından elde edilen bulgulara göre eğitime erişim teması altında en çok okula fiziki erişim ve okullaşma oranının arttırılması, ardından sırasıyla ekonomik yönden erişim ve okula devamın sağlanması alt temaları altında karar alındığı tespit edilmiştir. Kılıç ve Güven (2017) tarafından yapılan araştırmada da okulların öğrenim süreleri ve yaygınlaştırma faaliyetlerinin şûralarda ayrıntılı olarak ele alındığı belirtilmiştir.

Araştırmada dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği teması altında ise en çok dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar, ardından sırasıyla engelliler, cinsiyet, çalışan çocuklar ve son olarak devletin gözetimindeki çocuklar, göçmenler, özgürlüğünden yoksun çocuklar ve dil alt temaları altında kararların alındığı ancak din, hastanedeki çocuklar, ırk ve etnik köken, sığınmacı ve mülteciler, yabancı ve vatansızlar alt temaları altında karar alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada Millî Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar yalnızca şûra karar metinleri üzerinde incelenmiştir. Şûraların hazırlık dokümanları ve ön komisyon raporları da temel alınarak eğitimde fırsat eşitliği kavramı incelenebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlarda dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği ana teması altında; hastanedeki çocuklar, sığınmacı ve mülteciler, ırk ve etnik köken, din, yabancı ve vatansızlar alt temaları altında Milli Eğitim Şuralarında kararlar alınmadığı görülmüştür. Bu alt temalarla ilgili Türkiye'de Millî Eğitim Sisteminin gelişmesinde en genel belirleyici unsurlar olan; ilgili yasalar, kalkınma planları, kanun hükmünde kararnameler, tüzükler, yönetmelikler, genelge ve yönergeler çerçevesinde araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Altay, S., İra, N., Bozcan E. Ü. ve Yenal, H., (2011). Cumhuriyetin kuruluğundan günümüze Milli Eğitim Şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 1C0322.

Aksu T., ve Cantürk G., (2015). Equality of educational opportunity: the role of using technology in education, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4* (4), 79-93.

Ayaz, N. (2015). Milli eğitim şurası kararlarında mesleki eğitimin düşünsel yapısı ve turizm eğitimi, *Turizm Akademik Dergisi*, 2 (2).

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 199-237.

Bishop, G. D. (1997). *Alternative Of Societes New Jersey*. Prentica Hall.

Choi, D. S. (2010). The impact of competing definitions of quality on the geographical distribution of teachers. *Educational Policy, 24*(2), 359-397.

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office* (Erişim Tarihi:25.06.2022). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

Dağhan, G., Kalaycı, E., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli eğitim şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *13.Akademik Bilişim Konferansı,* İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demir, H. (2022) *Eğitimde fırsat eşitliği konusunda yapılan çalışmaların sistematik derleme yoluyla incelenmesi: yurt içi ve yurt dışı çalışmalara ilişkin bir karşılaştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinç, S. (1999). Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960). (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Dobbie, W., & Fryer, R. G. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics, 3*(3), 158–187.

Doğan, S. (1990). Türkiye'de rehberlik kavramı ve uygulamalarının gelişiminde Milli Eğitim Şuralarının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1*(1), 45-55.

ERG. (2009). *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası insan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi.* Yelken Basım: İstanbul.

Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 81-88.

ESKHUS. (2003). *Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi.* (Erişim Tarihi: 25.06.2022). https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf.

Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010), Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği, *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı.* Çalışma Raporu, Sayı:4

Garces-Voisenat, J. P. (2015). Equality of opportunity in education: *A case study of Chile and Norway.*

Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China, *Chinese Education and Society, 37*(1), 54-71. doi: 10.1080/10611932.2004.11031612

Kılıç, Z., ve GÜVEN, S. (2017). Türk Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *The Journal of International Social Research, 10*(53).

Lazenby, H. (2016) What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education, 14(1),* pp. 65-76. (doi: 10.1177/1477878515619788)

Lin, Y. T. (2018). New concepts of equality of educational opportunity. *Universal Journal of Educational Research,* 6(3), 399-403.

Lü, X. (2013). Equality of educational opportunity and attitudes toward income in equality: Evidence from China. *Quarterly Journal of Political Science*, 8, 271–303.

Mete, Y. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları.* Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu,* (Erişim Tarihi: 25.06.2022), http://www.mevzuat.gov.tr/ Mevzuat Metin/1.5.1739.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021), (Erişim Tarihi: 09.03.2022), https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20._Milli_Egitim_Surai_Tavsiye_Kararlari.pdf

Oakes, J. (2004). *Multiplying Inequalities: The Effects Of Race, Social Class, And Tracking On Opportunuties to Learn Mathematics and Science.*

Öztürk, Z. Y., İlhan, P. ve Gaya, G. Ç. (2022). 20. Milli Eğitim Şurası kararlarının temel eğitimde fırsat eşitliği boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *IXth Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress*. (1556-1575). Ege Üniversitesi, İzmir. Erişim Adresi: https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/15-KASIM-YAYIN-TURKCE-TAM-METIN-KITABI-2022.pdf

Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hayef journal of education*, *3*(2), 187-209.

Resmi Gazete. (2014). Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği. Sayı: 29054. Ankara. (Erişim Tarihi: 09.03.2022). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140708.htm.

Resmi Gazete: 12 Ocak 1961, Sayı: 10705. (Erişim Tarihi:25.06.2022). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf

Tezcan, M. (2015). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

UNESCO, (1960). *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme*. (Erişim Tarihi: 20.06.2022). https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/eg%CC%86itimde ayr%C4%B1mc%C4%B1l%C4%B1g%CC%86a-kars%CC%A7%C4%B1-so%CC%88zles%CC%A7me-1.pdf.

UNICEF. (2007). *Herkes İçin Eğitime-İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım*. New York: UNICEF

UNİCEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. (Erişim Tarihi: 20.06.2022). https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme.

Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*, 55-73.

Yazar, T., & Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile İlgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, *15*(1), 63-83.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, O. (2016). *Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasının Uluslararası Antlaşmalarda Yer Alan Standartlar Açısından Değerlendirilmesi (Antalya İl Örneği)*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi. Antalya.

Yiğit, B., Parlar, H. (2022). *20. Milli eğitim şurasında alınan kararların eğitimin niteliği ve geleceği açısından değerlendirilmesi* [Özet]. IXth Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress. (284-286), Ege Üniversitesi, İzmir. Erişim Adresi: https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/BILDIRI-OZETLERI-08.11.2022-1.pdf.

Yüksel-Şahin, F. (2012). Geçmişten Günümüze Türk Milli Eğitim Şuralarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile İlgili Alınmış Kararların İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1).

Yabancılar İçin Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları: Yaşayan Türkçe Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler Örneği

Gökçen GÖÇEN[1], Rüveyda ARSLAN[2]

Öz

Kelimeler, bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımının gerçekleşmesinde kullanılan temel ögelerdendir. Bu bakımdan hem ana dili eğitimi hem de yabancı dil öğretimi sürecinde kelime öğretimi üzerinde ciddiyetle durulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, hangi kelimelerin hangi seviyelerde öğretileceği belirlenirken sıklık çalışmalarından yararlanılmaktadır. Sıklık çalışmaları, öğrenenin hedef dilde karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu kelimeleri yansıtmaktadır. Bu çalışmalar, kelimelerin kullanımının az ya da çok olma durumunu ortaya koymaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmalarının genel itibariyle ders kitaplarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu alanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarına yönelik olarak yapılan sıklık çalışmalarının sayısı ise çok azdır. Oysa yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının yanında okuma kitaplarının da öğrenenlerin bildikleri kelimeleri tekrar etmeleri ve yeni kelimelerle karşılaşmaları açısından önemli bir yeri vardır. Bu çalışmada yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının hangileri olduğunu ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla durum çalışması deseninde gerçekleştirilen araştırmada, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından desteklenen "Yaşayan Türkçe" adlı proje için hazırlanmış "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" adlı hikâye kitabında yer alan 13 hikâye incelenmiştir. Kitapta yer alan söz varlığı ögelerinden kelimelere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine ait veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Kitaptaki kelimelerin sıklıkları CİBAKAYA 2.3 programı kullanılarak tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre incelenen okuma kitabında yer alan hikâyelerde isim ve fiillerin daha fazla kullanıldığı; ikilemelerin ve

BİLDİRİ NO: 49295
[1] Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, ggocen@fsm.edu.tr
[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, ruveyda.arslan@stu.fsm.edu.tr

deyimlerin de az sayıda da olsa yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık incelenen hikâyelerde atasözlerinin ise hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Sözcük Öğretimi, Söz Varlığı, Kelime Sıklığı, Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı

Giriş

Kelimeler, bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımının gerçekleşmesinde kullanılan temel ögelerdendir. "İnsanlar söylenilenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için kelimelere ihtiyaç duyarlar." (Karatay, 2007, s. 143). Bu bakımdan bireyler arasındaki iletişimi gerçekleştirmeye yönelik bir görevi olduğu anlaşılan kelimelerin insani ilişkiler için de bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Aytan ve Güney'in (2014, s. 618) de belirttiği gibi kelimeler sorun çözme, eleştiri yapabilme ve fikir ortaya koyma gibi üst zihinsel becerilerin de üreticisi konumundadır.

Vardar'a (1998, s. 190) göre kelime, "Bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir.". Gökdayı (2016, s. 383) ise kelimeyi yazıda iki boşluk arasında bulunan bir ya da birden fazla sesten oluşan anlam taşıyıcı birim olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlamalar kelimenin anlamsal ve biçimsel özelliklerinin olduğunu göstermektedir.

Yabancı bir dil öğrenmek isteyen bireylere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin yanında hedef dilin dil bilgisi kuralları ve kelimeleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kelimeler Göçen'in (2016, s. 46) ifadesiyle yabancı dil öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmelerinde, kelimeleri anlamlarına uygun bir şekilde kullanarak cümleler oluşturmalarında ve bu sayede de bulundukları toplumun bireyleriyle iletişim kurmalarında önemli bir role sahiptir. Ayrıca kelimeler öğrenenlerin, dil becerilerini ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinde ve etkili bir şekilde kullanmalarında da önemli bir araç konumundadır. Bu bağlamda kelime öğretimi, yabancı dil öğretim sürecinde üzerinde dikkatle durulması gereken temel bir konudur.

Yabancı dilde kelimelerin öğretimi sürecinde "Öğrenenlere hangi kelimeler öncelikli olarak öğretilecek?" sorusu önem kazanmaktadır (Göçen ve Aydın, 2021, s. 95). Bu sorunun cevabı Aksan'a (2015, s. 17) göre sıklık belirlemelerine dayanan çalışmalarla ortaya konmaktadır.

Sıklık çalışmaları Şenyiğit'e (2020, s. 50) göre en sık kullanılan kelimelerin tespit edilebilmesi amacıyla yapılmaktadır. Kelime sıklığı, dilde kullanılan kelimelerin birbirlerine oranla kullanım durumu olarak tanımlanmaktadır (Ölker, 2011, s. 49). Bireyler arasında kelime kullanma tercihleri çeşitli koşullara göre değişkenlik göstermektedir. Tercihlere yönelik olarak kelimelerin hangi sırayla öğretilmesi gerektiği belirlenirken kelimelerin bilinen sıklıklarından yola çıkılması gerekmektedir (Aksan, 2015, s. 20). Buna göre kelime sıklığı çalışmalarının, yabancı dilde kelime öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2016, s. 582).

Kelime sıklığı çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bir pusula görevi görmektedir. Kelime öğretimine, kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerle başlanmaktadır. Kelime öğretim sürecinin içinde ise Göçen, Şen ve Duman'ın (2020, s. 48) da ifade ettiği gibi hangi kelimelerin, ne zaman ve nasıl öğretileceği öznel tercihlerin dışında standart bir şekilde kelime sıklığı çalışmaları sonucunda belirlenebilmektedir. Bu bağlamda kelime sıklık çalışmalarının, yabancı dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemli bir yeri olduğu söylenebilmektedir.

Alanyazın taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kelime sıklık çalışmalarının ders kitapları üzerinde yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çiçek, 2015; Hayran, 2019; Göçen, 2016; Gündoğdu, 2019; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020). Çalışmaların sayısına bakıldığında ders kitaplarındaki kelimelerin kullanım sıklığına yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların arasında, ders kitaplarındaki söz varlığı ögelerinden elde edilen sıklık verileri ile öğrenenlerin kelimeleri kullanım sıklıklarının karşılaştırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Göçen, 2016; Serin, 2017; Yahşi, 2020).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için birçok materyal kullanılmaktadır. Aydın (2015, s. 34) dil öğretiminde ders kitaplarının önemine değinerek bu araçların temel materyal olduğunu belirtmiştir. Şimşek (2011, s. 48) ise bu temel materyallerin tek başlarına yeterli olamayacağını söylemektedir. Okuma kitapları, hedef dil seviyesinin kazanımlarını pekiştirmektedir (Gün ve Şimşek, 2017, s. 503). Bu özelliğinden dolayı okuma kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılan önemli bir diğer materyal olarak görülmektedir.

Alanyazın taraması yapıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan okuma kitaplarına yönelik olarak az sayıda sıklık çalışmasına rastlanmaktadır (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Şen ve Duman 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020). Yapılan bu çalışmalarda, Yunus Emre Enstitüsü ve Erdem Yayınları tarafından Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarının incelenmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma kitapları, başvurulan önemli kaynaklardan biri olmasına rağmen okuma kitapları üzerinde yeterli düzeyde kelime sıklığı çalışmasının yapılmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan az sayıdaki araştırmanın yayım tarihinin de oldukça yeni olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış okuma kitapları üzerinde daha çok sayıda kelime sıklığı çalışması yapılmasının bir ihtiyaç olduğu söylenebilmektedir. Bu ihtiyaç, yapılan bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun temelinde araştırmada "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının kullanım sıklığı nedir?" sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının kullanım sıklığını tespit etmek amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. İncelenen kitapta kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?

2. İncelenen kitapta yer alan kelimeler hangileridir?

3. İncelenen kitapta yer alan ikilemeler hangileridir?

4. İncelenen kitapta yer alan deyimler hangileridir?

5. İncelenen kitapta yer alan atasözleri hangileridir?

Bu çalışma, alanyazında eksikliği fark edilen bir araştırma alanı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklıklarını ortaya koyduğu için önemlidir. Ayrıca alanyazında var olan az sayıda araştırmada, kullanım sıklığı araştırmasının genellikle kelime, ikileme, deyim ya da atasözü gibi tek bir söz varlığına yönelik yapıldığı da görülmektedir. Bu araştırma, tüm söz varlığı ögelerine yönelik olduğu için önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen

verilerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğreticilere ve kelime öğretimi konusunda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarında bulunan söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanan çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. "Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77).

Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından desteklen "Yaşayan Türkçe" adlı proje kapsamında hazırlanan "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" adlı okuma kitabı incelenmiştir. Kitapta bulunan ve söz varlığı açısından incelenen 13 hikâye şunlardır:

Tablo 1. **"Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler"de Yer Alan Hikâyeler**

Hikâyeler	*f*
Bir Çay Daha	1
Gülümse Hayat, Gülümse!	1
Angelika'nın Unutuşu	1
Tabii Ki Özenti Değil Elbette Yaşantımız Bu	1
İncir Ağacı ve Şimşirler	1
Bahane	1
Hayat Güzeldir	1
Gelinlik Kız	1
Pasaklı	1
Çekirgeler	1
Dağların En Güzeline Hasret	1
Yüreğime Üç Çivi	1
Derdinden Derman Yaratan Bir Kadın: Firdevs Hala	1
Toplam	13

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu çalışmada "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" isimli kitapta yer alan 13 hikâye incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Aracı

Yapılan çalışmada öncelikle araştırma kapsamında seçilen okuma kitabı temin edilmiştir. Basılı olarak temin edilen kitap dijital ortama aktarılmıştır. Dijital ortama aktarılan kitaptaki görseller, özel isimler ve sayfa numaraları gibi ögelerin silinmesiyle birlikte verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Çalışmada, okuma kitabında yer alan hikâyelerdeki söz varlığına yönelik veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında yer alan hikâyelerdeki kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin analizi için içerik analizinden ve söz varlığı ögelerinin kullanım sıklıklarının sunumu için betimsel analizden yararlanılmıştır. İncelenen kitaplarda söz varlığı ögelerinin kullanım sıklıklarının analizi için ise CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Program kullanılmadan önce incelenen metinler ve söz varlığı unsurları programın özelliklerine uygun hâle getirilmiştir. Bu kapsamda Baş'ın (2011, s. 42) belirttiği sıklık çalışmalarında uyulması gereken ölçütler dikkate alınarak ve Göçen'in (2016) çalışmasındaki aşamalar takip edilerek şu işlemler yapılmıştır:

1. Okuma kitabında yer alan görseller, sayfa numaraları, özel bir anlamı olmayan tarihler ve özel isimler silinmiştir.

2. Metin içindeki basamak sayıları yazılı hâle getirilip "+" işaretiyle birleştirilmiştir.

3. İsimlerdeki çekim ekleri ile fiillerdeki olumsuzluk, zaman, kişi ekleri ve isim-fiil ekleri dışındaki fiilimsi ekleri silinmiştir.

4. Yeni bir anlam ifade eden isimler, fiiller, ikilemeler, deyimler ve atasözleri birlikte ele alınmış; birlikte kullanılan sözcükler "+" işareti ile birleştirilmiştir.

5. Fiillerin sonuna "-'' işareti konulmuştur**.**

Yapılan bu işlemlerin ardından metinler, CİBAKAYA 2.3 programına yüklenmiş ve söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları tespit edilmiştir. Programdan alınan sıklık listeleri, MS Office Excel'e aktarılmıştır. Burada, sıklık listesinde yer alan kelimelerin hangi türde kullanıldığı kodlanmıştır. Kelime türlerinin tespitinde kaynak olarak Türkçe Sözlük'e başvurulmuştur. Bu işlemlerden sonra MS Office Excel'in "Pivot Table" özelliğinden

yararlanarak metinlerde kullanılan toplam ve farklı kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin kullanım sayılarına ve bunların neler olduğuna yönelik tablolar elde edilmiştir. Elde edilen tablolar bulgular bölümde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, yabancılar için hazırlanan ve bu çalışmada incelemeye konu olan okuma kitabında yer alan kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin sayısına, bunların neler olduğuna ve kullanım sıklıklarına dair bilgilere yer verilmiştir.

İncelenen Kitapta Kullanılan Toplam ve Farklı Kelimelerin, İkilemelerin, Deyimlerin ve Atasözlerinin Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde incelenen kitapta yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı bulunmaktadır. Elde edilen veriler Tablo 2'de şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. **İncelenen Kitapta Yer Alan Toplam ve Farklı Kelimelerin, İkilemelerin, Deyimlerin, Atasözlerinin Sayısı**

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	23307	3261	0,139
İkileme	142	95	0,669
Deyim	51	12	0,235
Atasözü	0	0	0
Toplam	23500	3368	0,143

Tablo 2'ye göre, Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan ve içerisinde 13 adet kısa hikâyenin yer aldığı "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" kitabında toplam 3368 farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kelimeler tekrarlarıyla birlikte toplam 23500 kez kitap içerisinde yer almıştır. Bu kelimelerin hangi türde yer aldığına bakıldığında ise isim ve fiillerden oluşan kelime kategorisini oluşturan 3261 farklı kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Kelimelerin kullanım sıklıkları da göz önünde bulundurulduğunda 3261 farklı kelimenin kitapta toplam 23307 kez kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında kitapta 95 farklı ikilemenin toplamda 142 kez yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kitapta 12 farklı deyim de sıklıklarıyla beraber toplamda 51 kez kullanılmıştır. İncelenen okuma kitabında, atasözlerinin ise hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle incelenen okuma kitabında en çok isim ve fiillerden oluşan kelimelere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber incelenen okuma kitabında ikilemelerin de diğer söz varlığı ögelerine göre sıklıkla yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2'de farklı kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı da yer almaktadır. Buna göre kelime kat sayısı en yüksek başlık 0,669 oranla ikilemedir. Bu oran toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanımının yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle okuma kitabında yer alan ikilemeler daha az tekrar etmiştir. Deyimlerin kelime kat sayısının 0,235 olduğu görülmektedir. Bu bilgi farklı deyimlerin, tekrarlarıyla birlikte okuma kitabında yer aldığını ifade etmektedir. İncelenen kitapta var olan kelimelerin katsayı ise 0,139'dur. Bu veriye göre isim ve fiiller, diğer söz varlığı ögelerine göre toplam kelimeler içinde en çok tekrar eden söz varlığı ögeleri olmuştur. İncelenen kitapta yer alan hikâyelerde atasözü bulunmamaktadır. İncelenen kitapta yer alan bütün söz varlığı ögelerinin kat sayısı ise 0,143 olarak tespit edilmiştir. Bu da okuma kitabında yer alan hikâyelerde söz varlığı ögelerinin sıklıkla tekrar ettiğini göstermektedir.

İncelenen Kitapta Yer Alan Kelimelerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" kitabının içerisindeki hikâyelerde yer alan kelimelerin hangileri olduğu ve bu kelimelerin kullanım sıklıkları yer almaktadır. İncelenen kitapta yer alan tüm kelimeler ve bunların kullanım sıklıkları Ek 1'de yer almaktadır. İncelenen kitapta en sık kullanılan ilk 50 kelime Tablo 3 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3. **İncelenen Kitapta En Sık Kullanılan 50 Kelime ve Kelimelerin Kullanım Sıklıkları**

Kelime	***f***	**Kelime**	***f***	**Kelime**	***f***
bir	778	baba	142	mi	100
ol-	421	kendi	142	var	100
o	396	iç	131	bil-	99
da	380	yer	131	al-	98
ve	308	yap-	124	göz	97
bu	267	ama	120	ver-	94
ben	249	gör-	119	yan	89
ne	222	sonra	118	ki	87
anne	211	insan	115	hanım	86
de-	204	şey	109	biz	84
et-	197	ağabey	108	kadar	84
gel-	194	bak-	108	otur-	83
için	186	daha	107	iste-	82
ev	153	diye	105	el	80
git-	150	gün	103	yüz	79
gibi	149	zaman	102	yok	77
çok	148	her	100		

Tablo 3'te, incelenen kitapta yer alan 3361 farklı kelime içinde en sık kullanılan ilk 50 kelime ve bunların kullanım sıklıkları gösterilmektedir. Buna göre kitapta en sık yer alan ilk 10 kelime şunlardır: *bir, ol-, o, da, ve, bu, ben, ne, anne, de-*.

İncelenen Kitapta Yer Alan İkilemelerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler"de yer alan ikilemelere ve bu ikilemelerin kullanım sıklıklarına yer verilmiştir. İncelenen kitapta yer alan ikilemeler ve kullanım sıklıkları Tablo 4 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. **İncelenen Kitapta Yer Alan İkilemeler ve İkilemelerin Kullanım Sıklıkları**

İkileme	*f*	İkileme	*f*	İkileme	*f*
sık sık	6	aman aman	1	iç içe	1
zaman zaman	5	anlamlı anlamlı	1	ince ince	1
belli belirsiz	4	anlı şanlı	1	kaba saba	1
ağır ağır	3	ara ara	1	kapı kapı	1
bir bir	3	art arda	1	kırık çıkık	1
değiş tokuş	3	baş başa	1	kırış kırış	1
göz göze	3	bekleye bekleye	1	kırpıp kırpıp	1
kesik kesik	3	bıdır bıdır	1	kir pas	1
kırık dökük	3	bile bile	1	kolay kolay	1
sesli sesli	3	birer birer	1	köşe bucak	1
tekrar tekrar	3	biter bitmez	1	kucak kucak	1
ufak tefek	3	bozup bozup	1	kutu kutu	1
usul usul	3	böyle böyle	1	olur olmaz	1
apar topar	2	bukle bukle	1	omuz omuza	1
ara sıra	2	burun buruna	1	peş peşe	1
börtü böcek	2	çala çala	1	pırıl pırıl	1
çoluk çocuk	2	çıkar çıkmaz	1	püfür püfür	1
dalgın dalgın	2	delik deşik	1	rahat rahat	1
derin derin	2	diken diken	1	sabah akşam	1
gece gündüz	2	dönüp dönüp	1	sıkkın sıkkın	1
gıcır gıcır	2	geri geri	1	soluk soluğa	1
girer girmez	2	getir götür	1	süslü püslü	1
hızlı hızlı	2	gidiş geliş	1	şakır şakır	1
içten içe	2	görünür görünmez	1	şöyle böyle	1
ister istemez	2	görür görmez	1	tek tük	1
sıkı sıkı	2	gün gün	1	tıka basa	1
tane tane	2	hararetli hararetli	1	türlü türlü	1
açılır açılmaz	1	haşır neşir	1	ufacık tefecik	1
adım adım	1	hayal meyal	1	uzun uzun	1
aheste aheste	1	hemen hemen	1	vura vura	1
alt üst	1	ışıl ışıl	1	ya ya	1

İkileme	*f*
yan yan	1
yapış yapış	1
yavaş yavaş	1
Toplam	142

Tablo 4'e göre incelenen kitapta 95 farklı ikileme toplam 142 kez kullanılmıştır. Bu ikilemeler içinde en sık kullanılan ilk 10 ikileme şunlardır: *sık sık, zaman zaman, belli belirsiz, ağır ağır, bir bir, değiş tokuş, göz göze, kesik kesik, kırık dökük, sesli sesli*.

İncelenen Kitapta Yer Alan Deyimlerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde "Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler"de yer alan deyimlere ve bu deyimlerin kullanım sıklığına yer verilmiştir. İncelenen kitapta yer alan deyimler ve deyimlerin kullanım sıklıkları Tablo 5 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. **İncelenen Kitapta Yer Alan Deyimler ve Deyimlerin Kullanım Sıklıkları**

Deyim	*f*
fark etmek	19
kayıp olmak	12
kayıp etmek	5
teşekkür etmek	4
hoş gelmek	3
güllük gülistanlık olmak	2
kırıp dökmek	1
sağ ol	1
sağa sola gitmek	1
sayıp dökmek	1
seyir etmek	1
tak etmek	1
Toplam	51

Tablo 5'e göre incelenen kitapta yer alan 13 farklı deyim içinde en sık kullanılan ilk 10 deyim şu şekildedir: *Fark etmek, kayıp olmak, kayıp etmek, teşekkür etmek, hoş gelmek, güllük gülistanlık olmak, kırıp dökmek, sağ ol, sağa sola gitmek, sayıp dökmek*.

İncelenen Kitapta Yer Alan Atasözlerinin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

"Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler" kitabında yer alan hikâyelerde herhangi bir atasözü olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple atasözü verilerine yönelik bir tablo oluşturulamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen kitapta yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısına bakıldığında kitapta sırasıyla en çok isim ve fiillerden oluşan kelimelerin, ikilemelerin ve deyimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yazılı metinlerde kelime gruplarından daha çok kelimelerin bulunmasından ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime gruplarından önce kelimelerin öğretimi temel olduğundan incelenen kitaptaki bu dağılımın beklenen bir dağılım olduğu söylenebilmektedir. İncelenen kitapta yer alan söz varlığı ögeleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime bilgisinin genişlemesine yardımcı olacaktır.

Araştırma kapsamında farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı verisinden elde edilen sonuçlara göre incelenen kitapta yer alan kelimelerin ve deyimlerin, sıklıkla birbirini tekrar eden kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durumun, kelimelerin ve deyimlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından daha kolay ve hızlı öğrenilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buna karşılık incelenen kitabın seviyesi temel seviyenin üzerinde olduğundan kitapta tekrar kelimeler yerine farklı kelimelere yer verilmesi öğrenenlerin yeni kelimeleri öğrenebilmesi için önemlidir. Bunun yanında incelenen kitapta yer alan ikilemelerin daha çok yeni ikilemeler olduğu görülmektedir. İkilemelerin öğrenilmesinin ve aktif bir şekilde kullanılmasının kelimelere göre daha zor olabileceği düşünüldüğünde, ikilemelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kolay, hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için kitapta var olan ikilemelerin tekrarlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

İncelenen kitapta en sık yer alan ilk 10 kelime şunlardır: *Bir, ol-, o, da, ve, bu, ben, ne, anne, de-*. En sık kullanılan kelimeler içinde isim türünde kelimelerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Türk'e (2018, s. 6) göre temel söz varlığının aktarılmasında öncelikle günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin kullanılması gerekir. Elde edilen verilerin sonucunda da incelenen kitapta isimlerin ve fillerin daha sık olarak yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte kitapta en sık olarak yer alan kelimelerin yazılı Türkçede en sık kullanılan kelimelerle de benzer olduğu görülmektedir (Çal, 2015; Göz, 2003; Öztürk, 2013). Bunların dışında *anne* gibi incelenen kitapta sıklıkla kullanılan diğer kelimelerin kitabın temasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

İncelenen kitapta yer alan ikilemeler içinde en sık kullanılan ilk 10 ikileme şunlardır: *Sık sık, zaman zaman, belli belirsiz, ağır ağır, bir bir, değiş tokuş, göz göze, kesik kesik, kırık dökük, sesli sesli.* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış farklı ders kitaplarında da

"sık sık, zaman zaman, belli belirsiz, ağır ağır" ikilemelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Hayran, 2019). İkilemeler, anlatımı kuvvetlendirmek ve çeşitlendirmek için kullanılmaktadır (Çürük, 2018, s. 2). Bu tür özelliklerinden hareketle Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarında ikilemelerin yeterli düzeyde yer alması önemlidir. İncelenen kitapta yer alan ikilemelerin sıklıkla birbirini tekrar eden ikilemelerden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanında kitapta eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin oluşturduğu ikilemelerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu tür ikilemelerin öğrenenlerin kelime bilgisini zenginleştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

İncelenen kitapta yer alan 13 farklı deyim içinde en sık kullanılan ilk 10 deyim şu şekildedir: *Fark etmek, kayıp olmak, kayıp etmek, teşekkür etmek, hoş gelmek, güllük gülistanlık olmak, kırıp dökmek, sağ ol, sağa sola gitmek, sayıp dökmek*. Aslan (2017, s. 58) deyimleri, içinden çıktığı toplum tarafından benimsenerek yaşam bulmuş, o toplumu yansıtan kısa ve öz olan yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple Doğru'ya (2008, s. 1) göre yabancı dil öğrenen kişilerin görsel, işitsel ya da yazılı iletişim araçlarından yeteri düzeyde yararlanabilmeleri için deyimleri de bilmeleri önemlidir. İncelenen kitapta kullanılan deyimlerin genellikle kısa ve yardımcı fiillerle oluşturulmuş deyimler olduğu görülmektedir. İncelenen kitabın temel seviyenin üzerinde Türkçe öğrenenler için hazırlanmış olduğu düşünüldüğünde öğrenenlerin kelime bilgisine katkı sağlanması amacıyla kitapta uzun ve zor deyimlerin de yer alması gereği önerilebilir.

Yapılan araştırma kapsamında incelenen kitapta atasözlerinin yer almadığı görülmüştür. Oysaki Akgün'ün (2020, s. 116) belirttiği gibi atasözleri, kültürel aktarımın gizli formülleridir ve değerlerin aktarılmasında da mühim bir rol oynarlar. Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz'a (2014, s. 227) göre Türkçe öğretiminde hem yazılı hem de sözlü olarak kişinin kendisini yetkin bir şekilde ifade etmesinde atasözleri önemli bir dilsel ifade olarak görülmelidir. Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını ortaya koyan araştırmalara bakıldığında ders kitaplarında A2 seviyesinden itibaren atasözlerine yer verildiği görülmektedir (Göçen, 2016; Hayran, 2019). Yapılan araştırma kapsamında incelenen kitap, hedef dili temel seviyenin üzerinde öğrenenlerin dil seviyesine uygun bir kitap olduğundan öğrenenlerin kelime bilgisine katkı sağlaması bakımından kitapta atasözlerinin de yer alması ihtiyacı bir öneri olarak ifade edilebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda okuma kitabında yer alan hikâyelerde sıklıkla isim ve fiillerden oluşan kelimelere, ikilemelere, deyimlere yer

verildiği, atasözlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen okuma kitabının kelime, ikileme ve deyim olmak üzere öğrenenlerin kelime bilgisine katkı sağlayabilecek nitelikte bir okuma kitabı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akgün, E. (2020). İstanbul yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki deyim ve atasözleri varlığı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3*(2), 111-146.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, Y., Mersinli, Ü. ve Yaldır, Y. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitapları derlemi ve Türkçe ulusal dil derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları.* D. Günay ve diğerleri (Ed.), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (ss. 397-407). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Aslan, C. (2017). Oğuz Tansel'in derlediği masalların Türkçenin sözvarlığı bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(27), 56-80.

Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M. ve Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy, 5*(1), 337-348.

Aytan, T. ve Günay, N. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 617-628.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR, XXIX,* 27-61.

Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çal, A. (2015). *1975-1980 yıllarındaki siyasi gazetelerde Türkçenin kullanımı.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy, 3*(2), 216-231.

Çürük, Y. (2018). Sözcük türetme yöntemi olarak ikileme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(3), 499-503.

Doğru, A. (2008). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında deyimler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı.* Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Göçen, G. ve Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *4*(1), 93-126.

Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 105, 146-172.

Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C. ve Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES), 1*(1), 33-63.

Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 8*(2), 112-142.

Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 46-73.

Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies, 11*(19), 379-394.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(3), 502-517.

Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950).* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü.* Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şimşek, N. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport,* 3, 809-827.

Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Millî Eğitim, 45*(210), 577-599.

Türk, H. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde bir izlence tasarımı ve kültürel ögelerin hikâye kitapları aracılığıyla aktarımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları,* 41, 226-242.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı.*

Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ek 1. **"Yaşayan Türkçe: Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öyküler"de Yer Alan Kelimeler ve Kullanım Sıklıkları**

Kelime	***f***	**Kelime**	***f***	**Kelime**	***f***
bir	778	var	100	iki	58
ol-	421	bil-	99	kız	58
o	396	al-	98	bile	57
da	380	göz	97	hala	57
ve	308	ver-	94	araba	56
bu	267	yan	89	dön-	56
ben	249	ki	87	sen	56
ne	222	hanım	86	arkadaş	53
anne	211	biz	84	öyle	53
de-	204	kadar	84	çay	52
et-	197	otur-	83	hal	52
gel-	194	iste-	82	onlar	52
için	186	el	80	yazar	52
ev	153	yüz	79	böyle	50
git-	150	yok	77	bul-	50
gibi	149	baş	76	bütün	50
çok	148	kal-	75	hayat	50
baba	142	abla	74	gir-	49
kendi	142	geç-	74	büyük	48
iç	131	çık-	72	şehir	47
yer	131	hiç	68	üzeri	47
yap-	124	pasaklı	68	en	46
ama	120	ses	68	hep	45
gör-	119	yol	66	küçük	44
sonra	118	ara	65	ora	44
insan	115	iş	64	biraz	43
şey	109	iyi	63	şimdi	43
ağabey	108	çocuk	62	aç-	42
bak-	108	değil	61	yıl	42
daha	107	düşün-	61	adam	41
diye	105	amca	60	oda	41
gün	103	aşağı	60	bekle-	40
zaman	102	söyle-	59	bırak-	40
her	100	biri	58	üç	40
mi	100	dur-	58	duy-	39

Kelime	***f***
karşı	39
önce	39
başla-	38
eski	38
kapı	38
konuş-	38
nasıl	38
nere	38
bura	37
çalış-	37
oku-	37
bahçe	36
çek-	36
çıkar-	36
kimse	36
sanki	36
yine	36
alt	35
an	35
ara-	35
çünkü	35
düş-	35
getir-	35
saç	35
anla-	34
at-	34
genç	34
götür-	34
ön	34
sev-	34
sor-	34
yürü-	34
güzel	33
hikaye	33
ile	33
oğul	32
sokak	32
son	32
soru	32
uzun	32
gerek	31
niçin	31
yaş	31
yaşa-	31
başka	30

Kelime	***f***
saat	30
arka	29
artık	29
çocukluk	29
duvar	29
hiçbir	29
iç-	29
kelime	29
ağaç	28
belki	28
belli	28
ise	28
tut-	28
anlat-	27
kalk-	27
söz	27
üst	27
yeni	27
aynı	26
az	26
kişi	26
ayak	25
hemen	25
kadın	25
kim	25
akşam	24
anlam	24
bacak	24
cami	24
dünya	24
görün-	24
gül-	24
hatırla-	24
herkes	24
kork-	24
köpek	24
masa	24
sadece	24
tanı-	24
yaz-	24
aile	23
ilk	23
işte	23
orta	23
unut-	23

Kelime	***f***
akıl	22
öl-	22
süre	22
acı	21
ad	21
ağla-	21
geri	21
kaç-	21
kağıt	21
kamyonet	21
kez	21
taş	21
dükkan	20
elbise	20
hangi	20
kahraman	20
kaza	20
koy-	20
köşe	20
dinle-	19
evet	19
gazete	19
gece	19
hisset-	19
uzak	19
yük	19
birbiri	18
cümle	18
dil	18
evlen-	18
gerçek	18
göre	18
gülümse-	18
kahve	18
köy	18
omuz	18
sabah	18
sağ	18
siz	18
taşı-	18
yağmur	18
yatak	18
yemek	18
zaten	18
ayrıl-	17

Kelime	***f***
bey	17
fark	17
ışık	17
kaldır-	17
koltuk	17
olay	17
para	17
pek	17
pencere	17
sevin-	17
sıra	17
taraf	17
tek	17
telefon	17
vakit	17
zabıta	17
ağır	16
birlikte	16
bit-	16
can	16
durum	16
gez-	16
koku	16
okul	16
su	16
şu	16
yakın	16
açık	15
anı	15
art	15
ay	15
bat-	15
çivi	15
duygu	15
eşya	15
göster-	15
güneş	15
hatta	15
hava	15
kaç	15
sol	15
tabi	15
toprak	15
tüy	15
yardım	15

Kelime	***f***
birkaç	14
dolaş-	14
hafif	14
hem	14
imam	14
kalp	14
kız-	14
san-	14
tam	14
terminal	14
türlü	14
ya	14
yalnız	14
ağız	13
babaanne	13
beş	13
boş	13
dağ	13
derin	13
dışarı	13
eşleş-	13
etraf	13
hepsi	13
heyecan	13
ileri	13
isim	13
istasyon	13
kes-	13
on	13
öğren-	13
satıcı	13
sür-	13
şaşır-	13
var-	13
veteriner	13
yaz	13
ye-	13
bin	12
birden	12
cam	12
dede	12
doldur-	12
dost	12
haber	12
hareket	12

Kelime	***f***
hayret	12
in-	12
inan-	12
kalın	12
kanepe	12
karı	12
kıpırda-	12
kol	12
kutu	12
mutlu	12
otobüs	12
sıcak	12
sık-	12
sürekli	12
uç	12
üzül-	12
asıl	11
ayakkabı	11
çağır-	11
çevre	11
diz	11
dokun-	11
grup	11
hayır	11
hayvan	11
içeri	11
ilerle-	11
kat	11
kenar	11
konu	11
kulak	11
metin	11
rastla-	11
renk	11
sakin	11
sat-	11
sohbet	11
şoför	11
tuhaf	11
umut	11
üzere	11
acaba	10
ak-	10
ancak	10
beyaz	10

Kelime	***f***
boy	10
değiş-	10
dikkat	10
doğ-	10
doktor	10
enişte	10
fazla	10
fotoğraf	10
geçir-	10
gönül	10
hafıza	10
hasta	10
hediye	10
kaybol-	10
keyif	10
kitap	10
korku	10
kötü	10
kurtul-	10
lastik	10
örtü	10
öte	10
parça	10
sahip	10
sakla-	10
şampuan	10
şükür	10
uzat-	10
varlık	10
vücut	10
yat-	10
yoksa	10
yuvarlan-	10
adım	9
alış-	9
bağır-	9
bahane	9
bas-	9
bazen	9
bazı	9
beri	9
biçim	9
bozul-	9
bugün	9
büyü-	9

Kelime	***f***
ceket	9
dair	9
dal-	9
davranış	9
değiştir-	9
dert	9
galiba	9
görüş-	9
iz	9
kafa	9
kar	9
koca	9
koş-	9
kucak	9
kullan-	9
kur-	9
merak	9
okşa-	9
ortalık	9
öde-	9
ölüm	9
salon	9
sarıl-	9
say-	9
sevinç	9
sigara	9
sil-	9
sus-	9
şarampol	9
şekil	9
tanıdık	9
topla-	9
uyu-	9
uzaklaş-	9
üstelik	9
yabancı	9
yaşlı	9
yerleş-	9
yeşil	9
yıka-	9
yüksek	9
akü	8
bakış	8
bardak	8
benze-	8

Kelime	***f***
bitir-	8
boyun	8
cevap	8
çanta	8
çarşı	8
çevir-	8
dalga	8
davran-	8
delikanlı	8
demir	8
dış	8
diğer	8
dol-	8
dostluk	8
dökül-	8
geniş	8
göğüs	8
gülünç	8
hacı	8
hastane	8
hepimiz	8
ilgili	8
işit-	8
itiraz	8
izle-	8
kapan-	8
kapıl-	8
karar	8
kardeş	8
karış-	8
karşıla-	8
kısa	8
kocaman	8
komşu	8
kurtar-	8
laf	8
mahalle	8
mahcup	8
mektup	8
merdiven	8
olabil-	8
oysa	8
rahat	8
selam	8
sene	8

Kelime	***f***
seslen-	8
seyret-	8
sıkış-	8
sorun	8
tamam	8
taşlık	8
uyan-	8
vazgeç-	8
yara-	8
yorgun	8
yürek	8
zihin	8
asfalt	7
balık	7
bekçi	7
bin-	7
boşluk	7
çak-	7
çal-	7
çarp-	7
çekirge	7
çikolata	7
dayan-	7
dayı	7
dönüş-	7
dudak	7
düşünce	7
erken	7
eş	7
evlat	7
fakat	7
fırsat	7
gizli	7
gölge	7
görebil-	7
güç	7
hatıra	7
hız	7
hoca	7
incir	7
inle-	7
işaretle-	7
it-	7
kalabalık	7
kere	7

Kelime	***f***
kır-	7
kısım	7
kuş	7
mekan	7
misafir	7
ne ne	7
nefis	7
nokta	7
normal	7
oyna-	7
oyun	7
öp-	7
sar-	7
sert	7
sessiz	7
soğuk	7
şöyle	7
tebessüm	7
telaş	7
teyze	7
utan-	7
uyku	7
ürperti	7
veya	7
vur-	7
yak-	7
yani	7
yarın	7
yayıl-	7
yudum	7
zor	7
açıl-	6
aldır-	6
anlaş-	6
as-	6
ayır-	6
bağla-	6
belir-	6
belirsiz	6
beraber	6
bilgi	6
birçok	6
birlik	6
bulun-	6
bunlar	6

Kelime	***f***
çığlık	6
çiçek	6
çök-	6
dağıl-	6
dağınık	6
dam	6
damla	6
demek	6
diş	6
dolayı	6
dolu	6
dosya	6
eğer	6
emekli	6
emin	6
erkek	6
ezan	6
farklı	6
gönder-	6
görevli	6
hafta	6
hamam	6
hayal	6
her zaman	6
hüzün	6
ihtiyaç	6
işaret	6
işle-	6
kaçır-	6
kamyon	6
karanlık	6
karşılaş-	6
karşılık	6
kesil-	6
kırık	6
kırıl-	6
kırmızı	6
kirli	6
kok-	6
kuru	6
kuşku	6
lazım	6
mutfak	6
mühendis	6
mümkün	6

Kelime	***f***
namaz	6
onun	6
öfke	6
peki	6
rahatsız	6
resim	6
sarı	6
sefer	6
serinlik	6
sıkıntı	6
soluk	6
tak-	6
takıl-	6
takip	6
taşın-	6
tatil	6
toparla-	6
ucuz	6
ulaş-	6
usta	6
uzan-	6
üzüntü	6
yaka	6
yakala-	6
yaklaş-	6
yalan	6
yan-	6
yara	6
yastık	6
yatış-	6
yenge	6
yirmi	6
yolculuk	6
yönel-	6
yumuşak	6
yüksel-	6
acı-	5
adeta	5
akraba	5
alçak	5
alçı	5
alın	5
alın-	5
asıl-	5
atkuyruk	5

Kelime	***f***
balkon	5
beğen-	5
benzin	5
birer	5
buluş-	5
bunca	5
cep	5
çekil-	5
çırpın-	5
çizgi	5
daima	5
dal	5
defa	5
deli	5
deniz	5
dere	5
derle-	5
devam	5
didiş-	5
dik-	5
dikil-	5
dua	5
düğün	5
eğil-	5
elektrik	5
ertesi	5
fikir	5
geçmiş	5
gelin	5
gelincik	5
gene	5
giy-	5
göl	5
gömlek	5
güzergah	5
hak	5
hakkında	5
haklı	5
halk	5
hızlan-	5
hiçbiri	5
ince	5
irkil-	5
kampüs	5
kamyoncu	5

Kelime	***f***
kana-	5
kaş	5
katlan-	5
kay-	5
kaybet-	5
kayıp	5
kendi kendine	5
kıl-	5
kış	5
kıyı	5
kon-	5
konak	5
koru-	5
köprü	5
limon	5
lira	5
merkez	5
mezar	5
muhabbet	5
nefes	5
ocak	5
olağan	5
oluş-	5
ot	5
oyuncak	5
örgü	5
pahalı	5
parmak	5
renkli	5
rüzgar	5
saklan-	5
sal-	5
salla-	5
sayıl-	5
ser-	5
sırt	5
şeker	5
tamamla-	5
tanış-	5
tara-	5
tekrar	5
tepe	5
ton	5
toz	5
tren	5

Kelime	***f***
tülbent	5
uğultu	5
yağ-	5
yanak	5
yaprak	5
yaslan-	5
yıkan-	5
yıllık	5
yitir-	5
yolcu	5
zengin	5
zorlan-	5
zorunda	5
acele	4
ağrı	4
akrep	4
an-	4
anlayabil-	4
ansızın	4
aşina	4
ateş	4
atlat-	4
avlu	4
avun-	4
ayna	4
bacanak	4
balıkçı	4
barış-	4
bastır-	4
bayağı	4
bedel	4
benzer	4
bina	4
boğaz	4
borç	4
boyunca	4
bulut	4
cadde	4
cevapla-	4
çabuk	4
çekidüzen	4
çıldır-	4
çiz-	4
dağıt-	4
daire	4

Kelime	***f***
dar	4
dene-	4
din-	4
dirsek	4
disk	4
dişle-	4
doğal	4
dolap	4
dök-	4
dört	4
durak	4
düzen	4
düzgün	4
eczacı	4
eczane	4
elbet	4
etek	4
ez-	4
ezil-	4
filan	4
garip	4
gerekçe	4
gizemli	4
görüntü	4
gözlük	4
gözyaşı	4
gürültü	4
halbuki	4
has	4
hastalık	4
hatırlat-	4
hayıflan-	4
hazırla-	4
hazırlık	4
hele	4
hem hem	4
henüz	4
herhalde	4
hızlı	4
ikindi	4
ilgilen-	4
imren-	4
işyeri	4
izin	4
kabul	4

Kelime	***f***
kahvaltı	4
kan	4
kapa-	4
kapak	4
katkı	4
kayık	4
kayısı	4
kıskan-	4
kilim	4
kiracı	4
kişilik	4
kontak	4
kop-	4
kucakla-	4
kurul-	4
meşgul	4
mevsim	4
mırıldan-	4
motor	4
ne denli	4
nice	4
nisan	4
orman	4
oyala-	4
ör-	4
öt-	4
öteki	4
öykü	4
öz	4
park	4
parla-	4
peş	4
rağmen	4
ruh	4
saç-	4
sağla-	4
sağlık	4
sakinleş-	4
sandalye	4
seç-	4
sehpa	4
serinle-	4
seyyar	4
sığ-	4
sık	4

Kelime	***f***
sıkıl-	4
sır	4
sinir	4
solgun	4
sonuç	4
sopa	4
şaka	4
şaşkın	4
tahta	4
tane	4
tanık	4
tapu	4
tavır	4
tayin	4
tenha	4
tereddüt	4
terle-	4
terlik	4
teselli	4
tespih	4
tıpkı	4
tik	4
titre-	4
toka	4
topuz	4
tuttur-	4
tutun-	4
tür	4
umur	4
umursa-	4
uyar-	4
uza-	4
ürper-	4
ürpertici	4
valla	4
vites	4
yapıl-	4
yarat-	4
yarı	4
yarım	4
yavaş	4
yay-	4
yazı	4
yeter	4
yetiş-	4

Kelime	***f***
yık-	4
yolla-	4
yor-	4
yukarı	4
zayıf	4
ziyaret	4
zorla-	4
abi	3
aç	3
açıkla-	3
ağırlık	3
ağrı-	3
ahbap	3
ahşap	3
alacakaranlık	3
alan	3
alay	3
alet	3
altı	3
altmış	3
ana	3
anahtar	3
anlaşıl-	3
anneanne	3
apartman	3
araç	3
at	3
avuç	3
ayırt-	3
ayrıntı	3
azarla-	3
badana	3
bahset-	3
bakakal-	3
bakım	3
bambaşka	3
banyo	3
bari	3
basit	3
başarı	3
başucu	3
bayram	3
beden	3
belirgin	3
birdenbire	3

Kelime	***f***
biriktir-	3
boz-	3
böcek	3
bölüm	3
bu denli	3
bulabil-	3
canlı	3
cemaat	3
ciğer	3
cuma	3
çaba	3
çabucak	3
çaput	3
çare	3
çaresizlik	3
çarşaf	3
çek	3
çekiştir-	3
çember	3
çeşme	3
çevril-	3
çıkagel-	3
çukur	3
dahi	3
dakika	3
dalgın	3
değirmen	3
devir	3
devlet	3
dik	3
dingin	3
dip	3
diploma	3
diz-	3
doğrul-	3
dondurma	3
doyur-	3
durdur-	3
düşür-	3
düzelt-	3
eğ-	3
ehliyet	3
eksik	3
elbette	3
emanet	3

Kelime	***f***
ender	3
erişte	3
et	3
evrak	3
fasıl	3
fener	3
fısılda-	3
garson	3
geç	3
gençlik	3
genel	3
gidebil-	3
gök	3
görünüş	3
gülüş-	3
gündüz	3
güven	3
hallet-	3
hasret	3
havale	3
havla-	3
havuz	3
haydi	3
hazır	3
haziran	3
hekim	3
hemşire	3
hesap	3
his	3
huzur	3
ısır-	3
ıslak	3
ıslan-	3
ışıltı	3
içer-	3
ifade	3
ilçe	3
ilginç	3
ilgisiz	3
iliş-	3
işleme	3
itiraf	3
iyileş-	3
iyilik	3
kader	3

Kelime	***f***
kamyonculuk	3
kanat	3
kap	3
kap-	3
kapat-	3
kapla-	3
karar-	3
karıştır-	3
karyola	3
kasnak	3
katıl-	3
kedi	3
kemer	3
kemik	3
kepenk	3
kesik	3
kesinlik	3
keşke	3
kıpkırmızı	3
kır	3
kırk	3
kısmet	3
kirlen-	3
kolay	3
kolonya	3
komik	3
kontrol	3
korkunç	3
koskoca	3
kurban	3
kurgu	3
kutup	3
kuytu	3
kuyu	3
kürek	3
malumat	3
mana	3
memur	3
mesela	3
mesele	3
meşin	3
metal	3
mevzu	3
meyve	3
mezarlık	3

Kelime	***f***
minik	3
mütemadiyen	3
nasihat	3
nişan	3
ortam	3
otomobil	3
oturt-	3
öğrenci	3
ömür	3
ört-	3
ötüş-	3
özle-	3
özlem	3
papatya	3
pasta	3
patika	3
pazar	3
pembe	3
perde	3
perişan	3
pişman	3
polis	3
postane	3
rampa	3
rüya	3
saf	3
saflık	3
sağlam	3
sanayi	3
sancı	3
sap-	3
sapsarı	3
sarhoş	3
sarsıl-	3
saygı	3
sebep	3
seçenek	3
serin	3
sessizlik	3
sevgili	3
seyrek	3
sığın-	3
sırala-	3
silik	3
silkele-	3

Kelime	***f***
sine	3
sivri	3
siyah	3
soba	3
sofra	3
soğu-	3
sok-	3
sol-	3
sonunda	3
sus	3
sürdür-	3
sürpriz	3
sürükle-	3
şakalaş-	3
şarkı	3
şemsiye	3
şükret-	3
tabiat	3
taksi	3
tarla	3
taş-	3
tekerlek	3
teklif	3
tembihle-	3
ter	3
teslim	3
top	3
topalla-	3
torun	3
türkçe	3
uçuk	3
ufak	3
uğra-	3
uğraş-	3
um-	3
upuzun	3
ud	3
uygun	3
üçüncü	3
üst üste	3
üzgün	3
yakalan-	3
yakınlaş-	3
yanaş-	3
yaramaz	3

Kelime	***f***
yasla-	3
yaşan-	3
yavru	3
yeğen	3
yerleştir-	3
yetiştir-	3
yıkıl-	3
yokuş	3
yorgan	3
yorgunluk	3
yorul-	3
yön	3
yum-	3
yurt	3
yutkun-	3
zayıfla-	3
abdest	2
acık-	2
acziyet	2
açıkça	2
açıklama	2
ağırlaş-	2
ait	2
aksi	2
akücü	2
alet edevat	2
amaç	2
amaçsız	2
aman	2
ambulans	2
ampul	2
ani	2
apaçık	2
aralık	2
art-	2
arzu	2
asla	2
aş-	2
aşırı	2
atıl-	2
atla-	2
atmaca	2
avuntu	2
ayarla-	2
ayin	2

Kelime	***f***
ayrıcalık	2
azal-	2
bağımlı	2
bağışla-	2
bağlı	2
bağrış-	2
bakıl-	2
bakımsız	2
bakın-	2
başar-	2
başkası	2
başörtü	2
batır-	2
bavul	2
bayıl-	2
bebek	2
becerikli	2
bel	2
belge	2
beliriver-	2
belirle-	2
bembeyaz	2
bereket	2
beyanat	2
beyin	2
bigudi	2
bildik	2
bildir-	2
bilge	2
biricik	2
birik-	2
birleş-	2
bocala-	2
boğuk	2
boğul-	2
bolluk	2
böğür	2
böl-	2
börek	2
bük-	2
bükül-	2
bütünleş-	2
büyüt-	2
cesaret	2
ceza	2

Kelime	***f***
cins	2
civar	2
coşku	2
çabala-	2
çamur	2
çarpıntı	2
çatı	2
çaycı	2
çekici	2
çekirdek	2
çekiş-	2
çengel	2
çevrele-	2
çeyiz	2
çıkart-	2
çıkrıkçı	2
çılgın	2
çıplak	2
çift	2
çim	2
çirkin	2
çirkinleş-	2
çoğu	2
çömel-	2
çöp	2
çuval	2
dahil	2
daldır-	2
dans	2
daral-	2
daralt-	2
davet	2
daya-	2
dayalı	2
defter	2
değ-	2
değer	2
değişebil-	2
değişik	2
değnek	2
delici	2
deneyim	2
denge	2
derece	2
deri	2

Kelime	***f***
derinlik	2
derman	2
dev	2
devamsızlık	2
didin-	2
diğeri	2
dikkatli	2
dile-	2
dimağ	2
direksiyon	2
doğrultu	2
doğum günü	2
dokunaklı	2
dokuz	2
dolma	2
doy-	2
döşe-	2
döşen-	2
duru	2
duruş	2
dün	2
düş	2
düşünebil-	2
düz	2
düzenek	2
düzenli	2
ecnebi	2
eczacılık	2
efendi	2
eğlen-	2
eğlence	2
eğri	2
ekle-	2
ekmek	2
endişe	2
endişelen-	2
engel	2
enkaz	2
ense	2
epey	2
erik	2
eriş-	2
es-	2
esne-	2
eşik	2

Kelime	***f***
etki	2
etkilen-	2
evlilik	2
eylül	2
ezgi	2
fakir	2
fıstık	2
film	2
firkete	2
gaflet	2
gam	2
garaj	2
geçen	2
gelinlik	2
geliş-	2
gelişigüzel	2
geliştir-	2
gerçekleş-	2
gerçekten	2
gerekli	2
geril-	2
gezi	2
gezin-	2
gıcırtı	2
gıpta	2
gidiş	2
girebil-	2
giydir-	2
giysi	2
gizle-	2
gönüllü	2
gönülsüz	2
görev	2
götürür-	2
gövde	2
gözle-	2
gözlüklü	2
gurur	2
güçlen-	2
güçlü	2
güçlük	2
güleç	2
güngör-	2
güzelleş-	2
hac	2

Kelime	***f***
hafta sonu	2
hakaret	2
hamur	2
harca-	2
harçlık	2
hareketli	2
harika	2
haylaz	2
haz	2
hazine	2
hekimlik	2
hıçkırık	2
hırçınlaş-	2
hırpalan-	2
hoş	2
hoşlan-	2
hoşnut	2
ısın-	2
ıslat-	2
ıssız	2
iade	2
ibaret	2
içli	2
iğne	2
ikamet	2
ikna	2
ikram	2
iktisat	2
ilgi	2
ilik	2
ilkokul	2
imam hatip	2
indir-	2
istifle-	2
işlemeli	2
itekle-	2
jandarma	2
jel	2
kaburga	2
kaçak	2
kadife	2
kaide	2
kak-	2
kaldırım	2
kanarya	2

Kelime	***f***
kapalı	2
kaplıca	2
kaput	2
kararsız	2
karınca	2
karmakarışık	2
karmaşa	2
karton	2
kaskatı	2
kasket	2
kasvet	2
katla-	2
kavga	2
kavuş-	2
kaydır-	2
kaygı	2
kayınbirader	2
kaymakamlık	2
kaynak	2
kaz-	2
kazı-	2
kekele-	2
kemir-	2
kent	2
kerpiç	2
kestir-	2
kırp-	2
kısır	2
kıtla-	2
kıvrıl-	2
kızgın	2
kızıl	2
kifayetsiz	2
kilitle-	2
kilometre	2
kira	2
kiremit	2
kirpik	2
kolaçan	2
kolla-	2
konser	2
konsol	2
konuk	2
koridor	2
koştur-	2

Kelime	***f***
koşuş-	2
koyu	2
kuaför	2
kul	2
kullanıl-	2
kulübe	2
kulüp	2
kural	2
kurut-	2
kuzen	2
kuzine	2
küs-	2
kütük	2
kütüphane	2
lakin	2
lamba	2
lüks	2
mağrur	2
mahzun	2
makul	2
mal	2
malum	2
mantı	2
mantık	2
manzara	2
masal	2
masum	2
matine	2
mavi	2
medet	2
meğer	2
memleket	2
mendil	2
merhamet	2
meslek	2
mısır	2
mide	2
minibüs	2
minnet	2
model	2
mor	2
muayenehane	2
muhatap	2
mutlaka	2
mutluluk	2

Kelime	***f***
mühim	2
münakaşa	2
müşfik	2
müthiş	2
müze	2
müzik	2
nadir	2
nasır	2
nasip	2
neredeyse	2
neyse	2
nişanlan-	2
odaklan-	2
olağanüstü	2
olumsuzluk	2
onca	2
ordu	2
oturak	2
otuz	2
oy-	2
öbür	2
ödeme	2
ödev	2
öğle	2
öğretmen	2
öğüt-	2
öldür-	2
önemli	2
önemse-	2
özellik	2
özen	2
özenti	2
özgüven	2
panik	2
pantolon	2
parlak	2
parti	2
patla-	2
paylaş-	2
peri	2
pirinç	2
pis	2
pişir-	2
plan	2
programlı	2

Kelime	***f***
pusula	2
rahatlık	2
ranza	2
reçete	2
rızık	2
ritüel	2
rivayet	2
sadaka	2
sade	2
sağlıklı	2
sallan-	2
sanat	2
sanatçı	2
sapla-	2
sarar-	2
sarışın	2
sarmaş dolaş	2
sav-	2
savrul-	2
sayı	2
sebepsiz	2
sedir	2
sedye	2
sekiz	2
sekreter	2
sel	2
semt	2
senet	2
serçe	2
servi	2
sessizleş-	2
sevecen	2
sevgi	2
seyyar satıcı	2
sıcaklık	2
sıçra-	2
sıkı	2
sıla	2
sınan-	2
sırf	2
sıvı	2
sız-	2
sızı	2
simsiyah	2
sin-	2

Kelime	***f***
sinirli	2
sis	2
sisli	2
sistem	2
sonsuz	2
sorul-	2
sorumluluk	2
söğüt	2
sök-	2
sökün	2
söyleyebil-	2
suçla-	2
süpür-	2
sürat	2
süs	2
süz-	2
şadırvan	2
şahit	2
şakak	2
şapka	2
şaşkınlık	2
şenlen-	2
şık	2
şiir	2
şikayet	2
şiş	2
şura	2
şüphe	2
taban	2
tahsil	2
takla	2
takvim	2
talebe	2
tamamen	2
tamir	2
tamirci	2
tartış-	2
taviz	2
tavşan	2
tecrübe	2
tedirgin	2
tehlike	2
tel	2
televizyon	2
temel	2

Kelime	***f***
temiz	2
temizlik	2
terk	2
tersi	2
terzi	2
tesbih	2
tez	2
tip	2
tişört	2
toparlan-	2
toplan-	2
tosla-	2
tören	2
turla-	2
tutul-	2
tüken-	2
tükür-	2
tül	2
türbe	2
uğulda-	2
ulu-	2
un	2
usulca	2
uyandır-	2
uzmanlık	2
ülke	2
ürk-	2
ürkütücü	2
ürün	2
üstele-	2
üz-	2
vade	2
vagon	2
valiz	2
vallahi	2
velvele	2
veresiye	2
vesile	2
vicdan	2
yad	2
yadırga-	2
yağlı	2
yakıcı	2
yalaz	2
yalnızlaş-	2

Kelime	***f***
yan yana	2
yanıl-	2
yansı-	2
yapabil-	2
yapay	2
yapış-	2
yaptır-	2
yarala-	2
yaralan-	2
yarar	2
yaşam	2
yaşantı	2
yaşlan-	2
yatıştır-	2
yazlık	2
yazlıkçı	2
yekin-	2
yemin	2
yeniden	2
yenil-	2
yenilen-	2
yenilgi	2
yet-	2
yetkin	2
yıldız	2
yılgın	2
yiğit	2
yokla-	2
yokluk	2
yoksul	2
yorucu	2
yumuşat-	2
yuva	2
yuvarla-	2
yüklü	2
yürüyüş	2
zavallı	2
zehir	2
zikret-	2
zira	2
ziyade	2
zorluk	2
abart-	1
abiye	1
acayip	1

Kelime	***f***
aceleci	1
acemilik	1
acılı	1
acımasız	1
acil	1
açıklayabil-	1
açıklayıcı	1
açıklık	1
açtır-	1
aferin	1
ağ	1
ağa	1
aheste	1
ahlak	1
ak	1
akciğer	1
akıllı	1
akide	1
aksan	1
aksesuar	1
akvaryum	1
alabalık	1
alabil-	1
alaka	1
alçal-	1
aldan-	1
aldat-	1
alev	1
aleykümselam	1
algıla-	1
alıcı	1
alım	1
alışık	1
alışkanlık	1
alışkın	1
alışveriş	1
altüst	1
amansız	1
ambalaj	1
amele	1
anca	1
anımsa-	1
anımsayabil-	1
aniden	1
anlamlı	1

Kelime	***f***
anlamsız	1
anlaşılmaz	1
anlaşma	1
anlaşmazlık	1
anlatım	1
annesiz	1
aralan-	1
arazi	1
arı	1
arın-	1
arıza	1
arsa	1
arsız	1
arzula-	1
asılı	1
asılsız	1
asil	1
askılı	1
asma	1
asmalı	1
aş	1
aşı	1
aşık	1
aşın-	1
aşinalık	1
aşk	1
atabil-	1
atış-	1
atil	1
ayakucu	1
ayar	1
ayaz	1
aydınlat-	1
aydınlık	1
ayet	1
ayıp	1
aylık	1
aynen	1
ayrı	1
azarlan-	1
bagaj	1
bağcık	1
bağımlılık	1
bağlan-	1
bahar	1

Kelime	***f***
bahçeli	1
bahşiş	1
bakabil-	1
bakış-	1
bakkal	1
balçık	1
bant	1
bantla-	1
barınak	1
bark	1
basamak	1
baskı	1
başkalaş-	1
başlık	1
bayat	1
bayramlık	1
bebeklik	1
becer-	1
becerebil-	1
bej	1
bekar	1
bekleyiş	1
bela	1
belediye	1
beler-	1
belirli	1
bellek	1
bencil	1
beniz	1
benlik	1
benzerlik	1
benzet-	1
berrak	1
besbelli	1
besle-	1
beter	1
beyefendi	1
bez	1
bezeli	1
bıçak	1
bık-	1
bıkkın	1
bıyık	1
biçil-	1
bilakis	1

Kelime	***f***
bildiri	1
bilebil-	1
bilgin	1
bilin-	1
bilinçsiz	1
bilmiş	1
birikim	1
birinci	1
bisiklet	1
bismillah	1
bitişik	1
bitiver-	1
bitki	1
bizzat	1
boğ-	1
boğazlan-	1
bohça	1
bol	1
boşalt-	1
boşan-	1
boya	1
boyalı	1
boyan-	1
boz bulanık	1
bozuk	1
bozuntu	1
böbürlen-	1
böylece	1
buçuk	1
budak	1
buket	1
bukle	1
bulan-	1
bulanık	1
bulantı	1
bulaş-	1
bulaşıcı	1
bulaşık	1
bulvar	1
burma	1
buruk	1
burun	1
buyur-	1
buz	1
buzlu	1

Kelime	***f***
bürün-	1
büyüle-	1
cadı	1
cahil	1
caz	1
cazibe	1
cebelleş-	1
ceketli	1
cemiyet	1
ceviz	1
cezbet-	1
cıvılda-	1
ciddi	1
cihaz	1
cilalı	1
cisim	1
civarı	1
çağrıl-	1
çakıl-	1
çalım	1
çalışkan	1
çalışkanlık	1
çalıştay	1
çalıştır-	1
çarçabuk	1
çarpık	1
çarpış-	1
çarpıt-	1
çatıl-	1
çatla-	1
çatlak	1
çayevi	1
çekim	1
çekin-	1
çekingen	1
çekiş	1
çene	1
çeşit	1
çeviklik	1
çıkartabil-	1
çıkıntı	1
çıkış	1
çıkma	1
çıkmaz	1
çıngı	1

Kelime	***f***
çırak	1
çırpı	1
çiçeklik	1
çiğne-	1
çisele-	1
çizik	1
çizme	1
çocuksu	1
çoğal-	1
çoğunluk	1
çoktan	1
çorba	1
çorbacı	1
çökelek	1
çöz-	1
çubuk	1
çürük	1
dağınıklık	1
dağıtıver-	1
dairesel	1
dalgalan-	1
dalgınlık	1
danış-	1
darmadağın	1
darülaceze	1
davetli	1
dayanabil-	1
dayanak	1
dayanılmaz	1
dedikodu	1
değirmenci	1
değişiklik	1
dehşet	1
dekolte	1
del-	1
delice	1
delir-	1
demet	1
demle-	1
demli	1
deneme	1
denk	1
depo	1
derhal	1
derinleş-	1

Kelime	***f***
dertli	1
destek	1
deterjan	1
devamlı	1
devril-	1
deyim	1
dikenli	1
dikiş	1
dikleş-	1
dilenci	1
dilim	1
dimdik	1
din	1
dinç	1
dindir-	1
dini	1
dinlen-	1
direk	1
diren-	1
direnç	1
diril-	1
dişli	1
diyebil-	1
doğa	1
doğabil-	1
doğum	1
doğur-	1
doku	1
doku-	1
dolan-	1
dolandır-	1
doluş-	1
domates	1
don-	1
donakal-	1
dondur-	1
dökülüver-	1
dökün-	1
döndür-	1
dönem	1
dönüver-	1
döşek	1
döşeli	1
döşeme	1
döv-	1

Kelime	***f***
dul	1
durabil-	1
durakla-	1
durgun	1
durul-	1
duygulan-	1
duygusuz	1
duymayış	1
duyul-	1
duyur-	1
düdük	1
dürüm	1
düşle-	1
düşünceli	1
düşüver-	1
düzey	1
ebe	1
eda	1
edebiyatçı	1
edil-	1
eğik	1
eğreti	1
ek	1
ekip	1
ekonomi	1
eksilt-	1
ekşi	1
elçi	1
eldiven	1
elli	1
elmas	1
elti	1
elver-	1
elyazması	1
emare	1
emek	1
emeklilik	1
emir	1
emniyet	1
engebeli	1
engelle-	1
engelli	1
envai	1
er-	1
erdemlilik	1

Kelime	***f***
ergenlik	1
eri-	1
esans	1
esas	1
esirge-	1
eskit-	1
esmer	1
esnaf	1
esrarkeş	1
eşek	1
eşele-	1
eşofman	1
etkile-	1
etkili	1
etme	1
evvel	1
eyle-	1
eyvallah	1
ezber	1
ezberle-	1
ezel	1
ezik	1
fakülte	1
falan	1
farksız	1
farz	1
fayton	1
felsefi	1
fena	1
ferahla-	1
ferahlık	1
fert	1
fırça	1
fırla-	1
fırlat-	1
fırt	1
fırtına	1
fısıldaş-	1
fısıltı	1
fincan	1
fonda	1
fren	1
gaga	1
gamsızlık	1
gar	1

Kelime	***f***
gardırop	1
gavur	1
gayri ihtiyari	1
gaz	1
gazoz	1
geciktir-	1
geçim	1
geçin-	1
geçiştir-	1
gelebil-	1
gelecek	1
gelen	1
gençleş-	1
geniz	1
gerçeklik	1
gerçi	1
gerek-	1
gereksinim	1
gereksiz	1
gergin	1
gerginleş-	1
gerginlik	1
gerin-	1
getirt-	1
gevrek	1
gevşeklik	1
gezdir-	1
gıcırda-	1
gidiver-	1
girdap	1
giriş	1
gitar	1
giyin-	1
gizlen-	1
göç-	1
gökyüzü	1
göm-	1
gömlekçi	1
gömül-	1
gönüllen-	1
görünmez	1
görünür	1
gösteriş	1
götürebil-	1
gurbet	1

Kelime	***f***
güldür-	1
gülkurusu	1
gülüş	1
gümüş	1
gündelik	1
güneşli	1
günübirlik	1
güpegündüz	1
gür	1
güvenilir	1
güvenli	1
güvenlik	1
güvercin	1
güz	1
güzellik	1
haberci	1
had	1
hadi	1
hafifle-	1
hafiflet-	1
hakikat	1
hakimiyet	1
haksızlık	1
halde	1
hallol-	1
hamak	1
hamt	1
hançer	1
hane	1
hani	1
harç	1
hareketlen-	1
harikulade	1
hassas	1
hastalan-	1
haşin	1
hatip	1
hatun	1
havalan-	1
havasız	1
havuzbaşı	1
hayali	1
hayıf-	1
haykır-	1
hayran	1

Kelime	***f***
hayranlık	1
hayrol-	1
hazırlan-	1
he	1
helallik	1
hemşeri	1
hengame	1
herhangi	1
heyelan	1
heykel	1
hıçkır-	1
hırka	1
hırsız	1
hısım	1
hısımlık	1
hızla	1
himmet	1
hissedebil-	1
hissiyat	1
hitabet-	1
hitap	1
hiza	1
hizmet	1
hopla-	1
hoyrat	1
höpürtü	1
hurdacılık	1
hurma	1
husus	1
huysuz	1
huzursuz	1
huzursuzluk	1
hükümdar	1
hülya	1
hüzünlü	1
ılık	1
ılımlı	1
ıslık	1
ıssızlaş-	1
ışıma	1
ibadet	1
icap	1
içerle-	1
içkici	1
içlen-	1

Kelime	***f***
içten	1
içtenlik	1
iddia	1
idi	1
idman	1
iffet	1
iftara	1
ihanet	1
ihbar	1
ihmal	1
ihtida	1
ihtimal	1
ihtiyar	1
ihtiyarlık	1
ikilet-	1
ikili	1
ikimiz	1
ikinci	1
iklim	1
ilaç	1
ilaçla-	1
iletişim	1
ilgisizlik	1
ilikle-	1
ilim	1
ilişki	1
iliştir-	1
ilkyaz	1
imkan	1
imkansız	1
imza	1
inan	1
inandırabil-	1
inandırıcı	1
inat	1
incele-	1
inebil-	1
inilti	1
insanca	1
insanlık	1
insanoğlu	1
inşaat	1
inşallah	1
intikam	1
ip	1

Kelime	***f***
irade	1
iradesiz	1
iri	1
iskemle	1
ispiyon	1
issiz	1
istek	1
istikbal	1
isyan	1
işlen-	1
işlet-	1
işsiz	1
iştah	1
it	1
itele-	1
itibaren	1
itibari	1
itiş-	1
iyice	1
izah	1
izahat	1
izlen-	1
izlenim	1
izleyebil-	1
izleyici	1
izmarit	1
jilet	1
kabak	1
kablo	1
kabullen-	1
kaçık	1
kaçın-	1
kaçıver-	1
kadıncağız	1
kafes	1
kafiye	1
kahkaha	1
kahretsin	1
kakıl-	1
kakış-	1
kalça	1
kaldırabil-	1
kalem	1
kalınlaş-	1
kalıp	1

Kelime	***f***
kalkış	1
kalkış-	1
kamaş-	1
kamusal	1
kanat-	1
kanca	1
kandil	1
kaplan-	1
kaplı	1
kaporta	1
kara	1
karakter	1
karamsar	1
kararlı	1
kararsızlık	1
kare	1
karın	1
karışık	1
karışım	1
karışmış	1
karşılıklı	1
kas	1
kasa	1
kasaba	1
kasıl-	1
kaşar	1
katlanabil-	1
katran	1
kavak	1
kavra-	1
kavruk	1
kavrul-	1
kavşak	1
kaygılan-	1
kaygısız	1
kayınpeder	1
kayır-	1
kayıt	1
kayıtsız	1
kayna-	1
kaynaklanabil-	1
kaynat-	1
kazan-	1
kazın-	1
kebap	1

Kelime	***f***
keçi	1
keder	1
kek	1
kelebek	1
kelimei şahadet	1
kemikli	1
kerata	1
kese	1
keser	1
kesiliver-	1
kesin	1
kesinlikle	1
kesit	1
kestirme	1
keyiflen-	1
kıble	1
kına	1
kıpırdat-	1
kıpırtı	1
kırgın	1
kısaca	1
kısık	1
kısıl-	1
kısırlık	1
kıskanç	1
kıskançlık	1
kıstır-	1
kıvır-	1
kıvran-	1
kıvrılıver-	1
kıvrım	1
kıyma	1
kıymık	1
kızar-	1
kızgınlık	1
kibir	1
kilitlen-	1
kimi	1
kirala-	1
kireç	1
kirlet-	1
kişisel	1
kitabe	1
kitapçı	1
kodla-	1

Kelime	***f***
koğuş	1
kokla-	1
kolayca	1
kolaylık	1
koleksiyon	1
kolye	1
komut	1
kondur-	1
konforlu	1
kont	1
kor	1
korkak	1
korunaklı	1
koşabil-	1
koşu	1
koşuştur-	1
kotar-	1
kov-	1
kovboy	1
koyun	1
koz	1
köken	1
kör	1
kötülük	1
köyevi	1
kravat	1
krem	1
kristal	1
kriz	1
kuaförlük	1
kucaklaş-	1
kulp	1
kumaş	1
kumbara	1
kurdele	1
kurtarabil-	1
kurtarıcı	1
kuru-	1
kurula-	1
kurulabil-	1
kuruş	1
kus-	1
kusursuz	1
kuşan-	1
kutlu	1

Kelime	***f***
küçül-	1
küçült-	1
küçümse-	1
küfürleş-	1
külah	1
külçe	1
kültür	1
küme	1
küp	1
küs	1
küt	1
lafla-	1
leh	1
leke	1
levha	1
lezzet	1
lezzetli	1
lise	1
lojman	1
lokal	1
lokum	1
loş	1
maaş	1
macera	1
maç	1
madde	1
maddi	1
madem	1
mafya	1
mağaza	1
mahir	1
mahmur	1
mahmurluk	1
mahşer	1
mahzen	1
makarna	1
maket	1
malzeme	1
mama	1
marul	1
masumiyet	1
masumluk	1
maşa	1
maşallah	1
mavilik	1

Kelime	***f***
maydanoz	1
maymun	1
mazeret	1
mazot	1
meal	1
mecbur	1
melek	1
memnun	1
memnuniyet	1
meraklan-	1
meraklı	1
merhem	1
mermer	1
mertlik	1
mesafe	1
mesnevi	1
meşakkatli	1
meşguliyet	1
metruk	1
meydan	1
meza	1
miktar	1
milyar	1
minare	1
minder	1
miras	1
misafirlik	1
misal	1
moda	1
moral	1
motosiklet	1
muhafaza	1
muhakkak	1
muhayyile	1
muhtaç	1
muhtemel	1
muhteris	1
muz	1
mücadele	1
müdür	1
müdürlük	1
mühendislik	1
mükemmel	1
mülkiyet	1
münasebetsiz	1

Kelime	***f***
müslüman	1
müşteri	1
nadide	1
nağme	1
nahiye	1
nakış	1
nam	1
namert	1
nasırlı	1
nazar	1
ne haber	1
nehir	1
nemlen-	1
nemli	1
neşeli	1
net	1
netleş-	1
netleştir-	1
nezdinde	1
nihayet	1
nikah	1
nimet	1
nispet	1
nitelik	1
niye	1
niyet	1
niyetlen-	1
not	1
numara	1
nur	1
nüfuz	1
ofis	1
ok	1
okun-	1
olağanüstülük	1
olası	1
oldukça	1
olgunluk	1
oluştur-	1
on bin	1
oralı	1
organ	1
ortak	1
otsu	1
oturabil-	1

Kelime	***f***
oturma	1
oturuş	1
ov-	1
oy birliği	1
oyalan-	1
oyma	1
oymalı	1
oynat-	1
öden-	1
öfkeli	1
öğrenim	1
öğütle-	1
öksürük	1
ölçülü	1
önem	1
öneri	1
öpücük	1
örnek	1
öylece	1
özdeşlik	1
özel	1
paça	1
padişah	1
paket	1
palto	1
pamuklu	1
paramparça	1
parçala-	1
parçalan-	1
parıltı	1
parke	1
paslı	1
paşa	1
pat	1
pekala	1
peron	1
peygamber	1
pınar	1
pisle-	1
pişmanlık	1
plaka	1
politik	1
pompa	1
porselen	1
poz	1

Kelime	***f***
problem	1
proje	1
prova	1
pürüzsüz	1
rahatla-	1
rahatlatıcı	1
rahmet	1
rakam	1
rastlaş-	1
recep	1
reçel	1
reddedil-	1
rengarenk	1
resmi	1
ritim	1
ritmik	1
rol	1
rutubet	1
rutubetli	1
sabır	1
sabırsız	1
sabırsızlan-	1
sabun	1
sağır	1
sağlıkçı	1
Sağsalim	1
sahil	1
sahiplen-	1
sahne	1
sakal	1
sakarlık	1
sakinlik	1
salata	1
saldır-	1
salıncak	1
salkımsöğüt	1
sallantı	1
saman	1
samimi	1
sandal	1
sandık	1
sanı	1
saniye	1
sanrı	1
sap	1

Kelime	***f***
sapar sapmaz	1
sarhoşluk	1
sarılabil-	1
sarımsak	1
sark-	1
sarkık	1
sarkıt-	1
sarmalan-	1
sars-	1
sarsıntı	1
sataş-	1
satıl-	1
satır	1
savun-	1
sayfa	1
saygılı	1
sayıkla-	1
sayılabil-	1
sayısız	1
saz	1
sefa	1
selamet	1
semaver	1
serp-	1
sersem	1
sersemlik	1
servis	1
sesle-	1
sesli	1
sevap	1
sevil-	1
sevindir-	1
sevinebil-	1
seyir	1
seyredebil-	1
seyrekleş-	1
seyrim	1
sez-	1
sıçrayabil-	1
sıfır	1
sığ	1
sığınma-	1
sıhhat	1
sıkıntılı	1
sıkışık	1

Kelime	***f***
sıkıştır-	1
sımsıcak	1
sımsıkı	1
sınıf	1
sınıflandır-	1
sıra dışı	1
sırdaş	1
sırılsıklam	1
sıska	1
sıyır-	1
sızabil-	1
silin-	1
silkelen-	1
simit	1
siper	1
sitem	1
sitemkar	1
siyasi	1
sonbahar	1
sorumsuz	1
sos	1
sosyal	1
soylu	1
soyun-	1
söylen-	1
söylenti	1
sözcük	1
sözlü	1
suçlu	1
suskunluk	1
sustur-	1
susturucu	1
sülale	1
sünnet	1
sürmelik	1
sürtün-	1
sürü	1
sürü-	1
sütun	1
süzül-	1
şahadet	1
şahitlik	1
şangırda-	1
şapçı	1
şart	1

Kelime	***f***
şaş-	1
şaşırt-	1
şefkat	1
şeftali	1
şehrin	1
şenlik	1
şerbet	1
şeytan	1
şırıltı	1
şiddet	1
şifahane	1
şifalı	1
şimşir	1
şirinlik	1
şiş-	1
şişe	1
şişkinlik	1
şişman	1
şükran	1
şüpheli	1
şüphesiz	1
tabak	1
tablo	1
tabure	1
tabut	1
tahammül	1
tahmin	1
tahsilat	1
tahsilli	1
tahsis	1
takım	1
taklit	1
taktik	1
takunya	1
talih	1
tanı	1
tanımla-	1
tarak	1
taran-	1
tarih	1
tarikat	1
tartışma	1
tasa	1
tasarruf	1
taşıyabil-	1

Kelime	***f***
taşla	1
taşra	1
tat	1
tatlı	1
taze	1
tazele-	1
tazelen-	1
tedavi	1
tedirginlik	1
tekli	1
tekme	1
tekrarla-	1
telaşlı	1
telkin	1
tembih	1
temizle-	1
temizleme	1
temizlet-	1
ten	1
teneke	1
tentürdiyot	1
tepki	1
terbiyesiz	1
tercih	1
tercüme	1
tereyağı	1
terim	1
terket-	1
tesirli	1
tesis	1
tespit	1
teşebbüs	1
teşekkür	1
tık	1
tıkırtı	1
tıngırda-	1
tıp	1
tıraş	1
tırnaksızlık	1
tısla-	1
ticaret	1
tiryaki	1
titrek	1
titreyiş	1
tok	1

Kelime	***f***
toplu	1
topuk	1
törpüle-	1
trafik	1
traktör	1
tramvay	1
tuğla	1
tur	1
turuncu	1
tutabil-	1
tutkun	1
tutuş-	1
tuzak	1
tükenmişlik	1
tüket-	1
tümsek	1
türkü	1
tütün	1
uç-	1
uçsuz	1
uçurtma	1
ufal-	1
ufuk	1
uğrak	1
uğurlu	1
uğursuz	1
ukala	1
ukalalık	1
ulaşım	1
unsur	1
unutul-	1
uslan-	1
ustaca	1
usül	1
utanç	1
uy-	1
uydur-	1
uydurma	1
uygula-	1
uygunsuz	1
uyun-	1
uzaklık	1
ücret	1
üçlü	1
üniversite	1

Kelime	***f***
ünlü	1
üretici	1
ürkek	1
ürkeklik	1
ürküt-	1
üst baş	1
üstlen-	1
üşüş-	1
üşüt-	1
ütüle-	1
üzücü	1
vadi	1
vahşi	1
vapur	1
varsa	1
vasıf	1
vatan	1
vatandaşlık	1
vaziyet	1
veda	1
vefa	1
vefalı	1
veranda	1
verebil-	1
vergi	1
viraj	1
vurgula-	1
yağ	1
yağlıboya	1
yahu	1
yakınlık	1
yakış-	1
yakışıklı	1
yalın	1
yalnızlık	1
yalvar-	1
yama	1
yamaç	1
yamuk	1
yanıbaşı	1
yanık	1
yanılt-	1
yanıt	1
yanız	1
yankı	1

Kelime	***f***
yanlışlık	1
yansıyabil-	1
yapayalnız	1
yapım	1
yapışık	1
yaptırabil-	1
yar-	1
yaralı	1
yaran-	1
yaratık	1
yardımcı	1
yarıl-	1
yarış-	1
yassı	1
yatay	1
yatır-	1
yavaşla-	1
yayla	1
yazıl-	1
yazılı	1
yedi	1
yelten-	1
yem	1
yemle-	1
yemyeşil	1
yenilebil-	1
yepyeni	1
yerli	1
yeşer-	1
yetenekli	1
yetim	1
yetin-	1
yetir-	1
yetişkin	1
yetkili	1
yığ-	1
yığıl-	1
yılan	1
yıldırım	1
yıpratıcı	1
yırt-	1
yırtıcı	1
yit-	1
yoğun	1
yoğunluk	1

Kelime	***f***
yoğurtçu	1
yoldaş	1
yollan-	1
yolsuz	1
yolun-	1
yorum	1
yönet-	1
yönetmen	1
yönlen-	1
yöntem	1
yöre	1
yufka	1
yumru	1
yumruk	1
yumuşa-	1
yut-	1
yükle-	1
yükseklik	1
yükselt-	1
yürüt-	1
yürüyebil-	1
yüz-	1
zahmet	1
zambak	1
zayıflık	1
zeki	1
zenginlik	1
zerre	1
zevk	1
zıpla-	1
zıt	1
zorunlu	1
Toplam	23500

Bağımsız Öğrenmeye İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Dilek KIRNIK[1]

Öz

Bağımsız öğrenme yöntemsel bağlamda öğrencilerin mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın, öğrenme ve öğretme sürecinde sözlü, yazılı veya diğer öğeleri kullanarak gerçekleşen bireyselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Bağımsız öğrenme kavramı alışılagelmiş eğitim anlayışlarından farklı olarak öğrenmeye ilişkin tüm sınırları ve öğreticiye ya da öğrenme ortamına bağlı şartları ortadan kaldırmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini tasarlayıp yönetebilme becerisine sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu araştırmanın amacı temel eğitim kurumlarında bağımsız öğrenmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapan 9 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bağımsız öğrenen öğrencilerin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmen olmasa da ders çalışmaları, sessizce öğretmenlerini beklemeleri, ne öğreneceklerini bilmeleri, eksik olduğu konuların farkında olmaları ve yeni öğrenecekleri konulara karşı motivasyonlarının yüksek olmasıdır. Bağımsız öğrenen öğrencilerin çoğunlukla; satranç, akıl oyunları, deney, origami faaliyetleri, puzzle yapma gibi etkinliklere katıldıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına bağlı olarak temel eğitimde bağımsız öğrenen öğrenciler için öğrenme ortamının hazırlanması, eğitim öğretim sürecinde bu öğrencilerin desteklenmesi için farklı etkinliklerin planlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel Eğitim, Bağımsız Öğrenme, İlkokul

BİLDİRİ NO: 49250

[1] Dr., Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmeni, dlkkrnk@gmail.com

Giriş

21. yy becerileri eğitim yaşamında büyük paradigma değişimine ortam hazırlamıştır. Öğrencilerin bireysel gelişimi ile birlikte sosyal gelişiminin de önemsendiği günümüz eğitim sisteminde bireyin kendini tanıması, öğrenme yollarını keşfetmesi önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde en fazla tartışılan konulardan biri olan bağımsız öğrenme, bireylerin öğrenme yaşantılarında dikkat çeken bir konudur. Benson'a (2011) göre öğrencilerin ihtiyaç hissettiği çeşitli kaynaklara ulaşmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine destek olmak gerekmektedir.

Bağımsız öğrenme yöntemsel bağlamda öğrencilerin mekan ve zaman sınırlaması olmaksızın, öğrenme ve öğretme sürecinde sözlü, yazılı veya diğer öğeleri kullanarak gerçekleşen bireyselleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir (McMurry, Tanner ve Anderson, 2010; Benson, 2011; Uzun, Karaaslan ve Şen, 2016). Bağımsız öğrenme kavramı alışılagelmiş eğitim anlayışlarından farklı olarak öğrenmeye ilişkin tüm sınırları ve öğreticiye ya da öğrenme ortamına bağlı şartları ortadan kaldırmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini tasarlayıp yönetebilme becerisine sahip olduğu varsayılmaktadır.

Kato ve Mynard'ın (2015) öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini desteklemek için öğrencilere öğrenme sürecinde etkili yansıtmacı sorular yöneltmeyi etkili bulmuş ve bu soruların öğrencileri geliştirdiğini tespit etmiştir. Öğrenciler bağımsız öğrenme sürecinde hedeflerinin net bir şekilde belirledikleri, öğrenme ve gelişim konularında farklı bakış açıları geliştirdikleri, kendileriyle ilgili yeni keşifler yaptıkları; hatalarından yeni öğrenmeler yaşadıkları, motivasyonlarını yükselttikleri ve olumlu iletişim becerilerini geliştirdikleri ifade edilmiştir (Kato & Mynard, 2015; Yamashita, 2015). Öğrenmenin temelinin oluşturulduğu temel eğitim kurumlarında bağımsız öğrenme sürecini öğrencilerin özelliklerini tespit etmek ve öğretme öğrenme durumlarında desteklenmesi için uygun etkinlikleri belirlemek önemli görülmüştür. Bu araştırmanın amacı temel eğitim kurumlarında bağımsız öğrenmeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi belli bir konu alanını derinlemesine incelemek için birden fazla veri toplama araçları kullanılarak konunun muhataplarıyla yapılan nitel bir yaklaşımdır (Creswell,

2007; Davey, 2009). Araştırma kapsamında bağımsız öğrenme konusunun nasıl anlaşıldığı, bağımsız öğrenmeyi oluşturan ilkelerin tespit edilmesi ve bağımsız öğrenen öğrencilerin sınıf içi katılım gösterdikleri etkinliklerin belirlenmesi için bu yöntem seçilmiştir. Öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma temel eğitim kurumlarında aktif çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Örneklem belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde "öğrenmede yeni yaklaşımlar konulu hizmetiçi eğitimine katılmak, ilkokullarda çalışmak, sınıfında bağımsız öğrenme eğilimli öğrenciyi tespit etmek, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" ölçütlerine göre örneklem grubu belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. **Katılımcıların Özellikleri**

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Yıl	Çalışma Yeri
K1	K	12	Kırsal
K2	E	17	Merkez
K3	K	13	Kırsal
K4	E	18	Merkez
K5	E	21	Merkez
K6	K	19	Merkez
K7	E	13	Kırsal
K8	K	9	Kırsal
K9	K	11	Kırsal

Tablo verilerine göre araştırmaya 5 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 9 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 9 yıl ile 21 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 5'i kırsal alanda 4'ü merkezde çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesi yapılan çalışmada öğretmenlere "Bağımsız öğrenen öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?, Bağımsız öğrenen öğrenciler ne tür etkinliklere daha sık ya da gönüllü katılır?, Bağımsız öğrenme yaklaşımında belirlediğiniz ilkeler nelerdir? " soruları sorulmuştur. Araştırma, 2021-2022 Eğitim öğretim yılı Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılarla görüşmeden önce aldıkları hizmet içi eğitim kapsamında konu hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar, görüşme için Malatya'da bir eğitim kurumunun toplantı salonuna davet edilmişlerdir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenirliği arttırmak için birçok konuya dikkat edilmiştir. Veri analizi sürecinde iki araştırmacı aynı verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Sonuçlar karşılaştırılarak ortak temalar araştırmada sunulmuştur. Bu kapsamda güvenirlik = uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı +uzlaşmama sayısı) formülü kullanarak araştırmacıların görüşleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. % 70 üzerindeki uyum dikkate alınmıştır. Araştırmacılar arasında kategorilerin tanımları net olarak yapılmış, araştırmada ölçülmek istenen özelliğin ne olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri katılımcılara teyit ettirilmiştir. Katılımcılara görüşlerini açıklamak için yeteri kadar süre verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçüt örneklemeye yer verilerek durumun gerçek kişilerine ulaşılmış ve katılımcıların özellikleri tablo halinde verilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. **Bağımsız Öğrenen Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşler
Öğretmen olmasa da ders çalışmaları
Sessizce öğretmenlerini beklemeleri
Ne öğreneceklerini bilmeleri
Eksik olduğu konuların farkında olmaları
Yeni öğrenecekleri konulara karşı motivasyonlarının yüksek olması
Sınıfta disiplin sorunlarının yaşanmaması
Okula ve sınıfa bağlılık aidiyet duygusunun zayıf olması
Teknoloji kullanım düzeyinin yüksek olması
Farklı ilgi alanlarının bulunması (Tarih, müze, puzzle)
Çalışma/öğrenme programlarının bulunması
Anlama ve anlatım kabiliyetlerinin yüksek olması
Ödevlerini eksiksiz yapmaları
Problemleri kendine has yollarla çözmeleri

Yetişkinlere ihtiyaç duymamaları
İlgi alanlarına uyan etkinliklerde liderlik yapmaları
İsabetli tahminleri bulunmaları
Dinleme becerilerinin çok gelişmiş olması
İki farklı çalışmayı bir arada yapabilmeleri
Disiplinler arası çalışmalara ilgilerinin yüksek olması
Kendi öğrenme yollarının bulunması (Altını çizmek, yazmak, sessiz okuma yapmak vb)

Tablo 2'de bağımsız öğrenen öğrencilerin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre öğretmenler bağımsız öğrenen öğrencilerin özelliklerine ilişkin; öğretmen olmasa da ders çalışmaları, sessizce öğretmenlerini beklemeleri, ne öğreneceklerini bilmeleri, eksik olduğu konuların farkında olmaları, yeni öğrenecekleri konulara karşı motivasyonlarının yüksek olması, sınıfta disiplin sorunlarının yaşanmaması, okula ve sınıfa bağlılık aidiyet duygusunun zayıf olması, teknoloji kullanım düzeyinin yüksek olması, farklı ilgi alanlarının bulunması (Tarih, müze, puzzle), çalışma/öğrenme programlarının bulunması, anlama ve anlatım kabiliyetlerinin yüksek olması, ödevlerini eksiksiz yapmaları gibi görüşleri bulunmaktadır. Bağımsız öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek, öğrenme araçlarına ya da ortamlarına bağlılık oranları düşüktür. Bilgiyi farklı yollardan temin edebildiklerinden dolayı yetişkinlere öğrenme süreçlerinde ihtiyaç hissetmedikleri söylenebilir. Öğrenme becerilerinin yüksek olmasından dolayı kendi özelliklerine uygun öğrenme yolları tercih ettikleri düşünülmektedir.

Tablo 3. **Bağımsız Öğrenen Öğrencilerin Katıldıkları Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşler
Satranç
Akıl Oyunları
Deneyler
Origami faaliyetleri
Puzzle
Hikaye okuma/anlatma/canlandırma
Görsel sanat ağırlıklı çalışmalar
Bilmece -bulmaca
Maket hazırlama

Matematik dersi problemleri
Münazara
Müziksel çalışmalar

Tablo 3'te bağımsız öğrenen öğrencilerin katıldıkları etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre bağımsız öğrenen öğrenciler; satranç, akıl oyunları, deneyler, origami faaliyetleri, puzzle, hikaye okuma/anlatma/canlandırma, görsel sanat ağırlıklı çalışmalar, bilmece- bulmaca, maket hazırlama, matematik dersi problemleri, münazara ve müziksel çalışmalar gibi etkinliklere katılmaktadırlar. Bağımsız öğrenen öğrencilerin zeka geliştirici etkinliklerle birlikte sanatsal faaliyetlere yönelmeleri dikkat çekicidir. Akıl ve zeka oyunları ile öğrenciler, bir duruma ilişkin farklı bakış açıları kazanmakla birlikte düşünme becerilerini de geliştirmektedirler. Aşuluk (2020) "Zekâ Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" adlı çalışmasında zeka oyunlarının Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bağımsız öğrenen öğrencilerin de iyi vakit geçirmek, ruhsal olarak rahatlamak gibi psikolojik olumlu yönleri ile birlikte anlama ve anlatım becerilerini geliştirmek için bu faaliyetleri yaptıkları söylenebilir.

Tablo 4. **Bağımsız Öğrenmede Önemli Görülen İlkelere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşler
Derslerde materyaller çok önemlidir.
Öğrenciler öğrenmelerinden kendileri sorumludur.
Öğrenciler yoğunlukla bireysel çalışmaya yönelmektedirler.
Öğrenciler çoğunlukla içe dönük davranışlar sergiler.
Öğrenciler kendi hızında ilerlemektedir.
Öğretmenle öğrenci arasında iletişim zaman zaman güçlüdür.
Öğrenciler uzaktan eğitime ihtiyaç duyarlar.
Girişimcilik ve liderlik özelliklerini sıklıkla kullanırlar.
Bağımsız öğrenmede yaş ya da cinsiyetin önemi yoktur.
Öğrencilerin etkili yönlendirmeye ihtiyaç hissederler.
Öğrenciler durumları ile ilgili geri bildirim almaya ihtiyaç hissederler.
Öğrencilerin farklı öğrenme yolları bulunmaktadır.
Öğrenme ömür boyu sürecektir.

Tablo 4'te bağımsız öğrenmede önemli görülen ilkelere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre bağımsız öğrenmede önemli görülen ilkeler sırasıyla; derslerde materyaller çok önemlidir, öğrenciler öğrenmelerinden kendileri sorumludur, öğrenciler yoğunlukla bireysel çalışmaya yönelmektedirler, öğrenciler çoğunlukla içe dönük davranışlar sergiler, öğrenciler kendi hızında ilerlemektedir, öğretmenle öğrenci arasında iletişim zaman zaman güçlüdür, öğrenciler uzaktan eğitime ihtiyaç duyarlar, girişimcilik ve liderlik özelliklerini sıklıkla kullanırlar, bağımsız öğrenmede yaş ya da cinsiyetin önemi yoktur, öğrencilerin etkili yönlendirmeye ihtiyaç hissederler, öğrenciler durumları ile ilgili geri bildirim almaya ihtiyaç hissederler, öğrencilerin farklı öğrenme yolları bulunmaktadır ve öğrenme ömür boyu sürecektir. Bağımsız öğrenen öğrenciler için öğrenmeye karşı herhangi bir sınır ya da engel olmadığı için öğrencilerin kendi hızında ilerlediği ve kendi eğitiminden sorumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin teknoloji ile entegre edilmiş ortamlarda zenginleştirilmiş içeriklerle daha hızlı öğrenmek istedikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi dünyalarında farklı öğrenme yolları kullandıkları için kişiler arası iletişimlerinin bazı zamanlarda güçlü olduğu ve içe dönük davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler bağımsız öğrenen öğrencilerin özelliklerine ilişkin; öğretmen olmasa da ders çalışmaları, sessizce öğretmenlerini beklemeleri, ne öğreneceklerini bilmeleri, eksik olduğu konuların farkında olmaları, yeni öğrenecekleri konulara karşı motivasyonlarının yüksek olması, sınıfta disiplin sorunlarının yaşanmaması, okula ve sınıfa bağlılık aidiyet duygusunun zayıf olması, teknoloji kullanım düzeyinin yüksek olması, farklı ilgi alanlarının bulunması (Tarih, müze, puzzle), çalışma/öğrenme programlarının bulunması, anlama ve anlatım kabiliyetlerinin yüksek olması, ödevlerini eksiksiz yapmaları gibi görüşleri bulunmaktadır. Bağımsız öğrenen öğrenciler; satranç, akıl oyunları, deneyler, origami faaliyetleri, puzzle, hikaye okuma/anlatma/canlandırma, görsel sanat ağırlıklı çalışmalar, bilmece- bulmaca, maket hazırlama, matematik dersi problemleri, münazara ve müziksel çalışmalar gibi etkinliklere katılmaktadırlar. Aoki (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin bağımsız öğrenmesi için eğitmenlerin belli özellikler taşımalarını vurgulamıştır. Bunlar öğrenci ile etkili iletişim ve bağ kurma, öğrencilerin olaylara yaklaşımını görebilme, iyimser düşünme, önyargı/genellemeden kaçınma, yardım etmeye istekli olma, diyalogun akışını yönlendirme, doğru zamanda etkili yansıtıcı sorular sorma olarak sıralanabilir. Öğrencinin konuşmasına müdahale etmeden dinlemenin, öğrencinin duygu, düşünce ve olası hareketlerini

gözlemleyerek yorumlamanın ve alternatif/ek çalışma kaynakları sunmanın önemli olduğu belirtilmiştir.

Bağımsız öğrenmede önemli görülen ilkeler sırasıyla; derslerde materyaller çok önemlidir, öğrenciler öğrenmelerinden kendileri sorumludur, öğrenciler yoğunlukla bireysel çalışmaya yönelmektedirler, öğrenciler çoğunlukla içe dönük davranışlar sergiler, öğrenciler kendi hızında ilerlemektedir, öğretmenle öğrenci arasında iletişim zaman zaman güçlüdür, öğrenciler uzaktan eğitime ihtiyaç duyarlar, girişimcilik ve liderlik özelliklerini sıklıkla kullanırlar, bağımsız öğrenmede yaş ya da cinsiyetin önemi yoktur, öğrencilerin etkili yönlendirmeye ihtiyaç hissederler, öğrenciler durumları ile ilgili geri bildirim almaya ihtiyaç hissederler, öğrencilerin farklı öğrenme yolları bulunmaktadır ve öğrenme ömür boyu sürecektir. Karaaslan ve Şen (2019) 'e göre öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, öğrenme süreçlerini yöneterek öğrenme çıktılarını ve kazanımlarını değerlendirebilmelidir.

Öneriler

Araştırma bulgularına bağlı olarak temel eğitimde bağımsız öğrenen öğrenciler uygulayıcılara ve kurum yöneticilerine aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik;

- Öğrencilerin farklı ilgi alanlarına yönelik etkinlikler geliştirilmeli,
- Okul müfredatı ile öğrencilerin öğrenme programları desteklenmeli,
- Öğrencilere eğitimsel gelişimleri hakkında etkili dönütler verilmeli,
- Öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerine yönelik farklı sorumluluk alanları oluşturulmalı,
- Disiplinler arası çalışmalar planlanmalıdır.

Kurum yöneticilerine yönelik;

- Bağımsız öğrenen öğrenciler için öğrenme ortamları hazırlanmalı,
- Okulun teknik şartları güçlendirilerek öğrencilerin internet destekli bilişim araçları ile çalışmalarına imkan tanınmalı,
- Okullara öğrencilerin akıl oyunları oynayacakları, bilimsel faaliyetler yürütecekleri tasarım ve beceri atölyeleri kurulmalıdır.

Kaynakça

Aoki, N. (2012). *Can-do statements for advisors.* In C. Ludwig & J. Mynard (Eds) Autonomy in Language Learning: Advising in Action, 154-163. Canterbury: IATEFL.

Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Harlow, UK: Pearson.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı*). USA: SAGE Publications.

Davey, L. (2009). *The application of case study evaluations.* (Çev: Tuba Gökçek). Elementary Educatıon Online, 8(2), 1-3

Karaaslan, H. ve Şen, M. (2019). Bağımsız Öğrenme Danışmanlığı Birimi Eğitim ve Uygulama Faaliyetleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (1), 90-112. DOI: 10.17556/erziefd.450474

Kato, S., & Mynard, J. (2015). *Reflective dialogue: Advising in language learning.* New York, NY: Routledge.

McMurry, B. L., Tanner, M. W. & Anderson, N. J. (2010). Self-access centres: Maximizing learners' access to center resources. *Studies in Self-Access Learning Journal, 1*(2), 100-114.

Uzun, T, Karaaslan, H. ve Şen, M. (2016). On the road to developing a Learning Advisory Program (LAP). *Studies in Self-Access Learning Journal, 7*(1), 84-95.

Yamashita, H. (2015). Affect and the development of learner autonomy through advising. *Studies in Self-Access Learning Journal, 6*(1), 62-85.

İlkokuldaki Sınıf Düzenine İlişkin Sınıf Öğretmenlerini Görüşleri

Dilek KIRNIK[1]

Öz

Eğitim öğretim ortamlarının etkili bir şekilde yürütülmesi, öğrenmede başarının yakalanması için sınıf yönetimi önemli bir unsurdur. Sınıf yönetimi ise öğrenme ortamının fiziksel tasarımı ile başlamaktadır. Öğrencilerin kendilerini huzur ve güvende hissetmeleri, öğrenmeye olumlu tutum takınmaları ve istenmeyen davranışların azaltılmasında sınıfların fiziksel düzenleri önemli bir yere sahiptir. İyi yapılandırılmış bir sınıf düzeni öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırdığı gibi etkinliklerden yararlanmayı da etkilemektedir. Öğrenme hayatının ilk başladığı temel eğitim kurumlarında sınıfların fiziksel düzeni öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokullarda sınıfların fiziksel düzenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde "ilkokullarda çalışmak, aktif bir sınıfa girmek, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" ölçütlerine göre örneklem grubu belirlenmiştir. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapan 7 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere sınıflarının mevcut yapıları ve sınıflarda olması gereken bölümlere ilişkin beklentileri sorulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarında çember düzeni, U düzeni, V düzeni, küme düzeni ve arka arkaya sıralı düzeni tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler sınıfta; sanat, doğa, öğrenme, dijital, sergi, okuma alanı ile birlikte serbest düşünme ya da dinlenme alanı olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Sınıf Düzeni, Fiziki Altyapı, Sınıf Alanı, Sınıf Mevcudu

BİLDİRİ NO: 49251

[1] Dr., Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Sınıf Öğretmeni, dlkkrnk@gmail.com

Giriş

Öğrenme ortamı olarak belirtilen sınıflar; öğrenci sayısı, duvar renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm, alan miktarı (metrekare) vb. değişkenler açısından farklı fiziksel ortam ögelerine sahiptir. Bu özellikler her okul için farklılaşmakla birlikte her sınıf düzeyinde de değişmektedir. Öğretmenler sınıfta etkili bir öğrenme ortamı tasarlamak, öğrencilerle olumlu iletişim kanalını kullanmak ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için tüm fiziksel ortam ögelerine dikkat etmekte ve kendi koşullarına göre düzenlemektedirler. Sınıfın fiziksel ortamı sınıfta tüm etkinlikler için olumlu ortamın sağlanmasını açısından önemlidir. Literatürde yer alan birçok çalışmada, öğrenme ortamlarının fiziki koşulları ile öğrenci performansını etkilemekte olduğu, fiziksel düzenlerin öğrencinin başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Duke, 1998; Lyons 2001; Vandier 2011). Öğrencilerin dikkatini çeken, onlara kendilerini iyi hissettirdiği fiziksel olarak işlevsel olan öğrenme ortamları hazırlamak öğrencileri okulla bağlayacağı gibi okula yönelik aidiyet duygularını da artıracaktır. Hathaway (1991) öğrencilerin ilk sosyal alanlarından biri olan öğrenme sürecinde fiziksel düzenin önemli olduğunu vurgulamış ve bununla birlikte mekânların sosyal ilişkilerle de desteklenmesini önermiştir.

Rajuddin (2010) sınıfı, belli donatım malzemelerinden oluşan (masa, sandalye, sıra, sesli ve görsel öğeler vb.) mimari bir mekân olarak tanımlamıştır. Sınıf her ne kadar farklı malzemeleri içerse de sınıfın normal bir mekândan bir öğrenme merkezine dönüşmesi için etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Öğretmenlerin sınıf düzeni biçimi öğrencileri etkilemektedir. Kine ve Marans'a (1979) göre fiziksel olarak sınıfın yoğun olması öğrencilerin davranışlarını olumsuz etkilemektedir.

Eğitim öğretim ortamlarının etkili bir şekilde yürütülmesi, öğrenmede başarının yakalanması için sınıf yönetimi önemli bir unsurdur. Sınıf yönetimi ise öğrenme ortamının fiziksel tasarımı ile başlamaktadır. Öğrencilerin kendilerini huzur ve güvende hissetmeleri, öğrenmeye olumlu tutum takınmaları ve istenmeyen davranışların azaltılmasında sınıfların fiziksel düzenleri önemli bir yere sahiptir. İyi yapılandırılmış bir sınıf düzeni öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırdığı gibi etkinliklerden yararlanmayı da etkilemektedir. Öğrenme hayatının ilk başladığı temel eğitim kurumlarında sınıfların fiziksel düzeni öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Işık (2007) yaptığı çalışmada öğrenme ortamlarında fiziksel düzenlemeler yapmanın en temelde öğrencilerin kaygı sevilerini düşürmek ve sınıfı cazip bir eğitim alanına dönüştürmek gibi amaçları olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması onların öğrenme motivasyonunu artıracaktır. Bu durum

öğrenme düzeyini yükselteceği gibi öğrenme sürecini de kolaylaştıracaktır. Eğitim ve teknoloji entegrasyonun eğitim ortamlarına yansıtılması devam ederken, güncel yaklaşımlarla tasarlanan uygulamalar öğrenme sürecinde aktif kullanılırken sınıfların fiziksel ortam durumu merak edilmiştir. Bu araştırmanın amacı ilkokullarda sınıfların fiziksel düzenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Sınıfınıza hangi oturma düzenini kullanmaktasınız?
- Sınıfınızın fiziksel düzenini belirlerken etkili olan faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Sınıfta hangi bölümler olmalı? Bölümlere ilişkin bilgi veriniz?

Bu çalışmanın verileri, temel eğitim kurumlarında uygulanan farklı oturma düzenlerinin tanıtılması, sınıfın fiziksel tasarımı yapılırken öğretmenlerin dikkat ettiği etmenlerin belirlenmesi, gelecek eğitim yaşantıları için etkili öğrenmeye fırsat sunacak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun sınıf tasarımlarının tespit edilmesi açılarından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bowling'e (2002) Odak grup görüşmesi küçük bir grupla moderatör arasında belirlenen bir konu hakkında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmadan oluşur. Bu yöntemin kullanılmasındaki amaç, aynı alanda çalışan benzer görevdeki öğretmenlerin grup dinamiğinin etkisini ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi edinmektir.

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde ölçüt örnekleme yöntemine göre katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde "ilkokullarda çalışmak, aktif bir sınıfa girmek, araştırmaya katılmaya gönüllü olmak" ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Tablo 1'de katılımcıların özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. **Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Yıl	Sınıf Kullanım Durumu
K1	K	13	İkili Eğitim
K2	K	15	Bağımsız Sınıf
K3	K	17	Bağımsız Sınıf
K4	K	18	İkili Eğitim
K5	E	14	Bağımsız Sınıf
K6	E	11	Bağımsız Sınıf
K7	K	16	Bağımsız Sınıf

Tablo verilerine göre 2 erkek 5 kadın olmak üzere 7 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri 11 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi ikili eğitim yaparken beşi bağımsız sınıfı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere demografik olarak cinsiyet, mesleki yıl ve sınıf kullanma durumları sorulmuştur. Araştırma kapsamında aşağıdaki açık uçlu sorular öğretmenlere sorulmuştur:

- Sınıfınızda hangi oturma düzenini kullanıyorsunuz?
- Sınıfınızın fiziksel düzenini belirleyen faktör/ler nelerdir?
- Sınıfta fiziksel anlamda olması gereken bölümler nelerdir?
- Sınıf alanı bölümünde neler olmalıdır?
- Atölye alanı bölümünde neler olmalıdır?

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan odak görüşmede elde edilen tüm veriler word belgesine aktarılmıştır. Araştırma soruları kapsamında öğretmenlerden gelen görüşler sınıflandırılmıştır. Analiz süreci sonrasında elde edilen veriler tablolar halinde frekans sıklığına göre verilmiştir.

Bulgular

***Tablo 2.*Sınıf Oturma Düzenin Türüne İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Sınıf oturma düzeni	**f**	**%**
Arka arkaya sıralı düzeni	3	42
U düzeni	1	14,5
Küme düzeni	1	14,5
V düzeni	1	14,5
Çember düzeni	1	14,5
Toplam	7	100

Tablo 2'de sınıf oturma düzenin türüne ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre katılımcılar sınıflarında sırasıyla arka arkaya sıralı düzeni (f=3), U düzeni (f=1), küme düzeni (f=1), V düzeni (f=1) ve çember düzenini (f=1) kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin belli öğrenme alanlarında (kütüphane, laboratuvar, öğrenme atölyeleri vb.) U düzeni, küme düzeni, V düzeni ve çember düzenini tercih ettikleri bunun dışında çoğunlukla arka arkaya sıralı düzenini (f=3, %42) kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K1: *İkili eğitim yaptığımız için sıralar sabit. Değiştiremiyoruz. Çocuklar arka arkaya oturuyor.*

K2: *Arka arka oturma düzeni alıştığımız bir düzen. Sınıflar çok kalabalık. O nedenle mecbur bu düzeni tercih ediyorum.*

***Tablo 3.* Sınıf Fiziksel Düzenini Belirleyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Değişkenler	**f**	**%**
Sınıfın fiziksel büyüklüğü	6	30
Öğrenci mevcudu	6	30
Sıra ve masaların sayısı ve özelliği	5	25
Konuların özellikleri	2	10
Öğretmenlerin konuya (ortam düzeni) bakış açısı	1	5
Toplam	20	100

Tablo 3'te sınıf fiziksel düzenini belirleyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre katılımcıların sınıflarının fiziksel düzenini belirleyen

faktörler; sınıfın fiziksel büyüklüğü (f=6), öğrenci mevcudu (f=6), sıra ve masaların sayısı ve özelliği (f=5), konuların özellikleri (f=2) ve öğretmenlerin konuya (ortam düzeni) bakış açılarıdır (f=1). Öğretmenler sınıflarının fiziksel düzenini sıklıkla sınıflarının fiziksel büyüklüğüne (f=6, %30) ve öğrenci mevcutlarına (f=6, %30) göre belirlemektedirler. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

K3: *Öğrenci sayıları etkili. Sayımız az olsa nasıl bir sınıf yapardım hayal edemiyorum. Özel okul gibi olurdu. Ama şimdi tahtaya kadar sıra ve masa var.*

K4: *İkili eğitim yaptığımız için standart masa ve sıra kullanıyoruz. Gelecek sınıflar rahat eğitim görmeleri için en temelde sıraların özelliği ve büyüklüğünden ötürü bu sınıf düzenini zorla oluşturdum.*

Tablo 4. **Sınıfta Olması Gereken Bölümlere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Sınıf Bölümleri	**f**	**%**
Sınıf alanı	7	58
Atölye alanı	4	42
Toplam	12	100

Tablo 4'te sınıfta olması gereken bölümlere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre sınıflar sınıf alanı (f=7) ve atölye alanı (f=4) olarak iki bölümden oluşmalıdır.

Tablo 5. **Sınıf Alanı Bölümlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Sınıf Alanları	Alanlardaki malzemeler/ ortam özellikleri	f	%
Sanat alanı	Müzik aletleri	2	3,3
	Görsel sanatlar malzemeleri	2	3,3
	Kil ve çamur malzemeleri	1	1
	Drama malzemeleri	1	1
	Dans malzemeleri	1	1
Doğa alanı	Çiçekler	3	4
	Evcil canlılar	3	4
	Ağaç	1	1
	Deneysel çalışma araçları (Mini Labratuvar)	1	1
Öğretim alanı	Öğrenci sırası	3	4
	Öğrenci masası	3	4

	Öğretmen masası	3	4
	Öğretmen sandalyesi	3	4
	Öğrenci ürün dolabı	2	3,3
	Askı	2	3,3
	Materyal dolabı	1	1
	Çöp kutusu	1	1
Dijital alan	Akıllı tahta	3	4
	Yazıcı	3	4
	Projeksiyon	3	4
	Bilgisayar	2	3,3
	Tarayıcı	2	3,3
	Tabletler	2	3,3
	Cd'ler	2	3,3
	Müzik çalar	1	1
	Sanal gerçeklik gözlükleri	1	1
	Stem eğitimi setleri	1	1
Sergi alanı	Pano	3	4
	Geniş alan	2	3,3
Serbest düşünme/dinlenme/çalışma alanı	Halı	3	4
	Minderler	3	4
	Açık renk duvar alanları	2	3,3
	Kanepe	1	1
Okuma alanı	Kitaplık	3	4
	Okuma masası ya da halısı	2	3,3
	Akıl ve zeka oyunları	1	1
Toplam		73	100

Tablo 5'te sınıf alanı bölümlerine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre sanat alanında; müzik aletleri (f=2), görsel sanatlar malzemeleri (f=2), kil ve çamur malzemeleri (f=1), drama malzemeleri (f=1) ve dans malzemeleri (f=1) bulunmalıdır. Doğa alanında; çiçekler (f=3), evcil canlılar (f=3), ağaç (f=1) ve deneysel çalışma araçları (mini labratuvar) (f=1) bulunmalıdır. Öğretim alanında; öğrenci sırası (f=3), masası (f=3), öğretmen masası (f=3), öğretmen sandalyesi (f=3), öğrenci ürün dolabı (f=2), askı (f=2), materyal

dolabı (f=1), çöp kutusu (f=1) bulunmalıdır. Dijital alanda; akıllı tahta (f=3), yazıcı (f=3), projeksiyon (f=3), bilgisayar (f=2), tarayıcı (f=2), tabletler (f=21), cd'ler (f=2), müzik çalar (f=1), sanal gerçeklik gözlükleri (f=1), STEM eğitimi setleri (f=1) bulunmalıdır. Sergi alanında pano (f=3) ve geniş bir alan (f=2) olmalıdır. Serbest düşünme/dinlenme/çalışma alanında; halı(f=3), minderler (f=3), açık renk duvar alanları (f=2) ve kanepe (f=1) olmalıdır. Okuma alanında; kitaplık (f=3), okuma masası ya da halısı (f=2), akıl ve zeka oyunları (f=1) olmalıdır. Öğretmenlerin sınıf alanlarına ilişkin donanım malzemeleri yanında ortam özelliklerini de belirttiği görülmüştür. Katılımcının konuya ilişkin görüşü şöyledir:

K5: *Sınıf alanlarında dijital araçları önemsiyorum çünkü uzaktan eğitim uygulamalarından sonra öğrencilerin teknolojik araç kullanma istekleri arttı.*

Tablo 6. **Atölye Alanı Bölümüne İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Atölye alanı bölümleri	**f**	**%**
Öğrenci dolapları	3	16
Atölye rafları	2	12
Geniş çalışma masaları	2	12
Kesici malzemeler	2	12
Boyama malzemeleri	2	12
Yapıştırma malzemeleri	2	12
Atık malzemeler	2	12
Sarf malzemeler	2	12
Toplam	17	100

Tablo 6'da atölye alanı bölümüne ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre atölye alanında; öğrenci dolapları (f=3), atölye rafları (f=2), geniş çalışma masaları (f=2), kesici malzemeler (f=2), boyama malzemeleri (f=2), yapıştırma malzemeleri (f=2) ve atık malzemeleri (f=2) ve sarf malzemeleri olmalıdır. Öğretmenler atölye alanı için en fazla öğrenci dolaplarını (f=3, %16) istemişlerdir. Katılımcının konuya ilişkin görüşü şöyledir:

K7: *Atölye alanında kesici malzemeler olmalı ama bu malzemeler öğretmen izni ile kullanılmalıdır. Tehlikeli görünebilir ama tedbirler alınırsa bu risk ortamı ortadan kalkacaktır.*

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarında çember düzeni, U düzeni, V düzeni, küme düzeni ve arka arkaya sıralı düzeni tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler sınıfta; sanat, doğa, öğrenme, dijital, sergi, okuma alanı ile birlikte serbest düşünme ya da dinlenme alanı olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar sınıflarında sırasıyla arka arkaya sıralı düzeni, U düzeni, küme düzeni, V düzeni ve çember düzenini kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıf dışındaki öğrenme alanlarında U düzeni, küme düzeni, V düzeni ve çember düzenini tercih etseler de çoğunlukla arka arkaya sıralı düzenini kullanmaktadırlar. Alanda yapılan çalışmalarda öğrencilerin eğitim gördükleri çevrenin özelliklerinin (materyal zenginliği, fiziksel düzen, koşulların uygunluğu vb.) onların düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür (Makhmalbaf & Yi-Luen Do, 2007; Pandit&Neogi, 2016). Bu kapsamda sınıfların fiziksel düzenlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilediği söylenebilir.

Katılımcıların sınıflarının fiziksel düzenini belirleyen faktörler; sınıfın fiziksel büyüklüğü, öğrenci mevcudu, sıra ve masaların sayısı ve özelliği, konuların özellikleri ve öğretmenlerin konuya (ortam düzeni) bakış açılarıdır. Öğretmenler sınıflarının fiziksel düzenini sıklıkla sınıflarının fiziksel büyüklüğüne ve öğrenci mevcutlarına göre belirlemektedirler. Uludağ ve Odacı'nın (2002) sınıf boyutu ile sınıf iletişimi arasında ilişkiye dikkat çekmiştir. Sınıfın çok büyük olmamasının önerildiği çalışmada öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin artırılması ve öğrencilerin derse katılımlarının desteklenmesi için farklı mekânsal tasarımların önemine dikkat çekilmiştir.

Sınıflar; sınıf alanı ve atölye alanı olarak iki bölümden oluşmalıdır. Sınıf alanı birçok bölümden oluşmalıdır. Sanat alanında; müzik aletleri, görsel sanatlar malzemeleri, kil ve çamur malzemeleri, drama malzemeleri ve dans malzemeleri bulunmalıdır. Doğa alanında; çiçekler, evcil canlılar, ağaç ve deneysel çalışma araçları (mini labratuvar) bulunmalıdır. Öğretim alanında; öğrenci sırası, masası, öğretmen masası, öğretmen sandalyesi, öğrenci ürün dolabı, askı, materyal dolabı, çöp kutusu bulunmalıdır. Dijital alanda; akıllı tahta, yazıcı, projeksiyon, bilgisayar, tarayıcı, tabletler, cd'ler, müzik çalar, sanal gerçeklik gözlükleri, STEM eğitimi setleri bulunmalıdır. Sergi alanında pano ve geniş bir alan olmalıdır. Serbest düşünme/dinlenme/çalışma alanında; halı, minderler, açık renk duvar alanları ve kanepe olmalıdır. Okuma alanında; kitaplık, okuma masası ya da halısı, akıl ve zeka oyunları

olmalıdır. Fisher'e (1995) göre öğrenme ortamı rahat ve havası temiz olan bir ortam olmalıdır.

Atölye alanında; öğrenci dolapları, atölye rafları, geniş çalışma masaları, kesici malzemeler, boyama malzemeleri, yapıştırma malzemeleri ve atık malzemeleri olmalıdır. Fleith'e (2000) göre çocukların bulundukları eğitim ortamları, onların yaratıcı ifadelerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin atölyede bulunmaları onların üreticilik ve girişimcilik becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında sınıf ortamlarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması için farklı oturma düzenlerinin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun sınıf düzenleri seçmeleri önerilmiştir. Öğretmenlerin farklı zorlayıcı sebeplere (ikili eğitim, sınıfın kalabalık olması) rağmen sınıf ortamlarını etkili düzenlemeleri için alternatif yolların (öğrenci mevcutlarının azaltılması, sınıflardaki eşyaların çıkarılması vb) bulunması, tasarım beceri atölyeleri ile her sınıfın bir atölye olması yönündeki vizyon hedefinin uygulama alanlarının genişletilmesi önerilmiştir.

Kaynakça

Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services.* Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Duke, D. L. (1998). Does it matter where our children learn? Paper presented at the meeting of the national resear chcouncil of the national academy of sciences and the national academy of engineering. Washington, DC: *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 418 578.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Trowbridge, Wiltshire: GB: StanleyThornes.

Hathaway, W. E. (1991). Schools forthe 21st century: general specifications. *CEFPI's Educational Facility Planner,29* (4), 25-30.

Işık, H. (2007). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 28-39). Ankara: Öğreti Yayınları

Kine, J. & Marans R.W. (1979). *The physical environment and the learning process: a survey of recent research, unesco division of educational policy and planning.* University of Michigan, America: Survey Research Center andthe Architecture Research Laboratory

Lyons, J. B. (2001). Do school facilities really impact a child's education? 10Eylül 2022 tarihinde http://www.cefpi. org:80/issuetraks.html adresinden alınmıştır.

Makhmalbaf, A. &Yi-Luen, Do E. (2007). *Physıcal envıronment and creatıvıty: Comparıng chıldren's drawıng behavıor at home and at the bookstore.* Internatıonal Assoc Lation Of Societies Of Design Research The Honkong Polytechnıc University, 1-22.

Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities,1*(30), 271- 231.

Rajuddin, R.M. (2008). Physical environment in school setting: conceptual reviews. 11Eylül 2022 tarihinde http://eprints.utm.my/7884/ adresinden alınmıştır.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi,* Kış-Bahar Sayısı, 153-154.

Vandier, B. (2011). *The impact of school facilities on the learning environment.* Doctorate Thesis, Capella University, America.

Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Ravza ÖZMEN[1], Şebnem YAZICI[2]

Öz

Bu araştırmada 2011-2021 yılları arasında okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri konu alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen değerlendirme usulleri göz önüne alınarak Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde 30'u yüksek lisans ve 2' si doktora tezi olmak üzere toplam 32 tez tespit edilmiştir. Bu çalışma yapılan araştırmanın amacına uygun olarak durum çalışması desenine göre hazırlanmış olup, veriler dokümanlar incelenerek toplanmış, toplanan sonuçların değerlendirilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını konu alan lisansüstü tezlerin okul kademelerine, üniversite türlerine, araştırma yöntemine ve desenine, veri toplama araçlarına, analiz türlerine, değişkenlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını konu alan lisansüstü tezlerin tematik olarak örgütsel davranış teması ve bireysel davranış teması üzerine ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak: İncelenen tez çalışmalarının büyük bir kısmında nicel yöntem kullanılarak hazırlandığı, tezlerin tamamına yakınında ilkokul, ortaokul, lise yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri üzerine çalışma yapıldığı okul öncesi yöneticilerin araştırmaya çok az dahil edildikleri ve araştırmacılar tarafından örgütsel davranış temasının daha fazla dikkat çekici bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dönüşümsel liderlik üzerine yapılacak olan araştırmalarda nitel ve karma yöntemlerin daha fazla tercih edilmesi, okul öncesi yöneticilerinin araştırmaya daha fazla dahil edilmesi, dönüşümsel liderlik özelliklerinin bireysel davranış teması ile ilgili daha fazla çalışma yapılması önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Okul Yöneticileri

BİLDİRİ NO: 49241
[1] Reşat Tardu Ortaokulu, frances_rwz@hotmail.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, syazici@fsm.edu.tr

Giriş

Tüm sosyal sistemlerde var olduğu gibi örgütlerde sürekli olarak değişmek ve kendisini yenilemek zorundadır. Var olmak, ayakta kalabilmek için değişmek; ilerlemek ve yükselmek için ise dönüşmek gerekir (Zeren, 2007). Günümüz toplumlarında hızlı değişim süreçleri, örgütleri dönüşüm niteliğinde değişmeye zorlamaktadır. Dönüşümsel liderlik olması gereken dönüşüme öncülük ederek bu hızlı değişim sürecini yönlendiren bir liderlik türüdür (Çelik,1998). Var olan bu hızlı değişim süreçlerinde geleneksel yönetim anlayışları yerine değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için dönüşümsel liderlik gibi yeni yönetim süreçlerine ihtiyaç doğmuştur.

Dönüşümcü liderler bulundukları örgütlerde örgütsel amaçlar doğrultusunda iş görenlerin beklentilerini, enerjilerini, hedeflerini ve isteklerini şekillendirip kolektif bir bilinç, inanç, eşgüdüm oluşturarak örgütsel enerjiyi sağlar. Böylelikle örgütteki çalışanların iş doyumu, örgütteki yaşam kalitesi, tatmini ve örgüte bağlılığını artırarak ortak sinerji içerisinde örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlar (Akan ve Yalçın, 2015). Alan yazında dönüşümcü liderin önemi tartışılırken, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının Türkiye'de ki lisansüstü tezlerde nasıl ele alındığı, durumun ortaya konması konun daha fazla irdelenmesine neden olacaktır.

Araştırmanın amacı; 2011-2021 yılları arasında okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını konu alan lisansüstü tezlerin metodolojik ve tematik analizi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını konu alan lisansüstü tezlerde okul kademelerine, üniversite türlerine, araştırma yöntemine ve desenine, veri toplama araçlarına, analiz türlerine, değişkenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını konu alan lisansüstü tezlerin tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?

Liderlik

Liderlik insanoğlunun var oluşundan bu yana ortaya çıkan bir kavramdır. İlk çağlardan günümüze kadar liderlik kavramının ne kadar önemli olduğu ortadadır. (Çakar ve Arbak, 2003, s. 84). Alan yazında liderlik kavramı birçok alanda farklı farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanında ise birçok liderlik tanımıyla karşılaşmaktayız.

Liderlik hedefe ulaşmak üzere bireyin kişileri veya grubu etkileme, yönlendirme, kontrol etme ve grup mensuplarının bir arada tutarak sürekliliği sağlama süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Özmen ve Aküzüm, 2010, s.67). Liderlik, liderin kendi başarısını sağlayabilmesi için örgüt üyelerinin motivasyon sağlayarak, onlara güç vererek, onların ahlaki amaçlar çerçevesinde davranmasını ve yüceltmesini sağlayan süreçtir (Kantos, 2011). Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, örgüt üyelerini etkileme süreçlerinin bütünüdür (Bilir, 2007).

Liderlik, temelinde örgüt üyeleri ile yönetim grupları oluşturarak, onların örgütün vizyon, misyon, amaç ve stratejilerini beraber belirleme sürecidir (Karip, 1998). Liderlik kavramı örgüt yapılarının değişime uyum sağlaması ve yenilenmesi işin önemli bir itici güçtür (Lievens, vd., 1997). Liderlik hiyerarşik bir durum ya da oldu değil, eğitim kurumlarının her yerinde vardır (Cashman, 2008, s. 25). Liderlik süreçlerinde hali hazırda olan kuralların uygulanması süreci değildir, asıl olan liderin örgüte faydalı olan yeni kurallar oluşturmasıdır (Hernez vd., 2004).

Alan yazın incelendiğinde günümüze kadar yapılmış birçok liderlik tanımı görmekteyiz. Her tanım kendi içerisinde liderliğin birkaç özelliğinden bahsetmiş olsa da bu tanımların hepsinin de ortak özellik liderin çevresine etkileme gücüdür. Liderler etkileme güçleri ile örgütlerindeki dönüşüm, değişim süreçlerini gerçekleştirir.

1.1. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklılıklar

Liderlik kavramı, yapılan araştırmalarda yönetim bilimlerini ilgilendirdiği gibi, okul yönetimlerinde de literatür de üstünde önemle durulan konulardan biridir (Şisman, 2014, s. 2).

Liderliğin yapılan araştırmalarda yönetim biliminin konusu olduğu için liderlik kavramı, yöneticilik kavramı ile karıştırılmış ya da birbirlerinin yerine kullanılmışlardır. Liderlik ve yöneticilik kavramlarının birbirinin yerine kullanılması ya da karıştırılması benzer ve farklı yönlerinin araştırmalarda oldukça fazla yer almasına sebep olmuştur. Birbirlerine benzetilen liderlik ve yöneticilik kavramlarının arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır.

Liderler yönetici olabilirler lakin her yöneticinin lider olması söz konusu değildir. İlk olarak liderin toplumun içinden çıkması ya da toplumun lideri seçmesi, yöneticinin ise atanması lider ile yönetici arasındaki temel farklardan biridir (Öztekin, 1996, s. 186).

Yıldız (2017) ise liderlik ve yöneticilik arasındaki farklılıkları Tablo 1'de şu şekilde özetlemiştir.

Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider	**Yönetici**
Uzun dönem ile ilgilenir, geleceğe odaklanır.	Alışılmış yöntemlere daha fazla odaklanır
Yeniliğe ve değişime açıktır.	Var olan durumu korumaya çalışır, güvenli olma durumunu tercih eder.
Grup ile birlikte değerlendirmelerde bulunur.	Duruma göre yetersiz olabilir ve ihmalkarlık gösterebilir.
Çok yönlü bir bakış açısına sahiptir.	Olası durumlarda gücüne yönelip ödül ve ceza gerekliliğine inanır.
Hedeflerine yönelik kararlılık gösterir.	Durumlar karşısında gerçekçi davranır ve pratiklik gösterir.
Motivasyon sağlayıcıdır.	Amacı zirveye ulaşmaktır ve bunun için emirler verir.
Kişileri tek bir çatı altında toplamak ister.	Etkin olma durumunu sorgulayıp sorumluluk hisseder.
İlkelere bağlı olunmasını ve sadakat gösterilmesini bekler.	Şahsına, başkalarına ve kurumlara yönelik saygı bekler.
Otoriteyi uzmanlık alanı ve model olma yönü ile kazanıp kabul görüp seçilir.	Genellikle otoritenin gerekliliğine inanır.

Tabloda belirtildiği gibi yöneticilik daha çok prosedürler üzerinden yapılacak işlerin düzeltilmesi ile ilgilenirken liderler, örgütün ortak amaçlarını belirleyerek işlerin yürütülmesini sağlamaya çalışırlar. Alan yazında konu olan tanımlardan yola çıkılarak liderliğin içten gelen bir özellik olduğu, yöneticiliğin ise belirli eğitimler sonucunda edinilen bir özellik olduğundan bahsetmek mümkündür.

Dönüşümcü Liderin Tanımı

1980'lerin başından beri birçok araştırmada konu olan, çağdaş liderlik yaklaşımları içerisinde yer alan geleneksel liderlik yaklaşımlarının aksine duygulara ve değerlere önemli kılan dönüşümcü liderlik 1985 yıllında Bass'ın kaleme aldığı 'Liderlik ve Beklentilerin Ötesinde

Performans' isimli eseri ile geliştirilmiştir (Lintos, 1993; Keçecioğlu, 1998). 1990'lı yıllarda hızlı bir dönüşüm ve değişim sürecinin ortaya çıkması ile liderliğe olan bakış açıları değişmiş yeni yaklaşımlara olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan öğretimsel liderlik yaklaşımı, ilerleyen süreçte etkinliğini kaybederek yerini 90'lı yıllarla beraber dönüşümsel liderliğe bırakmıştır (Töremen ve Yasan, 2010, s. 28).

Dönüşümcü liderlik ilk kez Dawston' un 'İsyan Liderliği' isimli çalışmasında ortaya çıkmıştır. İlerleyen sürçte dönüşümcü liderlik kavramı 1978 yıllında James Mcgregor Burns tarafından tanımlanmıştır (Hickman ve KLSP, 1997; Bass, KLSP, 1997: Akt: Eraslan, 2004). Dönüşümcü liderlik Burns' ün yaptığı çalışmaları ile yaygınlaşmıştır. Dönüşümcü liderlik örgütlerdeki dönüşüm ve değişimleri gerçekleştiren lider olarak tanımlanır (Taşkıran, 2005, s. 89).

Dönüşümcü liderler bulundukları örgütlerde yerleşmiş düşünce kalıplarını ve davranışları değiştiren kişiler olarak tanımlanırlar. Lider örgütteki değişimi dönüşüm hedefi doğrultusunda gerçekleştirir (Bolat, Seymen, 2012, s.66)

1.2. Dönüşümcü Liderlik Modeli

Dönüşümcü liderlik, hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı çağımızda hızla değişen koşullara uyum sağlayabilen, zamanı geldiğinde gerekli değişimi fark edebilen, cesaretli, zorluklar ile başa çıkma becerisi gibi özelliklere sahip bir liderlik stilidir. Dönüşümcü lider, örgüt amaçları için aktif şekilde rehberlik ve kılavuzluk eden kişilerdir. Örgüt üyelerini baskı altına almadan onların fikirlerine saygı duyarak onları yönlendiren kişilerdir. Bu tutumları incelendiğinde örgüt üyeleri ile samimi ve uyumlu bir ilişkileri vardır. Dönüşümcü liderler örgüt üyelerinin hislerine ve duygularına dokunarak çalışanları ile duygusal bir bağ kurarlar. Oluşan bu bağ sayesinde örgütün ortak hareket edilmesi için uygun ortam oluşur. Örgütteki lider ile örgüt üyeleri arasında canlı bir ilişki oluşur. Bu ilişkiden eşitlik, adalet ve özgürlük unsurları ortaya çıkar (Barutçugil, 2014). Yönetim süreci içerisinde değişim ve dönüşümü barındıran dönüşümcü liderlik, ahlaki değerleri, inançları, duyguları, normları ve uzun vadeli amaçları yani vizyonu içermektedir. Bu yaklaşımda lider çalışanlarının inanç ve değerler sistemlerini, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını, değer yargılarının değişimini sağlayabilmek için gerekli performans unsurlarını sergileyen kişidir. Bu değişimin gerçekleşebilmesi için lider ve çalışanların ortak vizyonu benimsemesi ve kabullenmesi gerekmektedir (Koçel, 2013; Turan, 2014).

1.3. Dönüşümcü Liderlik Teorileri

Alan yazın incelendiğinde Dönüşümcü liderlik modelleri üzerine yapılan birçok araştırmanın sonucunda bazı teoriler geliştirilmiştir. Burns (1978), Kouzes ve Posner (1989) ve Bass'ın (1999), teorilerinin dönüşümcü liderlik ile ilgili görüşleri ve birbirlerinden ayrıldıkları hususlar başlıklar halinde anlatılmıştır.

Burns'ün Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Burns'ün dönüşümcü liderlik tanımında liderin astları ile etkili iletişimi için etik ve motivasyon özelliklerine vurgu yapılır (Burns,1978). Lider, izleyenlerini olumsuz algı uyandıran korku, nefret gibi duygular ile değil; bunun yerine barış, adalet, özgürlük gibi olumlu algı uyandıran duygular ile şekillendirmelidir (Bresctick, 1999). Dönüşümsel liderlik özellikleri örgüt içerisinde herhangi bir pozisyondaki izleyen tarafından sergilenebilir ve bu kişiler astlarını veya üstlerini etkileyebilir (Burns, 1978). Dönüşümcü liderliğin bir başka özelliği ise liderin izleyenlerinin daha fazla güdülenmesi için motive etmesi ve onların daha yüksek değer seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır. Lider öğreticilik rolü ile de izleyenlerinin değer ve algılarına şekil verir (Bennis ve Nanus, 1985). Yüksek ahlaki standartlara sahip kişiler eşitlik, insan hakları, adalet gibi ilkelere bağlı ve saygı duyan kişilerdir. Dönüşümcü liderlikte doğası gereği ahlaki ve manevi değerleri kapsamaktadır (Burns, 1978). Lakin dönüşümcü liderliğin ahlaki ve manevi değerler içermesi gerekliliğine ait kati olan inançlar ret edilmektedir. Örnek olarak da Hitler' in dönüşümcü lider olduğu var sayılarak bu kuram desteklenmiş ve dönüşümcü liderliğin kötü amaçlar içinde kullanılabileceği savunulmuştur (Bass, 1985).

Dönüşümsel liderlik düşük ölçekli ve yüksek ölçekli olarak değerlendirilir. Düşük ölçekteki kasıt bireylerin arasındaki ilişkiler, yüksek ölçekte ise güç dengelerinin işleme alınarak var olan sosyal sistemlerdeki değişimler ile reforma gidilmesinin sağlanmasını amaçlar. Yüksek ölçekte liderin kişiler arasındaki çatışmaları dengeleyerek bunlara yön vermesini içerir. Lider yaşanan çatışmalarda zorluk yaşayabilir fakat örgüt amaçlarına ulaşılması için gereken kuvvet bu ayrılıklardan ortaya çıkar (Acuner ve Tabak, 2003).

Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Dönüşümsel liderlik, liderin izleyenler üzerindeki etkisidir. İzleyenler lidere hayranlık, güven, sadakat, saygı duyarak kendilerinden beklenenin üstüne çıkabilmek için motive olurlar. Lider ise izleyenlerin dönüşümünü ve gelişimini değişik şekillerde gerçekleştirebilir. Bu değişiklikler şu şekildedir (Yukl, 1989):

- Verilen görevin önemini, değerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
- İzleyenlerin örgüt yararına bireysel isteklerinden vazgeçmelerini sağlamak,
- İzleyenlerin daha yüksek beklentileri karşılamaları için onları seferber etmek.

Bass' a göre dönüşümcü liderlik karizmadan daha faydalıdır. Çünkü popülaritesi yüksek sanatçılar ya da müzisyenler izleyiciler üzerinde sistemli bir dönüşüm yaratamaz (Bass,1999). Dönüşümcü liderliğin en önemli unsurlarından biri karizmadır fakat karizma tek başına dönüşümü sağlamak için yeterli olmamaktadır. Dönüşümcü liderler izleyenlerine mentorluk, koçluk veya öğretmenlik yaparak izleyenlerin kendisi ile empati kurmasını sağlayarak onları etkiler (Bass, 1985). Lider izleyenlerinin var olan ihtiyaçlarını karşılamak yerine onların ihtiyaçlarının öncellikleri ile ilgilenir. Bu ihtiyaçlar genellikle yüksek düzeyde olanlardır. Dönüşümsel liderlikte lider ödüllendirmeyi, kavramayı ve izleyenler için gelişimi sağlayan yüksek düzeyde motivasyon gerektiren bir vizyon kullanmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderler deneyimlerinden yüksek düzeyde ahlaki gelişim kazanmaktadırlar (Bass ve Avolio, 1990). Yüksek düzeydeki bu ahlaki gelişim ile izleyenlerin bireysel ilgisini çekmesine ve onların farkında olmadıkları şeylerin farkına varmalarını sağlamak dönüşümcü liderliğin bir diğer işlevidir (Bass, 1999).

Lider değerler ile gerçek davranışlar arasındaki çatışmalara dikkat çeker. Lider kendisini ve izleyenlerini yüksek hedefler ve değerlere yönlendirir. Kendisinin ve takipçilerinin ihtiyaçlarında ve motivasyonlarında değişmelerini ve gelişmelerini sağlar (Bass ve Avolio, 1990). Bass' ın bu teorisinde liderin davranışlarına çok fazla önem verilmesi eleştiri konusu olmuştur. Liderin davranışlarını ve belirli özelliklerinin izleyenler üzerindeki etkisini ölçmek için çok değişkenli liderlik anketi uygulanmıştır. Bu anketten elde edilen sonuçlarda kişilerin liderin davranışlarını ve bu davranışların arkasındaki kişiliksel özelliklerin nasıl izleyenleri etkilediğini göstermektedir (Bass ve Avolio, 1990). Dönüşümcü liderlik pozitif ahlaki değerlere sahip olan ve takipçilerinin yüksek bu değerlere ulaşmasını istemelerini sağlayan kişilerdir (Burns, 1978).

Kouzes ve Posner'in Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Kouzes ve Posner (1989), yaptıkları araştırmalarda iyi liderlik becerilerini kanıtlamak için kullanılan stratejileri ve teknikleri belirmek için yöneticiler üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın sonucunda iyi liderlik becerisi için ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

- *Fırsatları Belirlemek:* Liderlik yapmak, değişimi ve dönüşümü sağlamak, sorumlulukları üstlenmektir.
- *Tecrübe ve Risk Almak*: Yapılabilecek yanlışlardan ders almayı bilmek, astlarını dinlemek onlarla etkili iletişim kurmak, belirsizlik durumlarında astlarına destek olmak, teşvik etmek ve kararlı olmaktır.
- Vizyonunu Geleceğe Taşımak: Geleceğe şekil verebilen, olası sonuçların resimlerini oluşturan, idealizme odaklı ve sezgisel bir tutum sergileyerek vizyon oluşturmak.
- *Astlarına Yardımcı Olmak*: Astlarını eğiten, ortak hedefler doğrultusunda onlara bütün bir parçası olma hissini yaşatan, örgüt üyelerine katkıda bulunan ve onların gereksinim ve ihtiyaçlarını karşılayan, örgüt kültürünün üzerine odaklanan hikayeler, sloganlar kullanan bir bakış açısına sahip olmak
- *İş Birliği İçin Teşvik Edici Olmak*: Örgütün ortak hedef ve amaçlarını belirleyip, astlarına görev dağılımlarını yapan, oluşabilecek sorunları ekip halinde çözüme kavuşturmak için örnek olan, çözüm önerileri getirip çalışanlarını da planlarına dahil edebilir.
- *Örgüt Üyelerini Güçlendirmek*: Örgüt üyelerine yetki devri yapmak, onların güçlendirilmiş hissetmesini sağlamak, hata yapsalar dahi onlardan vazgeçmemek, pozitif ilişkiler kurmak.
- *Örnekler Vermek*: Sade açık anlaşılır ifadeler kullanarak, örneklemeler yaparak örgüt üyelerini sürece dahil etmek.
- *Örgüt Üyeleri İçin Zaferler Planlamak*: Kademeli ilerlemeye odaklanarak örgüt üyelerini becerikli hissettirerek onları örgütün vizyonuna dahil etmek için küçük şeylerin nasıl yapılacağına dair örnekler ile açıklamak.
- *Bireysel Başarılara Değer Vermek*: Ödül performans ilişkisi kurmak, beklentileri yüksek tutmak, beklentileri detaylıca anlaşılır bir biçimde açıklamak, ödül performans sistemindeki performanslar ile ilgili örgüt üyelerine geri bildirimde bulunmak.
- *Başarıyı Takdir Etmek*: Örgüt için önemli değerlere odaklanmak, insanlara açık törenleri kullanmak ve şahsen katılmak. Bu araştırmada örgüt üyelerinin liderlerinden ileriye dönük düşünme becerisi, dürüstlük, yeterlilik becerilerini beklediklerini göstermektedir (Kouzes ve Posner, 1989).

Liderin astlarının örgüte katkılarının ve eylemlerinin ne kadar önemli olduğunu hissettirmesinin önemi üstünde durulmaktadır. Lider kendi değerlerini ve özlemlerin astlarına hissettirerek onların organizasyon içerisindeki çabalarını görmelerini sağlayarak, sinerji

yaratılacağını bilir (Acuner ve Tabak, 2003). Kouzes ve Posner, yaptıkları araştırmalarda Liderliğin öğrenilebilen ve gözlemlenebilen bir eylem topluluğu olduğunu, liderlik davranışlarının doğasında liderliğin öğrenme, gelişme ve ilerleme içerdiği, liderlik olgusunun herkes için olduğudur (Kouzes ve Posner, 1989).

1.4. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Bass dönüştürücü liderliği; Karizma, bireysel ilgi, Entelektüel teşvik ve İlham verici motivasyon olmak üzere dört ana başlık altında incelemektedir (Çinel, 2008, s.29). Bu dört unsur Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Karizma (İdealleştirilmiş Etki)

Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan çalışmalarda en çok tartışmaya konu olan karizma kavramıdır. Karizma kavramı bazı kuramcılar tarafından dönüşümcü liderliğin en temel öğesi olarak kabul edilirken, bazı farklı kuramcılara göre ise liderin takipçileri tarafından ona atfedilen bir özellik olarak kabul edilir (Açıkalın, 2000).

Alan yazında karizma olarak adı geçen bu boyut idealleştirilmiş etki olarak ifade edilmektedir. İdealleştirilmiş etki olarak ifade edilen karizma dönüşümcü lider için ciddi önem arz etmektedir. Ayrıca bu boyutta lider izleyenlerinin güvenini ve saygısını

kazanabilmek için onlara güçlü bir görev anlayışını yerleştirmesi gerekmektedir (Eraslan, 2003, s. 96).

Bass Dönüşümcü liderliğin bir unsuru olarak karizmanın lidere astlarıyla olan ilişkisinde, astların duygusal bağlılığını kazanmanın dönüşümsel liderlik meydana geldiğinde oluştuğunu fakat tamamen dönüşümsel olmayan karizmatik liderlerin ayırt edilebildiğini söylemektedir. Karizma, dönüşümcü lider için gereklidir ama tek başına dönüşümcü liderlik sürecini izah etmek için yeterli olmamaktadır (Karip, 1993, s. 477).

Dönüşümcü lider, örgüt çalışanlarından yüksek performans alabilmesi için örgüt içerisinde onlarla duygusal bağ kurmalıdır. Bu duygusal bağın oluşabilmesi için karizma sahibi olmak adeta bir zorunluluktur. Lider örgütünde motivasyon kaynağı olmalıdır. Liderin örgüt üyelerinden beklediği yüksek performansı ve görevlerini onlara detaylıca anlatabilmek için belli yöntemler kullanır. Bu yöntemleri kullanan lider, astlarının mantığında soyut kavram olmaktan çıkarak, somut kavramlar akıllarında canlanarak akılda kalıcı olur (Çakar, Arbak, 2003, s.85).

Bir diğer önemli sonuç ise liderin etkilemek istediği, üzerinde doğrudan ya da dolaylı şekilde etkiye sahip olduğu izleyicileri için vizyonunun aktarılma sürecidir. Liderin vizyonun ne kadar önemli ya da kıymetli olduğunun izleyicilerine iletilebilmesi ile ilgilidir. Lider vizyonunu astlarına iletemez ise vizyonun hiçbir önemi yoktur ve vizyonsuz yeniden canlanma olmaz (Çobanoğlu, 2003, s. 14).

Liderler, astlarının dönüşümü gerçekleştirebilmesi için onların öncelikle kendilerine güvenmelerini ve inanmalarını sağlamalıdır. Bunun için ilk önce taşın altına kendi elini koymalı astlarına örnek olmalıdır. Ayrıca lider astlarından yapılmasını istediği şeyleri sade ve özlü bir biçimde anlatmalı ve söylediklerini kendisi de yapmalıdır (Özden, 1999, s. 213).

Bireysel İlgi

Lider astlarına saygı duyarak kişisel gelişimlerini ihtiyaçlarını ve duygularını göz önünde bulundurarak hareket eder. Astlarının performanslarını artırmak için yenilikçi, yaratıcı ve cesaretlendirici olması bireysel desteği ifade eder (Şen, Yaşlıoğlu, 2010, s. 101). Dönüşümcü liderlerin örgütteki çalışanlarının kişisel başarısı ve gelişimi için gerekli ihtiyaçları belirlemeli bunlarla bireysel olarak ilgilenmelidir. Bireyselleştirilmiş ilginin amacı kişilerin üstünlüklerini ve ihtiyaçlarını belirleyerek bu bilgileri ruhani bir lidermiş gibi davranarak kişilere, iş arkadaşlarına potansiyellerini bir üst seviyeye taşımak ve kişisel gelişimleri için gerekli olan ihtiyaçlarını tespit ederek bu konularda gelişmelerine ve iyileşmelerine yardımcı

ve destek olmaktır. Bu destekleyici ortamda çalışanların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, onları anlamaya çalışarak, kişilerle iletişime girerek onlara yeni öğrenme fırsatları sağlayarak başarabilir. Bireysel ilgi gösteren liderler etkili ve aktif şekilde dinlemeyi bilir (Eraslan, 2003, s.45).

Dönüşümcü liderler örgütün her üyesinin başarama güdüsüne bireysel anlamda önem verirler. Bu boyutta örgüt lideri, örgüt üyeleri için mentorluk görevi üstlenir. Buradaki amaç örgüt üyelerinin var olan potansiyellerini en üst seviyeye taşımaktır. Bu sayede örgüt içerisinde destekleyici bir iklim oluşur ve lider örgüt üyelerinin bireysel ihtiyaçlarının farkında olarak destekleyici, bireysel farklılıklara saygılı yeni öğrenme ortamları oluşturur. Lider ve örgüt üyeleri arasında iki yönlü bir iletişim süreci vardır. Örgüt üyelerine verilen görev ve sorumlulukların izlenerek değerlendirilmesi, örgüt üyelerinin desteğe ihtiyaçlarının olup olmadığının tespiti gelişim süreçlerinin değerlendirilmesi için çok önemlidir. Örgüt üyeleri bu izleme sürecini hissetmemelidirler çünkü bu süreç onların gelişimlerini daha üst seviyelere çıkarmak için yapılmaktadır (Bass ve Riggio, 2006; akt. Özdemir, 2020).

Dönüşümcü lider, örgüt içerisindeki amaçlarına odaklanırken bununla birlikte örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını göz ardı etmemeli ve saygı duymalıdır. Lider örgütünün hangi noktaya gelebileceğini bilir ve buna göre vizyonun farkında olmayan örgüt üyeleri için rehberlik etmelidir. Örgütteki lider, örgüt üyelerine nasıl hitap edeceğini onlarda doğru şekilde iletişim kurması gerektiğini bilir. Örgüt üyeleri için sıradan görev ve sorumlulukların ötesinde yüce bir inanç ortamı oluşturmaya gayret eder. Ayrıca lider çalışanların fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortam yaratarak onların nitelikli kararlar vermelerini ve verdikleri nitelikli kararları rahatça uygulayabilecekleri bir ortam yaratır (Özdemir, 2020, s. 269).

Dönüşümcü lider, örgüt üyelerine saygı değer vererek onlara saygı gösterir. Liderler örgütlerinde, yaptıkları işlerde, insanlar sayesinde başarılı olunabileceğini, yüksek amaç ve ideallere ulaşmanın insanların yardımı ile olacağını bildiği için onları önemser ve istismar etmez. Astlarına güven duyar, amaca ulaşma yolunda onlara verdiği görev ve sorumlulukları belirler.

Entelektüel Teşvik

Entelektüel teşvik, dönüşümsel liderlerin örgüt içerisindeki çalışanlarını izleyerek, onların eksik olduğu noktaları tespit ederek, bu eksikleri destekleri ile değiştirmek üzere harekete geçen liderlik yaklaşımıdır. Bu değişim ve dönüşüm süreciyle lider örgüt üyelerinin yeni bir vizyona ve yeni bakış açılarına sahip olarak örgütün verimliğini arttırır (Cinel, 2008, s.29).

Dönüşümcü lider entelektüel teşvik boyutunda örgütü için gerekli olan inanç, amaç ve uygulamalardaki derin bir anlayış için örgüt üyelerini düşünme süreçlerine dahil eder. Bu süreçte örgüt üyelerinin düşünce kalıplarını değiştirmek, yeni bakış açıları geliştirmelerini sağlamak meşakkatli ve zaman alan bir süreçtir. Dönüşümcü lider bu meşakkatli süreçte sabırlı davranmalıdır ve örgüt üyelerinin dönüşümlerini gerçekleştirmek için çaba gösterir. Zaman zaman örgüt iklimi kolektif çalışmayı desteklemeye bilir, bu durumda lider ortak fikir birliğinden güç alarak çalışanları ile kuvvetli bir örgüt iklimi yaratmak için çaba harcar. Çözülmesi gereken problem durumları oluştuğunda ise örgüt üyelerinin de çözümün bir parçası olmalarını sağlar (Özdemir, 2020, s.269).

Entelektüel teşvik aslında yaratıcılık problemini tanımlar. Dönüşümsel liderler var olan durumlara yeni yöntemler ile yaklaşarak astlarını yenilikçi ve yaratıcı olmaları için güdelemektedirler. Lider problemlerin üstesinden gelmek için çalışanlarının davranışlarını yeniden gözden geçirmelerine var olan problem durumlarına farklı bakış açıları geliştirmelerine fırsat verir. Bunun sonucunda çalışanlar geleneksel çözüm yollarını sorgulayarak yeni çözüm yollarına ulaşmalarını fikir ve düşüncelerini esnek bir ortamda dile getirmelerini sağlar. Bu sayede lider örgütünün entelektüel, yenilikçi, güncel potansiyelini ortaya çıkarır.

İlham Verici Motivasyon

Liderler, takipçilerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların veya problemlerin üstesinden gelmeleri için onlara motivasyon sağlamalıdır. Ayrıca örgüt üyelerinin yaptıkları işlerin karşılarına çıkan problem durumları ile baş edebilmeleri için onları motive derken, yaptıkları işi en iyi şekilde yapabilecekleri konusunda örgüt üyelerine ilham vermelidirler. Bu durum literatürde ilham verici motivasyon olarak tanımlanmaktadır. İlham verici motivasyon özelliğine sahip olan liderler örgüt üyelerine karşı coşkulu ve iyimserdirler. Ayrıca ilham verici motivasyon özelliğine sahip olan liderde takım ruhu üst düzeydedir (Hemedoğlu ve Evliyaoğlu, 2012, s.60).

Dönüşümcü liderler örgüt içerisinde ortak vizyon için güçlü bir heves ve coşkulu bir adanmışlık duygusu oluşturmak için takipçilerini motive eder. Bir nevi takım ruhu oluşturur ve bunu yaparken takipçileri için örgütü çekici hale getirir. Böylece çalışanların sürece katılımları sağlanmış olur. İlham verici motivasyon boyutunda lider motivasyon sağlayan ve harekete geçiren kişidir. Çalışanları ile iş birliği içerisinde olarak program hazırlayarak onları motive eder ve programın sonuca ulaşmasını sağlarlar. Dönüşümcü liderler, başladıkları işi yarım bırakmaz bitirir, verdikleri sözleri yerine getirir, çalıştıkları kişilerde ortak hayaller ve

coşkuyu oluştururlar. Ayrıca lider çalışanlarının yetenekleri ve ilgilerini keşfederek bunların örgütün ihtiyacı doğrultusunda kullanılmasını sağlarlar. Çalışanlarının motivasyonu sağlayan lider örgüt üyelerinin başarılı oldukları konularda yardım etmelerini sağlayarak kendilerini değerli ve başarılı hissetmelerini sağlar (Özdemir, 2020, s. 268). Örgüt üyelerinin motivasyonu, örgüt için her zaman amaca giden yolu kısaltmaktadır.

Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Cömert (2004) dönüşümcü liderin taşıması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir (s.9):

- Günün gereksinimlerinin bilip, geleceği yorumlayabilecek kadar ileri görüşlü,
- Yaratıcı, farklı fikir ve düşüncelere saygılı, destekleyici, farklı süreçleri uygulayabilecek kadar insan odaklı,
- İş yapmış olmak için değil, belli bir sonuca ulaşmak için belirli bir plan içerisinde hareket edecek kadar amaç odaklı,
- Çokluğu zenginliğe dönüştürebilecek kadar yaratıcı yaklaşımcı,
- Dirikliği ve zamansallığı yakalayacak kadar dönüşüme hazır ve esnek,
- Yenilikleri ve alışılmamış durumları ayırt edebilecek kadar analitik düşünme becerisine sahip,
- Karışıklığı giderebilecek kadar yalın ve açık,
- Analitik düşünceye sahip, yeniliklere açık, kendini değişimin temsilcisi olarak gören, risk almaktan çekinmeyen, zorunlu koşulların altından kalkabilecek kadar cesur ve dirençli,
- Belirsizlikleri analizi edebilecek kadar ileri görüşlü, planlarını uygulayabilecek kadar öncü liderlerdir.

Dönüşümcü liderlikte en önemli özelliklerinden ilki vizyon oluşturmadır. Oluşturulan vizyon, örgütün gelecekteki olması istenen resmi olarak tarif edilebilir. Lider vizyonunu oluşturduktan sonra örgüt üyelerinin oluşturulan vizyona uyum sağlayabilmesi için gereken ihtiyaçları tespit eder. Bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için liderin güçlü değerler sisteminin olması gerekir. Lider bu değerler sistemini kendisi geliştirerek, adalet duygusu ile norm şekline dönüştürür (Çelik, 2012).

Dönüşümcü liderin sahip olması gereken diğer bir önemli özellik karizmadır. Karizmaya sahip lider güçlü ve etkilidir. Örgüt üyeleri karizma sahip olan liderin kişiliğiyle özdeşleşir ve güven duyar. Karizmatik liderler, örgüt üyelerinin düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesi için teşvik eder. Ayrıca dönüşümcü lider örgüt üyelerine bireysel ilgi göstererek onların gelişimine

ve ilerlemesine yardımcı olur. Entelektüel Motivasyon ile örgüt üyelerine açık şekilde isteklerini istediği davranışları söyler ve oluşabilecek problem durumlarına yaratıcı çözümler bulmaları konusunda onları yüreklendirir (Bass, 1996).

Dönüşümcü lider örgüt üyelerinin kendilerini sürekli yenileyen, iyileştiren ve geliştiren kişiler olması konusunda cesaretlendiren kişidir. Örgüt üyelerinin yeni bilgilere, becerilere ve deneyimlere açık olması için teşvik eder. Var olan kurallar ve yerleşmiş kalıpların dışına çıkılarak düşünülmesini yeni çözüm yolları bulunmasını sağlar (Brestrich, 1999).

Dönüşümcü liderler sadece sorgulayan ya da risk alan kişiler değildir. Onlar bu davranışlarını örgüt üyelerine aktaran kişilerdir. Bu davranış biçimleri ile lider izleyenlerine kendini gerçekleştirme ve kendini geliştirme ortamı sağlar. Örgüt üyelerinin bu değişim ve dönüşüm sürecine yönelmesi liderin ikna ve ilgisi ile sağlanır (Çelik, 1998, s. 426).

Dönüşümcü lider, örgütünde liderler yetiştirebilmek için onlara motivasyon ve ilham kaynağı olur. Bununla birlikte lider izleyenlerinde hayranlık oluşturabilecek bir rol modeldir. Tüm bu özellikler ile lider örgüt üyelerinin takdirini, saygısını ve güven duygusunu kazanarak örgütte çalışan üyelerin örnek aldığı bir kişi haline gelir (İşcan, 2006, s. 164).

Yöntem

Bu araştırma, eğitim bilimleri bölümünde okul müdürlerine yönelik yürütülen "dönüşümsel liderlik" konulu lisansüstü tezlerde metodolojik inceleme ve tematik analizi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okul müdürlerinin dönüşümsel lider konulu dokümanlar incelenerek alt problemler doğrultusunda bilgiler toplanmıştır.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırmada konunun daha fazla irdelenmesi ve açıklanması için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel verilerin toplandığı, olgu, durum ve olayların kendi doğal ortamları içerisinde gerçekçi, bütüncül ve anlamlı bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir araştırma sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2008, s. 39).

Durum çalışması birden fazla veri toplama yöntemleri kullanılarak zengin ve birbirleri ile örtüşen veri çeşitliliğini sağlamayı amaçlar. İncelenen durumlar birbirlerinden farklı olduğu için sonuçlarda genelleme yapmak mümkün olamamaktadır. Fakat bir duruma ilişkin elde

edilen sonuçlar benzeyen durumların anlaşılmasına yönelik örnek durumlar oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmada, Türkiye'de 2011 ile 2021 yılları arasında okul müdürlerine yönelik yapılmış "dönüşümcü liderlik" konulu lisansüstü tezlerin metodolojik ve tematik durumlarının belirlenmesi amaçlandığından, araştırmanın kuramsal evrenini Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış tezlerden oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan tezler ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklem geniş araştırma alanına sahip olduğu düşünülen konuların derinlemesine ve detaylı incelenmesine olanak tanır. Araştırmacı seçtiği konu ile alakalı olguları ve olayları anlar ve aralarındaki ilişkileri açıklar. Ölçüt örnekleme yöntemiyle yapılan araştırmalarda incelenen durum, olay ve kişiler belirli niteliklere sahiptir. Bu sebeple sadece örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd., 2009).

Tezler araştırmaya dahil edilirken tezlerin dönüşümcü liderlik ve okul yöneticileri ile ilgili olması, 2011-2021 yılları arasında yapılmış olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterlere göre Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde yüklenen ve bu kriterlere uygun 32 lisansüstü tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Evren çok büyük olmadığından, evrenin tamamı örnekleme dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nde yayınlanmış lisansüstü tezler kullanılmıştır. Söz konusu dokümanların incelenmesi sonucunda okul müdürlerin dönüşümsel liderlik konulu 2 doktora, 30 yüksek lisans tezi olmak toplamda 32 tane teze ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan lisansüstü tezler betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç birine benzer kavramları, verileri ve kategorileri bir araya getirerek bunları anlaşılır şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 239). İçerik analizi ise var olan materyallerin sistemli bir şekilde

taranarak belirli kategoriler ile tematik olarak analizinden oluşur. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirileriyle belirli temalar arasında sınıflandırılmış, böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular incelenecektir.

***Tablo 1*. Lisansüstü tezlerin okul kademesine göre dağılımı**

Araç	***f***	***%***
Okul öncesi	2	6.25
İlkokul	18	56.2
Ortaokul	19	59.37
Lise	14	43.75
Toplam	**32**	**100.0**

,

Tablo 1 incelendiğinde lisansüstü tezlerin hangi kademe çalışan yöneticiler üzerine yazıldığı %6,25'inde (f=2) okul öncesi, %56,25'inde (f=18) ilkokul, %59,37'inde (f=19) ortaokul, %43,75'inde (f=14) lise olarak belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine ve desenine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

***Tablo 2*. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı**

Yöntem	***f***	**%**	***Desen***	***F***	***%***
Nicel	30	93.75	Tarama	12	37.5
			İlişkisel tarama	20	62.5
			Toplam	**32**	**100.0**
Karma	2	6.25			
Toplam	**34**	**100.0**		**34**	**100.0**

Tablo 2 incelendiğinde lisansüstü tezlerde yaklaşık %93,75'inde (f=30) nicel, %6.25'inde (f=2) karma araştırma yöntemlerinin; tezlerin yaklaşık %37,50'i (f=12) tarama, %62,50'si (f=20) ilişkisel tarama nicel desenlerinin kullanılarak yapıldığı görülmektedir.

Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

***Tablo 3*. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı**

Araç	***f***	***%***

Ölçek	30	93.75
Görüşme formu	2	6.25
Toplam	**32**	**100.0**

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak %93,75'inde (f=30) anketler/ölçekler, %6.25'inde (f=2) görüşme formu kullanılmıştır.

Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

***Tablo 4*. Lisansüstü tezlerin kamu/özel üniversitelere göre dağılımı**

Araç	***f***	***%***
Kamu	26	81.25
Özel	6	18.75
Toplam	**32**	**100.0**

Tablo 4 incelendiğinde toplam 32 üniversitede lisansüstü tezlerde "Dönüşümsel Liderlik" konulu lisansüstü tez yürütüldüğü görülmektedir. "Dönüşümsel Liderlik" konusunda en fazla lisansüstü tezler %81.25 (f=26) ile kamu üniversitelerinde, %18.25'lik (f=6) oranlada özel üniversiteler de çalışılmıştır.

Lisansüstü tezlerin analiz türüne göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

***Tablo 5*. Tezlerin analiz türlerine göre dağılımı**

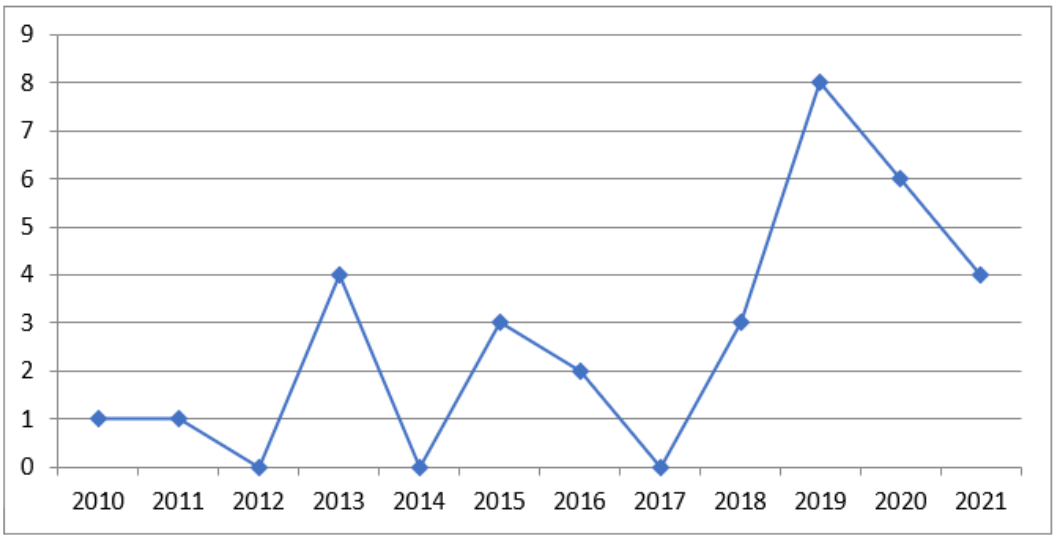
	F	***%***	**Analiz**	***f***	**%**
Nicel Analiz	30	93.75	t-testi	21	24.0
			Anova	19	22.0
			Manova	1	1.6
			Ancova	1	1.6
			Korelasyon	14	16.2
			Regresyon	9	10.4
			Amos	3	3.4
			Mann Whitney	3	3.4
			Kruskall Wallis	4	4.6
			Tukey Testi	3	4.6
			Kolmogorov Smirnov	2	2.3
			Lsd	3	3.4
			Hipotez Testleri	1	1.6
Nitel	2	6.25	Betimsel Analiz	2	2.3

analiz					
	32	**100.0**	**Toplam**	**86**	**100.0**

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü tezlerin %93,25'sinde (f=30) nicel ve %6,25'ında (f=2) nitel analizler kullanılmıştır. Tezlerde nicel analizde sırasıyla t-testi % 24.0'ünde (f=21), Anova % 22.0'inde (f=19), Korelasyon %16.2'sinde (f=14), Regresyon %10.4'ünde (f=9), Kruskall Walis %4.6'ında (f=4), Tukey Testi %4.6'ında (f=4), Amos %3.4'ünde (f=3), Mann Whitney %3.4'ünde (f=3), Lsd %3.4 'ünde (f=3) , Monova %1.6'ında (f=1) , Ancova %1.6'ında (f=1), Hipotez Testleri %1.6'ında (f=1) dır. Nitel analizde ise Betimsel Analiz %2.3'ünde (f=2) kullanılmıştır.

Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. **Tezlerin yıllara göre dağılımı**



Tablo 6 incelendiğinde 2010 yılında 1 adet, 2011 yıllında 1 adet, 2013 yılında 4 adet, 2015 yıllında 3 adet, 2016 yılında 2 adet, 2018 yılında 3 adet, 2019 yılında 8 adet, 2020 yılında 6 adet, 2021 yılında 4 adet tez yayımlanmıştır.

Lisansüstü tezlerde kullanılan değişkenlere göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

***Tablo 7*. Lisansüstü tezlerde kullanılan değişkenlerin dağılımı**

Değişkenler	***f***	***%***
Dönüşümcü Liderlik özelliklerine sahip olma	7	21.21
Örgütsel bağlılık	4	12.12
Motivasyon	3	9.09
Liderlik Rolü	3	9.09
Öğrenen örgüt	2	6.06
Örgütsel vatandaşlık	1	3.03
Örgütsel adalet	1	3.03
Psikolojik sermaye	1	3.03
Girişimcilik becerisi	1	3.03
Mesleki benlik	1	3.03
Yetenek	1	3.03
İş tatmini	1	3.03
Örgütsel sinizim	1	3.03
Ulusal kültür	1	3.03
Örgütsel yenileşme	1	3.03
Problem çözme becerisi	1	3.03
Yöneticiye güven	1	3.03
Bireysel yenilikçilik	1	3.03
Örgütsel imaj	1	3.03
Toplam	**33**	**100.0**

Tablo 7 incelendiğinde lisansüstü tezlerin %21.21'inde (f=7) dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma, %12.12'inde (f=4) örgütsel bağlılık, %9.09'unda (f=3), motivasyon %9.09'unda (f=3) liderlik rolü, %6.06'ında (f=2) öğrenen örgüt, 3.03'ünde (f=1) örgütsel vatandaşlık 3.03'ünde (f=1), örgütsel adalet 3.03'ünde (f=1), psikolojik sermaye 3.03'ünde (f=1), girişimcilik becerisi 3.03'ünde (f=1), mesleki benlik 3.03'ünde (f=1), yetenek 3.03'ünde (f=1), iş tatmini 3.03'ünde (f=1), örgütsel sinizm 3.03'ünde (f=1), ulusal kültür 3.03'ünde (f=1), örgütsel yenileşme 3.03'ünde (f=1), problem çözme becerisi 3.03'ünde (f=1), yöneticiye güven 3.03'ünde (f=1), bireysel yenilikçilik 3.03'ünde (f=1), örgütsel imaj 3.03'ünde (f=1) kullanılmıştır.

Lisansüstü tezlerde kullanılan değişkenlere göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

***Tablo 8*. Lisansüstü tezlerin temalara göre dağılımı**

Tema	**Kodlar**	***f***	***%***
Örgütsel Davranış	Dönüşümcü Liderlik Özellikleri	7	21.21
	Örgütsel Bağlılık	4	12.12
	Öğrenen Örgüt	2	6.06
	Örgütsel Vatandaşlık	1	3.03
	Örgütsel Adalet	1	3.03
	Örgütsel Sinizm	1	3.03
	Ulusal Kültür	1	3.03
	Örgütsel Yenileşme	1	3.03
	Yöneticiye Güven	1	3.03
	Örgütsel İmaj	1	3.03
	Toplam	**20**	**60.6**
Bireysel Davranış	Motivasyon	3	9.09
	Liderlik Rolü	3	9.09
	Psikolojik Sermaye	1	3.03
	Girişimcilik Becerisi	1	3.03
	Mesleki Benlik	1	3.03
	Yetenek	1	3.03
	İş Tatmini	1	3.03
	Problem Çözme Becerisi	1	3.03
	Bireysel Yenilikçilik	1	3.03
	Toplam	**13**	**39.4**
	Genel Toplam	**33**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde lisansüstü tezlerin tematik açıdan Örgütsel davranış ve bireysel davranış üzerine 2 temada gerçekleştiği görülmektedir. Temalar ele alındığında Örgütsel davranış teması %60.06'ında (f=20), Bireysel davranış teması %39.4'ünde (f=13) olduğu görülmektedir. Örgütsel davranış teması altındaki kodlardan; Dönüşümcü Liderlik Özellikleri %21.21 (f=7), Örgütsel Bağlılık %12.12'inde (f=4), Öğrenen Örgüt %6.06'ında (f=2), Örgütsel Vatandaşlık %3.03'ünde (f=1), Örgütsel Adalet %3.03'ünde (f=1), Örgütsel Sinizm %3.03'ünde (f=1), Ulusal Kültür %3.03'ünde (f=1), Örgütsel Yenileşme %3.03 (f=1), Yöneticiye Güven, %3.03'ünde (f=1), Örgütsel İmaj %3.03'ünde (f=1) dür. Bireysel Davranış teması altındaki kodlardan; Liderlik Rolü %9.09'unda (f=3), Psikolojik Sermaye %3.03'ünde

(f=1), Girişimcilik Becerisi %3.03'ünde (f=1), Mesleki Benlik %3.03'ünde (f=1), İş Tatmini %3.03'ünde (f=1), Problem Çözme Becerisi %3.03'ünde (f=1), Bireysel Yenilikçilik %3.03'ünde (f=1) dür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Türkiye'de 2011-2021 yılları arasında dönüşümsel liderlik özellikleri konulu lisansüstü tezlerin; okul kademelerine, üniversite türlerine, araştırma yöntemi ve desenlerine, veri toplama araçlarına, analiz türlerine, tezlerde kullanılan değişkenlere ve temalarına göre dağılımlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre dönüşümsel liderlik özellikleri konulu lisansüstü tezlerin yapıldıkları okul kademelerine bakıldığında tezlerin 19'nun ortaokul kademesinde çalışan yöneticiler üzerine, 18'nin ilkokulda çalışan yöneticiler üzerine, 14'nün lise kademesinde çalışan yöneticiler üzerine, 2'sininde okul öncesi kademesinde çalışan yöneticiler üzerine yazıldığı tespit edilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ilgili araştırmalara ağırlık verilirken okul öncesi kademesinde çalışan yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile ilgi yeterli çalışma yapılmadığı gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dönüşümsel Liderlik üzerine yazılan tezlerin %93.75' inde nicel araştırma yöntemlerine ve tarama, ilişkisel tarama desenlerine göre gerçekleştiği tespit edilmiştir. Yine tezlerin %6.25'inde nitel araştırma ve %6.25' inde karma araştırma yöntemlerine başvurulduğu tespit edilmiştir.

Dönüşümsel liderlik üzerine yazılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda nicel analiz kullanılmıştır. Fen ve Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemleri olduğu bilinmektedir. Nicel araştırma yöntemleri pozitivist paradigmadan etkilendiği, pozitivist paradigmaların ise düşünce itibari ile fen bilimlerini etkilediği düşünülmektedir. Fen bilimlerinin tarihte sosyal bilimlere göre daha etkin olduğu ve fen bilimlerinin yöntemlerinin sosyal bilimleri de etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple sosyal bilimler alanında nicel araştırma yöntemlerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların çoğulcu bir yapı gerektirdiği görüşünden yola çıkarak ilerleyen süreçte nicel ve nitel araştırmaların beraber kullanıldığı karma yöntemlerin üzerinde önemle durulmalıdır (Yıldız, 2004). Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında benzer araştırmalarda da (Baba, vd., 2011; Yıldız, 2004; Tarman, vd., 2010) veriler benzerlik göstermektedir. Yıldız (2004), nitel araştırma yöntemlerinin az olmasının sebebini araştırmalara temel olması gereken nicel bilgi birikimi ve bilimsel temelin

hazır bulunuşluk düzeyinin hazır olması gerekliliği ile açıklamıştır. Baba vd. ise nicel araştırma yöntemlerinin diğer yöntemlere göre kısa sürelerde gerçekleştirilebilmesi ile açıklamıştır.

Bulgular incelendiğinde dönüşümsel liderlik üzerine yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama aracı olarak %93.75' inde anketler/ölçekler, %6.25 inde Görüşme formları kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin çoğunlukla kullanıldığı tespitinden yola çıkılarak bu araştırma yöntemine yönelik veri toplama aracı olan anket/ölçeklerin sayıca fazla kullanılmıştır. İncelenen tezlerin anket ve ölçeklerden oluştuğu göz önüne alındığında nicel veriler ile araştırma yapmanın daha kolay olduğu, kısa sürelerde büyük kitlelere ulaşılabildiği, verilerin daha kısa sürede toplanabildiği, istatiksel verilerin değerlendirilmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasının nitel çalışmalara göre kolay algılanması, bulguların genelleme, gruplama çalışmalarının nispeten daha kolay olması gibi nedenlerle daha çok tercih edildiği söylenebilir. Bu durum özellikle dönüşümsel liderlik üzerine daha fazla nitel ve karma yöntem ile çalışmaların yapılmasına işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre incelendiğinde dönüşümsel liderlik üzerine yazılan lisansüstü tezlerin %81.25 'nin kamu üniversitelerinde yapıldığı %18.75'nin de özel üniversitelerde yapıldığı gözlemlenmiştir. Kamu üniversitelerinin sayıca daha özel üniversitelerden fazla olması veya lisansüstü eğitim enstitülerinin devlet üniversitelerinde daha fazla olmasına bağlanabilir.

Bulgular incelendiğinde dönüşümsel liderlik üzerine yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmında nicel analizlerden t-testi, Anova, Manova, Ancova, korelasyon, regrasyon, Amaos, Mann Whitney, Tukey testi, Kruskall Wallis olarak lsd, hipotez testleri nitel analizlerden betimsel analiz kullanıldığı belirlenmiştir.

Ulaşılan verilerin analizi ile ilgili anlaşılması gereken durum, toplanan verilerin nasıl analiz edilmesi gerektiği, hangi analiz tekniklerinin kullanılması gerektiği, yapılması gereken analizlerin mekanik mi veya bilgisayar ortamında mı yapılacağına, Bilgisayar ortamında yapılacak ise hangi programların kullanılacağı gibi bilgilerdir (Köklü, vd., 2001; Büyüköztürk vd., Çokluk, 2001). İki tür istatistiksel çözümleme bulunmaktadır. Bunlar doğrudan (betimsel) ve kestirisel (anlam çıkarıcı) çözümlemelerdir. Betimsel istatistikte araştırma yapılan konu ile ilgili özet betimleme sağlamak için veriler betimsel teknikler ile kullanılarak analiz edilir (Karasar, 1999, s.208).

İncelenen tezlerde araştırma türleri ve veri toplama araçları paralellik göstermektedir. Nicel araştırma yöntemleri daha fazla kullanıldığı için betimsel istatistikler ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Parametrik testlerden t-testi ve Anova fazlaca kullanılmıştır. Nonarametrik testlerden Mann whitney ve Kruskall Wallis kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular incelendiğinde 2021-2011 yılları arasında incelenen 32 adet Dönüşümsel liderlik üzerine yazılan lisansüstü tezlerin 20 tanesi son 3 yıl içerisinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durum gün geçtikçe geleneksel yönetim anlayışların yeterli olmadığını, değişim ve dönüşümlerin çok hızlı yaşandığı günümüzde dönüşümsel liderlik anlayışının gün geçtikçe önem kazandığı ve üzerine daha fazla çalışma yapıldığına işaret etmektedir.

Araştırmada dönüşümsel liderlik üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değişkenleri dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma üzerinde yoğunlaşmıştır. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin diğer değişkenler ile karşılaştırılmasında incelenen 32 tez içerisinde örgütsel bağlılık oluşturma, motivasyonu arttırma, liderlik rolü ve öğrenen örgüt değişkenleri sıklıkla araştırmalara konu olmuştur. Dönüşümcü lidere atfedilen liderlik özellikleri örgüt içerisinde birçok dinamiği etkilemekte ve oluşturmaktadır. Bunundan ötürü dönüşümcü liderlik özellikleri atfedilen lider ve örgüt dinamiklerini ele alan daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bulgular incelendiğinde Dönüşümsel liderlik üzerine yapılan lisansüstü tezler 2 tema altında incelenmiştir. Örgütsel davranış temasında Dönüşümcü liderlik özellikleri, örgütsel bağlılık, öğrenen örgüt, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, ulusal kültür, örgütsel yenileşme, yöneticiye güven, örgütsel imaj konuları incelenmiştir. Bireysel davranış temasında ise, motivasyon, liderlik rolü, psikolojik sermaye, girişimcilik becerisi, mesleki benlik, yetenek, iş tatmini, problem çözme becerisi, bireysel yenilikçilik konuları ele alınmıştır. Dönüşümcü liderliğin örgüt çalışanları üzerinde örgütsel davranış oluşturma konusu, dönüşümcü liderin örgüt üyeleri üzerinde bireysel davranış oluşturmasından daha fazla elle alınmıştır. Bunun sebebi dönüşümcü liderlere atfedilen dönüşümsel özelliklerin örgüt üyelerinin örgütsel davranış oluştuğunda kurumların başarılı olacağına duyulan inanç olabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre incelendiğinde dönüşümsel liderlik üzerine yazılan lisansüstü tezlerin nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı, nitel ve karma yöntem kullanılarak yapılan tez sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yeni yazılacak tezlerde nitel ve karma

araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma bulgularına göre dönüşümsel liderlik özellikleri konulu lisansüstü tezlerin yapıldıkları okul kademelerine bakıldığında tezlerin 19'nun ortaokul kademesinde çalışan yöneticiler üzerine, 18'nin ilkokulda çalışan yöneticiler üzerine, 14'nün lise kademesinde çalışan yöneticiler üzerine, 2'sininde okul öncesi kademesinde çalışan yöneticiler üzerine yazıldığı tespit edilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ilgili araştırmalara ağırlık verilirken okul öncesi kademesinde çalışan yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile ilgi yeterli çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Araştırma yapılırken tüm kademelerdeki yöneticilerin örneklem gruplarına dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Acuner, T. ve Tabak, A. (2003). Liderlik sürecinde durumsallık yaklaşımı kapsamında takipçi kavramının teorik incelemesi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi,13*(1), 100-111.

Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği). (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(11), 392-415.

Baba, M., Öksüz, Y., Vd. (2011). 2005-2010 Yılları Arasında Sınıf Öğretmenliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (692-695), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Bass B. M. ve Avolio, B. (1990). *Multifactor Leadership Questionnaire*. California Mindgarden: Palo Alto Publishing.

Bass, B. (1985). *Leadership andperformansce beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal O f Work And Organizational Psychology*, 8(1), 26 -78.

Bass, B. M. (1996). A new paradigm for leadership: an ınquiry into transformational leadership. Binghamton: State University of New York.

Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bennis, W., ve Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge.* NewYork: Harper ve Row.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper and Row.

Bilir, M. E. (2007*). Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2012). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 66.

Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç Çakmak, vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cashman, K. (2008). *Leadership From The Insıde Out*. San Francisco: Berrett Koehler Publishers Inc.

Broome, H. G. ve Hughes, R. L., (2004). *Leadership Development: Past, Present and Future. Human Resource Planning*, 27, 24-32.

Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Cömert, M. (2004). Dönüşümcü Liderlik. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, 1-12.

Çakar, U., ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 85.

Çelik, V. (1998). *Eğitimde dönüşümcü liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2012*). Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çobanoğlu, F. (2003*). İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6, 1-22.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Ertan, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1, 135-158.

Hemedoğlu, E. ve Evliyaoğlu, F. (2012). Çalışanların Dönüşümcü Liderlik Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4, 60.

İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2002). Çalışanların örgütsel bağdaşımlarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 59(1), 181-203.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.

Karip, E. (1998), *Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Koçel, T. (2013), *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

Kouzes M. J. ve Posner, B. Z. (1989), *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lievens, F. ve Van Geit, P. Vd. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examinagtion of Potential Biases, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6, 415-430.

Özdemir, M. (2020). *Yönetme Sanatı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2, 65-75.

Öztekin, A. (1996). Yönetim ve Liderlik. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 183-194.

Yıldız, S. (2017). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile İş Tatmini Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Şen, Y., ve Yaşlıoğlu, M. (2010). Dönüşümcü Liderliğin Destekleyici Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 66, 101.

Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taşkıran, E. (2005) *Otel İşletmelerinde Liderlik ve Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri: İstanbul'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.

Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Zeren, H. (2007*). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okulda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1). s. 78-97.

Yukl, G. A. (1989). An evaluation o f conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership quarterly*, 10(2), 285- 305.

Fen Bilimleri ve Biyoloji Ders Kitaplarındaki İskelet Sistemine Ait Görsellerin Bilimsel İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi

Ezgi ZEYNOĞLU[1], Ömer Seyfettin SEVİNÇ[2], Merve Nur İMERT[3]

Öz

Bu çalışmada, 2018-2019 öğretim yılından itibariyle 5 yıl okutulması planlanan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ve Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarında yer alan "İskelet Sistemi" konusuna ait görsellerin bilimsel içerik bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilgili görsellerin öncelikle bilimsel / akademik özelliklerine, yeterliliklerine ve ilgili anlatımlara uygunluğu hususlarına bakılmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, ilgili görsellerin uygunluklarının değerlendirilmesinde ise ulusal ve uluslararası referans kitaplardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olmalarının dışında yanlış öğrenmelere yol açmaması, metinde yer verilen bilimsel içerikle örtüşmesi de son derece önemlidir. Araştırma bulgularına göre incelenen ders kitaplarındaki "İskelet Sistemi" konusuna ait görsellerin bilimsel içeriklerinin taşıması gereken niteliklere tam olarak uygun bir şekilde oluşturulamadığı tespit edilmiştir. Genel olarak ifade edildiğinde elde edilen bulgular bağlamında; omuz eklemleşmesinde, pelvis iskelet elemanlarının gösteriminde, göğüs kafesi iskeleti yapısının, omurlar arası disklerin ve el iskeletinin gösteriminde çeşitli hatalar tespit edilmiştir. Görsel öğelerin öğrenmeyi, yorumlamayı ve anlamayı kolaylaştırıcı özelliğe sahip olması hususunun yanı sıra, tasarım dışında içerik özellikleri yönüyle de hatasız olması oldukça önemlidir. Hatalı, eksik gösterimler öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olabileceğinden, ilgili görsellerin akademik yönden tekrar değerlendirilerek gözden geçirilmesi ve uygun hale getirilerek tekrar düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilimleri Ders Kitapları, 11.Sınıf Biyoloji Kitapları, Görsel İçerik, Yanlış Öğrenme, Bilimsel Yanılgı

BİLDİRİ NO: 49234
[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ezgiizeynoglu@gmail.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, omersevinc@duzce.edu.tr
[3] Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mervenurimert@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu var olduğundan bu yana içinde yaşadığı çevreyi sürekli gözlemlemiş, incelemiş, deneyimlemiş ve bu süreç içinde de elde ettiği verilerden değişik sonuçlara ulaşmıştır. Ancak geçmişten günümüze devam eden bu süreçte insanoğlu çeşitli zorluklarla yüzleşmek durumunda kalmış ve kalmaktadır. Yaşama tutunabilmek, yaşamda kalabilmek uğruna insanoğlunun verdiği mücadelelerden elenerek organize edilip saklanan ve sonraki nesillere aktarılan önemli işlevsel deneyimlerin sunduğu bilgiler; insanın başta kendi yeteneklerini ve çevresini doğru anlamasını, algılamasını ve araştırmasını kolaylaştırmıştır. Bu çerçevede insanın öncelikle kendi biyolojik varlığını tanıması, bilmesi önem arz etmiş ve etmektedir. Çünkü bu sayede insan doğada, yakın-uzak çevresinde meydana gelen, gelebilecek olası değişimlere uyum sağlayabilir, zorlukların ve sorunların üstesinden gelebilir. Nasıl ki psikolojik anlamda kişinin kendini tanıması bireyin ruhsal yönden iyilik halinin devamına, öz güven, öz yeterlik, öz saygı geliştirmesine yardımcı olacaksa, benzer şekilde biyolojik, fizyolojik olarak kişinin kendini bilmesi, tanıması da sağlıklı, bilinçli ve dengeli bir şekilde yaşamını devam ettirmesine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda birçok konuda olduğu gibi bu konuda da yaşama farklı bakabilmek, kendimizi geliştirebilmek, yeni bakış açıları kazanabilmek için eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Örneğin sportif anlamda bireyin vücudunu tanıması, egzersizin vücut sağlığı üzerine olan etkilerini anlayabilmesi, açıklayabilmesi ve kavrayabilmesi açısından önemlidir. Yine "vücudumuzdaki sistemler" konusunda denetleyici ve düzenleyici sistemlerin işlevini kavrayan birey yaşamında homeostasinin, endokrin bezlerin hormonlarının etkilerini, önemini anlayabilecek, zararlı alışkanlıkların, bağımlılık yapıcı maddelerin etkilerinden kendini koruyabilecektir. Üreme sistemi ve üriner sistemin içerisinde yer alan organları kapsayan ürogenital sistemi öğrenen birey boşaltım ve üreme sağlığı konusunda bilinçlenecek ve yaşamını bu sistemlerin gereklilikleri üzerine şekillendirebilecektir. Benzer şekilde, sindirim sisteminin yapısını, fonksiyonlarını kavrayan birey sağlıklı ve dengeli beslenmeyi öğrenerek, obezite ve sindirim sistemi hastalıkları gibi anomalilerden korunabilecektir.

Yukarıdaki ifadelerin ışığında, yaşamının her döneminde insanın öğrenmeye gereksinimi vardır. Öğrenmelerin önemli bir kısmının gerçekleştiği okullarda eğitimin önemli bir unsuru ders kitaplarıdır. Öğretim programları esas alınarak hazırlanan bu yazılı-basılı materyaller bilgiyi, deneyimleri saklar ve aktarır. Eğitimde öğrenmeyi, anlamayı, yorumlamayı, kolaylaştırıp öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen ders kitaplarının bütün bu süreçteki katkısı büyüktür. Ders kitaplarındaki metinlerin niteliği, ölçme–değerlendirme etkinliklerinin

yeterliliği, görsel tasarımlarının ilgi çekiciliği gibi özellikler kitabın, işlenen dersin amacına ulaşmasını sağlayacak olan önde gelen özelliklerdir. Yazılı materyallerden olan ders kitaplarının her şeyden önce bilimsel yeterliliği hususu önemli olduğu gibi, içeriğinin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliğine sahip olması, görsel tasarımının ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması (Milli Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği, 2021) ayrıca önem arz etmektedir.

Öğretim sürecinde ana kaynak olarak kullanıldığı gerçeği göz önüne alındığında ders kitaplarının farklı boyutlarında rastlanan içerik yanlışlıkları öğrencilerde yanlış öğrenmelere, kavram yanılgılarına neden olabilir. Özellikle görsel öğeler, öğrencide ilgili kavramın soyutluktan kurtarılmasını ve süreçlerin anlamlandırılmasını sağladığı Delice, Aydın ve Kardeş (2009) için bu öğelerin hatalı bilgilerden uzak bir şekilde hazırlanması oldukça önemlidir (Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017). Yaşaroğlu'na (2018) göre ders kitaplarında yer alan bütün yazılı ve görsel unsurlar, öğrenmenin gerçekleşmesi için birer mesaj taşımaktadırlar. Özellikle ilkokul gibi erken dönemler düşünüldüğünde, yazılardan önce görsellerin dikkat çektiği söylenebilir. Dolayısıyla görseller, öğrencinin fotoğrafik hafızasına hitap eder ve yazıdan daha fazla anlam ifade edebilir. Dilekçi'ye (2022) göre de kitaplardaki görsel tasarımların öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olması dersin amacına uygun gerçekleşmesini etkileyen bir etmendir. Yazının görsel unsurlarla desteklenmesi öğrencilerin görsel duyularını harekete geçirerek anlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Görsel öğelerin metin içeriğiyle de uyumlu mesaj vermesi oldukça önemlidir (İnaltekin ve Göksu, 2019; Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015). Öğrenciler, biyoloji konularını özellikle içerdiği soyut kavramların fazlalığı nedeniyle anlama ve yorumlama güçlüğü çekmektedir. Bu nedenle soyut kavramlar görsel öğelerle somutlaştırılırken görselin kendisi ve içeriği de bilimsel bilgilere uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır (Yılmaz vd., 2017).

Farklı branşlardaki ders kitaplarının görsel nitelikler (tasarım, renk, boyut vd.) yönünden değerlendirildiği alan yazında çok sayıda çalışma olmakla birlikte, özellikle fen bilimleri alanına ilişkin çalışmalar incelendiğinde başlıca şu çalışmalar dikkatleri çekmektedir: Özel, Sevinç ve Baykurt (2020) "6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki vücudumuzdaki dolaşım sistemine ait görselleri bilimsel içerik açısından inceledikleri çalışmalarında" hatalı görsel unsurlar tespit ettiklerini belirtmiştir. Benzer durum Ünsal ve Güneş'in (2002), Zeynoğlu, Sevinç ve İmert (2021), Yılmaz, Gündüz, Üçüncü, Karakaya ve Çimen (2018) çalışmalarında da söz konusudur. Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya (2019) gerçekleştirdiği "11. Sınıf

biyoloji ders kitabındaki konuları bilimsel içerik bakımından inceledikleri çalışma" da da tespit edilen hatalı görseller için öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olabileceği ifade edilmektedir. Yine benzer şekilde Pekel de (2019) "8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Eğitsel, Görsel, Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi" çalışmasında bilimsel ve eğitsel açıdan hatalı görseller tespit etmiş ve bu görsellerin kavram yanılgılarına neden olabileceğini ifade etmiştir. Bunların dışında alan yazında ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin; temsil türleri, düzeyleri, metinle ilişkisi, tararım ilkeleri (İnaltekin ve Göksu, 2019; Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015; Özay ve Hasenekoğlu, 2007; Tural, 2007; Uçar ve Özerbaş, 2017; Ünsal ve Güneş, 2003) gibi konunun farklı yönlerden ele alındığı çalışmalar da yer almaktadır.

Biz de bu çalışmamızda, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren okutulan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri kitaplarında "Destek ve Hareket Sistemi", Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji ders kitaplarında yer alan "İskelet Sistemi" konularına ait görselleri bilimsel içerik açısından incelemeyi amaçladık. Çünkü yukarıda da ifade ettiğimiz gibi ele alınan konu her şeyden önce bireyin kendi öz biyolojik yapısıyla ilgilidir. Anatomik, fizyolojik olarak bireyin kendini tanıması, bilmesi sağlıklı bir yaşamın "bedence de tam bir iyilik halinin devamı" için gereklidir. Bunun için de öğrencilerin tam ve doğru bilgilere ulaşması ve yaşamlarında uygulayabilecekleri doğru becerileri kazanması için eğitime ve bileşenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki görsellerin bilimsel içeriklerinin doğru olması, hatalı bilgilerden uzak bir şekilde hazırlanması çok önemlidir. Alan yazında ders kitaplarındaki görsellerin doğrudan bilimsel içerik yönünden incelenmesine yönelik çalışmaların sayısı (Çetin, Sevinç ve Aksoy, 2021; Özel vd., 2020; Zeynoğlu vd., 2021) oldukça azdır. Yapılan çalışmalar daha çok ders kitaplarındaki metinlerin bilimsel içeriklerine yöneliktir. Bütün bu çerçevede bu çalışmada ilgili görsellerin bilimsel içeriklerinin uygunluğu hususlarına bakılmıştır. Bu amaçla da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ve Ortaöğretim 11. sınıf Biyoloji ders kitaplarında yer alan "Destek ve Hareket Sistemi" ve "İskelet Sistemi" konularına ait bilimsel içerik açısından kavram yanılgılarına ya da yanlış öğrenmelere neden olabilecek görsel içerikler nelerdir?

2- Bu hataları ortadan kaldıracak çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ve Ortaöğretim 11. sınıf Biyoloji ders kitaplarında yer alan "Destek ve Hareket Sistemi" ve "İskelet Sistemi" konularına ait görsellerin bilimsel içerik açısından incelenmesinde betimsel model kullanılmıştır. Görsellere ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 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, 2016).

Veri Toplama Araçları (İncelenen Dokümanlar)

Araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren okutulan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri kitapları ile ortaöğretim düzeyinde kullanılan 11. Sınıf Biyoloji ders kitaplarından elde edilmiştir. Araştırma öncesi ders kitapları edinilmiş, kitaplarda yer alan her bir kitaba ilişkin görseller belirlenerek listelenmiştir. Belirlenen görseller daha sonra alanyazında başucu kitap olarak kabul edilen referans kitaplardaki görseller ile karşılaştırılmıştır.

Ders kitabı 1 (Acarlı, D.S., 2019), Ders kitabı 2 (Tokgöz vd., 2019), Ders kitabı 3 (Toka vd., 2019), Ders kitabı 4 (Demirçalı vd., 2019), Ders kitabı 5 (Dinçer vd., 2019), Ders kitabı 6 (Yıldırım vd., 2019) şeklinde kodlanmıştır.

- Ders kitabı 1 : Acarlı, D. S. (2019). Ortaöğretim Biyoloji 11. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Kök-e Yayıncılık.
- Ders kitabı 2: Tokgöz, H., Yılmaz, U.G., Bagatır, A., Yüceler, B., Atalay, N. (2019). Ortaöğretim Biyoloji 11.Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ders kitabı 3: Toka, C.Ş. ve Akçakaya, Z. (2019) Ortaöğretim Biyoloji 11.Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Ders kitabı 4: Demirçalı, S. ve Alkan, B.(2019) *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ders kitabı 5: Dinçer, S. Ö. ve Yiğit, E. (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Anadol Yayıncılık.

- Ders kitabı 6: Yıldırım, F.S., Aydın, A., Sarıkavak, İ. (2019). Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ve Ortaöğretim 11. sınıf Biyoloji ders kitaplarında yer alan "Destek ve Hareket Sistemi" ve "İskelet Sistemi" konularına ait görseller bilimsel içerik bakımından üç alan uzmanı tarafından doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Görsellere ait bilimsel içeriğin değerlendirilmesinde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan ve / veya kabul gören Campbell Temel Biyoloji (Fizyoloji İlaveli) (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017), Yaşam Biyoloji Bilimi (Sadava, D. Hillis, D.M., Heller, H. C. ve Berenbaum, M. R., 2014) gibi eserlerin yanı sıra, alanında uzman öğretim üyelerinin; Genel Zooloji (Aktümsek, 2015) Anatomi (Arıncı ve Elhan, 2006), Genel Biyoloji Canlılar Bilimi (Afyon, Kaya ve Yağız, 2016), Anatomi ve Fizyoloji (Hatipoğlu, 2012) ulusal düzeydeki kitapları da; referans kaynağı olarak kullanılmıştır.

İncelenen ders kitaplarında yer alan görseller (resimler), alanda referans olarak kabul edilen başucu kitaplarındaki resimlerle uzman değerlendirmeleri eşliğinde karşılaştırılmıştır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2018). Araştırma kapsamında, önce her uzman tarafından ders kitaplarındaki konuyla ilgili resimlerin değerlendirilmesi bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve sonrasında da düzenlenen bir tartışma oturumunda yapılan değerlendirmeler karşılaştırmalı olarak tek tek müzakere edilmiştir. Bütün bu çalışmaların sonrasında uzmanların uyum oranı belirlenmiştir. Resimlerdeki bariz hatalar nedeniyle, yapılan değerlendirmede oybirliği ve uzmanlar arası uyum tam (%100) olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

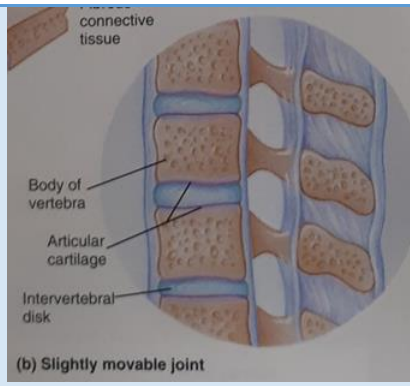
Geçerlilik ve Güvenirlik

Verilerin analizinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve görsel uygunluklarının incelenmesinde ulusal ve uluslararası referans kitaplardan yararlanılmıştır. Görsellerin bilimsel içerik bakımından incelenmesi ise üç alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliğini arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Geçerliği sağlamada ulusal ve uluslararası referans kitapları ölçüt alınarak veriler yorumlanmış ve gerçeğin var olduğu biçimde ortaya konması mümkün olduğunca sağlanmıştır. Güvenirlik konusunda verilerin analizinde görseller araştırmacılar dışında bir uzmanla beraber toplam üç uzman tarafından incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki uzmanın tespit ettiği hatalı ve eksik görülen görseller birbiriyle karşılaştırılmış tutarlı olanlar inceleme kapsamına alınmıştır. Tutarsız olanlar tekrar değerlendirilmiştir.

Aradan geçen bir hafta sonrasında toplanan veriler tekrar incelendikten sonra diğer uzmanın görüşüne sunulmuş ve üç uzmanın ortak görüşü ile tutarlı olan görseller incelemeye alınmıştır. Ulaşılan bulgulara veri kaynaklarından ve referans kitaplardan sayfa numaraları verilerek yapılan alıntılar tablolarla sunulmuştur. Ayrıca veri kaynakları ve referans kitapların karşılaştırmalı yorumlamaları da yapılmıştır.

Bulgular

***Tablo 1*. İnsan Fizyolojisi Ünitesi, Omur Kemikleri Görsellerinde Belirlenen Tartışmalı veya Bilimsel Hatalar**

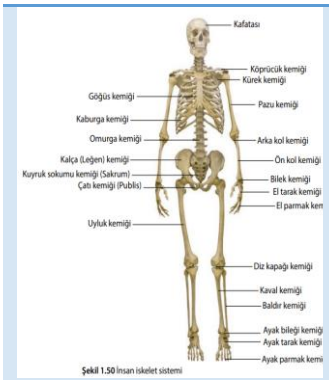
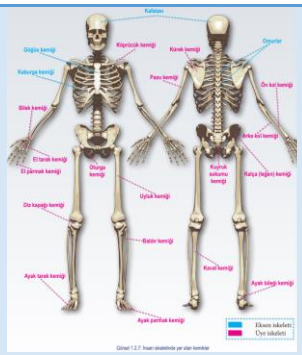
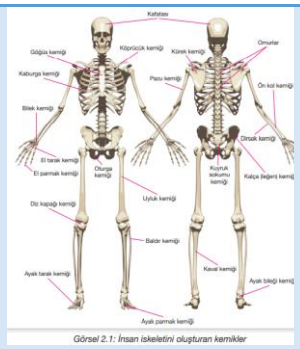
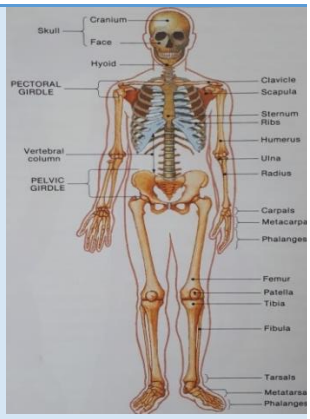
Hatalı veya tartışmalı görsel	Doğru/referans görsel	Doğru/referans görsel
		
Ders kitabı 2 Tokgöz vd., 2019:68	Ders kitabı 1 Acarlı, 2019:81	Raven&Johnson,1996:968

Yorum: Tablo 1'de yer alan ders kitabındaki omur kemiklerine ait görseli incelediğimizde omurlar olarak işaret edilerek belirtilen bölgelerin omurlar arası diskler olduğunu görmekteyiz, referans görsellerde yer aldığı gibi omur ve omurlar arası disklerin gösterimi dikkat edilerek daha özenli yapılmalıdır, bu gösterimden yola çıkılarak omur kemiklerin şekilleri, boyutları ile omurlar arasında yer alan disklerin şekilleri konumları hakkında yanlış öğrenmeler ortaya çıkabilecektir. Ayrıca ders kitabı 1'de ki omur kemikleri görselinde yer alan omur ve omurlar arası disk gösterimi doğru belirtilmiştir bu yüzden ders kitabı 1'de yer alan görsel tablo 1 üzerinde doğru/referans görsel kategorisinde yer almaktadır.

Açıklama: İnsan omurgasını oluşturan omurların başlıca yapılarından olan: "Omur cismi (corpus vertebrae), silindirik biçimli olup alt ve üst yüzeylerinde eklem yüzleri vardır. Orta kısmındaki pütürlü yüzey açıkta kalır ve kıkırdaksı disklerin iyice tutunmasını sağlayan omurların sağa ve sola kaymaları önlenir" (Aktümsek, 2015, s.22). "Üst üste gelen iki omur

gövdesi arasında discus intervertebralis bulunur. Bu diskler sıkı fibröz bağ dokudan yapılmışlardır. Ortalarında özel sıvı (nucleus pulposus) bir madde bulunur" (Hatipoğlu, 2012, s.74). "Omurga, 33-34 omurun ve aralarında bulunan disklerin üst üste sıralanmasıyla oluşur" (Sarsılmaz, 2016, s.24).

Tablo 2. **İnsan Fizyolojisi Ünitesi, İnsan İskelet Sistemi Görsellerinde Belirlenen Tartışmalı veya Bilimsel Hatalar**

Hatalı veya tartışmalı görsel	Hatalı veya tartışmalı görsel	Hatalı veya tartışmalı görsel	Doğru/referans görsel
			
Ders kitabı 1 Acarlı vd.,2019:76	Ders kitabı 2 Tokgöz vd.,2019:69	Ders kitabı 3 Toka vd.,2019:66	Harris,1992:203

Yorum: Tablo 2'de görüldüğü üzere tartışmalı görseller üzerinde bazı hatalar tespit edilmiştir. Bunlar, öncelikle omuz kemeri olarak adlandırılan bölgede yer alan köprücük kemiğinin kürek kemiği ile eklemleşmesi eksik gösterilerek köprücük kemiğinin ucunun açıkta ve havada olarak çizilmesidir. Doğru gösterim referans görsellerde yer aldığı gibi köprücük kemiği ile kürek kemiğiminin eklemleşmesi şeklinde olacaktır. Bir diğer tartışmalı kısım ise göğüs kafesinde yer alan kaburga kemiklerinin 11 ve 12. çiftlerin yüzen kaburga olarak adlandırılan ucu açıkta olup göğüs kemiği ile eklemleşmeyen kaburga kemiklerinin eksik ya da hatalı gösterimidir. Referans alınan görselde olduğu gibi 11 ve 12. çift yüzen kaburgaların çiziminin görsele eklenmesi gerekmektedir. İskeleti incelemeye devam ettiğimizde diz kapağı kemiğinin eksik gösterimi ile karşılaşıyoruz, diz kapağı kemiği olarak işaret edilen bölgeyi incelediğimizde görselde diz kapağı kemiğinin yer almadığını görüyoruz. Görsel üzerinde diz kapağı kemiği çiziminin eklenmesi önem taşımaktadır. Son olarak ise kalça kemiği bölgesinin tartışmalı gösterimi yer almaktadır, kalça (leğen) kemiği olarak işaret edilerek belirtilen nokta sadece leğen kemiğidir bu konu ile ilgili detaylı açıklama tablo 4'de yer almaktadır. Bu

tartışmalı gösterimlerin sonucunda öğrencilerde kendi vücudu hakkında yanlış öğrenmelere sahip olabileceğini düşünmekteyiz.

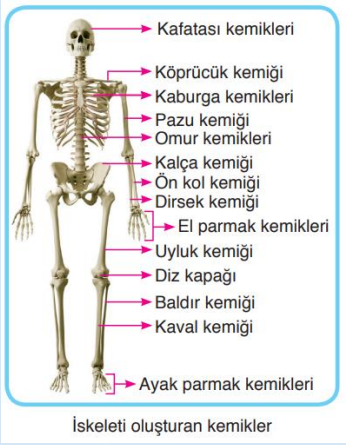
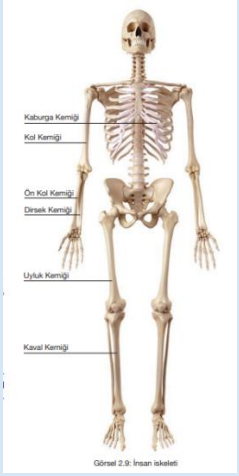
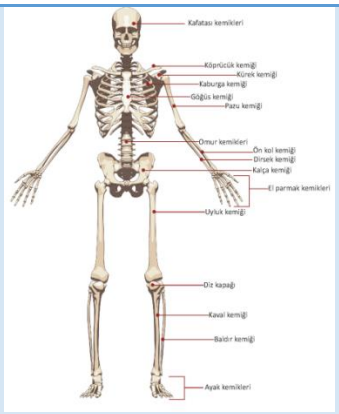
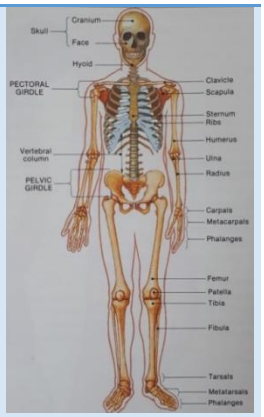
Açıklama: "Köprücük kemiği (clavicula) , sternum ve kürek kemiği ile eklem yapar. Dıştan gözle görülebilir durumdadır. Köprücük kemiği ve kürek kemiği birlikte omuz kemeri kemikleri olarak da adlandırılır" (Aktümsek, 2015, s.28). "Köprücük kemiği, şekil olarak –S- harfine ya da anahtara benzer. Bir ucuyla sternumla (göğüs kemiği), diğer ucuyla skapula (kürek kemiği) ile eklem yapar" (Hatipoğlu, 2012, s.78).

"Omurga dışında göğüste 25 kemik vardır. Bunlardan 12 çifti kaburga, bir tanesi de göğüs kemiğidir. Kaburgalar sağ ve solda 12'şer tanedir. Kaburgaların hepsi arkada omurga ile bağlantılıdır. 11. ve 12. Çift kaburgaların uçları boştadır" (Aktümsek, 2015, s.27). "Kaburga sağda ve solda 12'şer tanedir. İlk yedi çifti önde sternumla doğrudan eklem yapar. 11. Ve 12. çiftlerin ön uçları serbesttir; eklem yapmazlar" (Hatipoğlu, 2012, s.77).

"Patella (diz kapak kemiği), tabanı yukarda olan bir üçgen gibidir. Ön yüzü deri altında hissedilir" (Aktümsek, 2015, s.32). "Patella diz kapağı kemiği. Tepesi aşağıda, tabanı yukarıda, görünüşü üçgene benzeyen kemiktir. Arka yüzü düzdür ve femurla eklem yapar" (Hatipoğlu, 2012, s.83). "Diz kapağı kemiği (patella), diz ekleminin ön tarafında bulunur. Uyluk kemiği ile bacak kemikleri arasında adeta bir kapak gibi durur. Kısa ve yassı bir kemiktir" (Özden, 1993, s.60).

"Kalça kemiği (os coxae): os ilii, os ischii ve os pubisin ergenlik çağında birleşmesi ile meydana gelmiştir. Bunlardan os pubis, çatı kemiği; os ishii veya iskion arka parça olup oturga kemiği; os ilii veya ilium, yassı ve geniş olup kalça kemiği kanadı olarak adlandırılır. Pelvis: arkada sakrum ve koksik, yanlarda ise kalça kemiklerinin aralarında eklemleşmesinden meydana gelir" (Aktümsek, 2015, s.30).

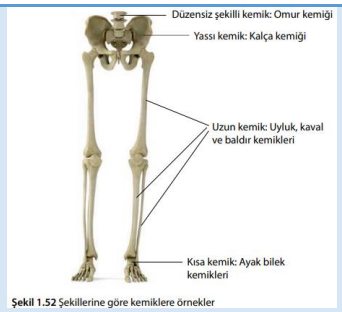
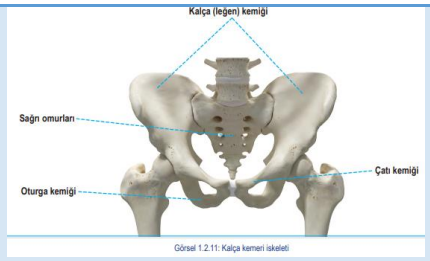
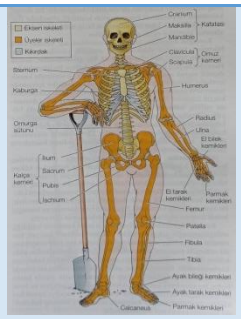
Tablo 3. **Destek ve Hareket Sistemi Ünitesi, İnsan İskelet Sistemi Görsellerinde Belirlenen Tartışmalı veya Bilimsel Hatalar**

Hatalı veya tartışmalı görsel	Hatalı veya tartışmalı görsel	Hatalı veya tartışmalı görsel	Doğru/referans görsel
			
Ders Kitabı 5 Dinçer vd., 2019:41	Ders kitabı 6 Yıldırım vd., 2019:34	Ders kitabı 4 Demirçalı vd., 2019:53	Harris,1992:203

Yorum: Tablo 3'de yer alan tartışmalı yada hatalı gösterime sahip görseller incelendiğinde tablo 2'de yer alan konulara ek olarak el bölgesinin gösteriminde bir hata olduğunu görmekteyiz. El; el bileği, el tarağı ve el parmaklarından oluşan bir bölgenin ismidir. Ancak tartışmalı veya hatalı görselleri incelediğimizde el bölgesinin tamamının işaret edilirek sadece el parmak kemikleri olarak betimlendiğini görmekteyiz. İşaret edilen kısmın el olarak tanımlanması ve el parmak kemiklerinin ayrıca gösterimi daha doğru olacaktır.

Açıklama: "El (manus): el bileği, el tarağı ve el parmaklarından oluşan vücut parçasıdır. El bileği kemikleri: bilek kemiklerine karpal kemikler denir. Altlı üstlü dizilmiş sekiz kısa-küçük kemik bulunur. Parmak kemikleri: parmak kemiklerini falanks denilen küçük kemikler yapar. Toplam bir elde 14 parmak kemiği vardır. Parmaklar başparmaktan başlayarak numaralanırlar" (Hatipoğlu, 2012, s.80). "El iskeletini yapan kemikler; " el bileği, el tarağı ve el parmak kemikleri " olmak üzere üç ayrı gruba ayrılır" (Özden, 1993, s.56). "El iskeleti, toplamda 27 kemikten oluşan el iskeletini el bileği kemikleri (ossa carpi), el tarak kemikleri (ossa metacarpi) ve el parmak kemikleri (phalanges) oluşturur" (Şahin, 2019, s.29). "El iskeleti 27 kemikten oluşur ve ossa carpi (el bileği kemikleri), ossa metacarpi (el tarak kemikleri) ve ossa phalanges (el parmak kemikleri) olmak üzere üç gruba ayrılır" (Arıncı vd., 2006, s.12).

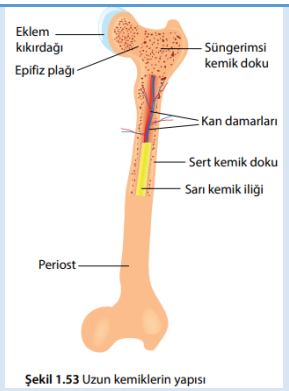
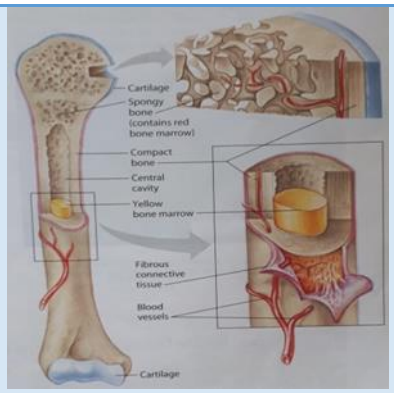
Tablo 4. **İnsan Fizyolojisi Ünitesi, Kalça Kemeri İskeleti ve Şekillerine Göre Kemiklere Örnekler Görsellerinde Belirlenen Tartışmalı veya Bilimsel Hatalar**

Hatalı veya tartışmalı görsel	Hatalı veya tartışmalı görsel	Doğru/referans görsel
 **Şekil 1.52** Şekillerine göre kemiklere örnekler	 Görsel 1.2.11: Kalça kemeri iskeleti	
Ders kitabı 1 Acarlı vd.,2019:77	Ders kitabı 2 Tokgöz vd.,2019:71	Sadava&Hillis vd., 2014:1019

Yorum: Tablo 4'de yer alan görsellerde kalça kemiği bölgesinin hatalı gösterimi yer almaktadır. Tablo 2 ve 3 de yer alan görsellerde de aynı yanlış gösterim ile karşılaşmaktayız. Tartışmalı veya hatalı görsellerde yer alan kalça (leğen) kemiği ifadesi yanlış bir ifadedir ve öğrencilerde kalça ile leğen kemiğinin aynı anlama gelebileceği algısı oluşturabilir. Oysaki açıklamada da yer alan referans kaynaklarda da belirtildiği gibi kalça kemiği bir bölgenin adıdır ve bu bölge 3 ayrı kemik yapıdan oluşmaktadır. Leğen kemiği bu yapılardan yalnızca biridir ve işaret edilen nokta sadece leğen kemiğidir, kalça kelimesinin eklenmesi doğru bir ifade olmamaktadır. Kalça kemiğini ifade etmek istediğimiz de o bölgenin tamamını belirtecek şekilde işaret edilerek yapılan bir gösterim tek bir nokta üzerinden gösterim yapmaktan daha doğru olacaktır.

Açıklama: "Kalça kemiği (os coxae): os ilii, os ischii ve os pubisin ergenlik çağında birleşmesi ile meydana gelmiştir. Bunlardan os pubis, çatı kemiği; os ishii veya iskion arka parça olup oturga kemiği; os ilii veya ilium, yassı ve geniş olup kalça kemiği kanadı olarak adlandırılır. Pelvis (leğen kemiği): arkada sakrum ve koksik, yanlarda ise kalça kemiklerinin aralarında eklemleşmesinden meydana gelir" (Aktümsek, 2015, s.30). "Kalça kemiğini meydana getiren parçalar; kalça kanadı, oturga kemiği ve çatı kemiğidir. Kalça kanadı, kemiğin üstte kalan geniş kısmını, oturga kemiği alt tarafını, çatı kemiği de ön ve alt bölümünü teşkil eder" (Afyon vd., 2016, s.215).

Tablo 5. **İnsan Fizyolojisi Ünitesi, Uzun Kemik Yapısı Görsellerinde Belirlenen Tartışmalı veya Bilimsel Hatalar**

Hatalı veya tartışmalı görsel	Doğru/referans görsel
	
Ders kitabı 1 Acarlı vd.,2019:78	Reece vd.,2006:611

Yorum: Tablo 5'de yer alan tartışmalı veya hatalı görselde uzun kemiklerin yapısına ait çizimde kan damarlarının sarı kemik iliğinden geçtiği görülmektedir. Oysaki referans görsellerde de görüleceği üzere ve referans alınan kitaplardaki bilgilerin yer aldığı açıklamalarda da belirtildiği gibi kan damarları, Havers kanalları ve Havers kanallarını enine birbirine bağlayan Volkman kanalarından geçmektedir. Kan damarlarının sarı kemik iliğinden geçtiği çizim doğru bir gösterim değildir ve yanlış öğrenmelere sebep olabilir. Kemik içerisindeki yapıları tanımladığımız bir konunun daha doğru anlaşılabilmesi için Havers ve Volkman kanallarından geçen kan damarları gösteriminin oldukça önemli olduğu aşikardır.

Açıklama: "Havers kanallarını enine kanallarla birbirine, periosteum adı verilen kemik dış zarına ve kemik iliğine bağlayan kanallara delici kanallar veya Volkman kanalları adı verilir. Periosteumdan gelen damarlar ve sinirler bu kanallar sayesinde Havers kanalları ve kemik iliğine ulaşabilir" (Aktümsek, 2015, s.48). "İskeleti oluşturan bütün kemiklerin dış yüzeyi ile uzun kemiklerin gövdesi, sıkı kemik dokusundan meydana gelir. Bu doku iç içe daireler halinde sıralanmış lamelli yapıdadır. Lamellerin ortasında kan damarları ve sinirlerin geçtiği Havers kanalı bulunur. Havers kanalındaki kan damarlarından kemik hücrelerine besin ve oksijen iletilirken artık maddeler aynı yoldan geri gelir. Havers kanallarını birbirine bağlayan yan kanallara da Volkman kanalları denir" (Hamalosmanoğlu, 2017, s.64).

Tartışma ve Sonuç

"Fen bilimleri dersinde öğretilen biyoloji konularından "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi altında yer verilen önemli ve kavranması güç olan konulardan biri de "Destek ve Hareket Sistemleri"dir" (Arslan vd., 2020, s.54).

Bu çalışmada, 2018-2019 öğretim yılından itibariyle 5 yıl okutulması planlanan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ve Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarında yer alan "İskelet Sistemi" konusuna ait görseller bilimsel içerik bağlamında incelenmiştir. Öncelikle 6.sınıf Fen Bilimleri ve 11. Sınıf Biyoloji dersine yönelik 3 er adet (toplam 6 adet) ders kitabında yer alan "İskelet Sistemi" konusundaki görsellerde tartışmalı ifadelerin veya bilimsel hataların olduğu kısımlar belirlenmiş ve kaynak kitaplar referans gösterilerek belirlenen yanlışların düzeltilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde, iskelet sistemine ait 11 hatalı/tartışmalı görsele yer verilmiştir. Görsellerdeki başlıca hatalı gösterimler; omur disklerinin omurlar gibi gösterilmesi, kürek kemiği ve köprücük kemiği eklemleşmesinin hatalı/tartışmalı gösterimi, kalça ve leğen kemiğinin hatalı/tartışmalı gösterimi, yüzen kaburgaların hatalı/tartışmalı gösterimidir.

Alan yazında, ders kitaplarındaki görsellerin bilimsel içerik bağlamında incelenmesine yönelik çalışmalar çok sınırlı olmakla birlikte, bu konu üzerine yapılan çalışmalar güncelliğini korumaktadır. Konuyla ilgili olarak Zeynoğlu vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ortaöğretim 6. sınıf ve 11. sınıf Biyoloji Ders Kitaplarındaki bir kısım görsellerin hatalı içeriklere sahip olduğu belirlenmiştir. Çetin vd. (2021) yaptıkları "Ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Çiçeğin Yapısına Ait Görsellerin Bilimsel İçerik Yönünden İncelenmesi" isimli çalışmada da hata içeren görsellerin öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olabileceği ifade edilmektedir. Yine alan yazın incelendiğinde de farklı sınıf düzeylerinde hazırlanan ders kitaplarındaki görsellerde bilimsel hataların olduğu tespit edilmiştir (Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Şen, 2017; Özay ve Hasenekoğlu, 2006; Uçar, Somuncuoğlu-Özerbaş, 2017; Yılmaz vd., 2018; Yılmaz vd., 2017a, b). Gündüz vd. (2019, s.1006, s.1009) yaptıkları bir çalışmada ders kitabında yer alan damar yapısıyla ilgili bir görsele ilişkin yaptıkları açıklamada "ilgili gösterimin bilimsellikten tamamıyla uzak ve gerçek dışı" olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca insanda gastrulasyon evresi anlatılırken kullanılan görselin insana ait olmadığı ifade edilmektedir. Yılmaz, Gündüz, Çimen, Karakaya ve Aslan (2021) yaptığı "6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilimsel İçerik ve Kazanımlar Açısından İncelenmesi" çalışmasında da "Çevresel Sinir Sistemi"nin anlatıldığı bölümdeki görselin bilimsel olarak bazı hatalar bulundurduğu belirtilmiştir. Yine

Pekel'in (2019) yapmış olduğu çalışmada da 8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki "Nükleotid, gen DNA ve kromozom ilişkisi", "DNA'nın yapısı", "Cinsiyet kromozomlarının aktarılması", "Klonlama", "Ekoloji piramidi", "Azot Döngüsü" vd. görsellerine ilişkin eleştirilere yer vermiştir. Bu bağlamda yine Güneş de (2002) yaptığı çalışmada, 4. sınıf fen bilgisi ders kitabındaki fizik konuları ile ilgili eğitsel tasarım, görsel sunum ve dil, anlatım bakımlarından, birçok hata bulmuştur. Yine Ünsal ve Güneş de (2004), MEB lise 1. sınıf ders kitabını bilimsel içerik, eğitsel tasarım, kitap düzeni, bilgi eksikliği, dil ve anlatım yönlerinden inceledikleri çalışmalarında hatalar tespit etmiştir.

Ders kitapları, kavram öğreniminde öğrencilerin en çok kullandığı materyallerden birisidir (Kaya, 2002; Kılıç ve Seven, 2004; Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001). Ders kitaplarındaki görsellerin dikkat çekmek, bilgi vermek, konuları özetlemek, olgu ve kavramlar arasında ilişki kurmak gibi görevleri vardır. Kavram yanılgıları ve neden olabileceği sonuçların araştırıldığı bir çalışmada da ders kitaplarının, kavram yanılgılarının oluşmasında önemli faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çoştu, Ayas ve Ünal, 2007). Bunun nedeni olarak; kitaplarda yanlış bilgilerin yer alması, doğru bilgi ve açıklamaların yetersiz olması, kullanılan dilin, görsel ve sözel ifadelerin belirsiz olması gibi durumların rol oynadığı belirtilmektedir (Coştu vd., 2007; Gudyanga ve Madambi, 2014; Nakiboğlu ve Arık, 2006; Renner, Abraham, Grzybowski ve Marek, 1990). Nasıl ki ders kitaplarındaki bilimsel hatalar öğrencilerde kavram yanılgılarına neden olmaktadır (Özay ve Hasenekoğlu, 2006; Özay Köse, Pekel ve Hasenekoğlu, 2009; Yılmaz vd., 2017a), benzer şekilde hatalı görsellerin kullanımı da yanlış ve hatalı öğrenmelere, kavram yanılgılarına sebep olabilir.

Sonuç olarak "ders kitaplarındaki görsellerle ilgili hataların ortadan kaldırılması için görsellerin hazırlık aşamasında uluslararası kaynak kitaplardaki görseller dikkate alınmalı ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmadır." (Gündüz, 2009, s.1011). Ders kitaplarındaki metinlerin bilimsel içeriğinin doğru olmasının yanı sıra bu bilimsel metinlerin öğrencilerin zihninde doğru bir şekilde yer edinebilmesi için çizimlerin, şekillerin, sembollerin, grafiklerin ve resimlerin de doğru bir şekilde kullanılması gerekir (Köseoğlu vd., 2003). Dane vd. (2004) sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulan kaynağın ders kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilk ve ortaöğretim seviyelerinde öğrencilerin görsel uyaranlara karşı ilgisi daha yüksek olduğundan ders kitaplarında bulunan görsellerin önemi daha da artmaktadır.

Öneriler

Destek ve hareket sistemi konusunda sahip olunan bilgiler öğrencilerin özellikle günlük hayatta sağlıklı yaşam, beslenme ve spor alışkanlıklarını yakından ilgilendireceği, bu alandaki öğrenme eksikliklerinin ise destek ve hareket sistemi sağlığını korumalarına engel olacağı ve birçok sağlık sorunuyla karşı karşıya kalmalarına yol açacağı düşünülmektedir (Yazıcı ve Sözbilir, 2020).

Bütün bu çerçevede ders kitaplarında yer alabilecek görsel hataların, öğrencilerde yanlış öğrenmelere ve kavram yanılgılarına sebep olmaması için;

- Kitapların görsel içeriklerine gereken özenin gösterilmesi, alanında uzman kişilere çizim yaptırılması
- Görsel-metin ilişkisindeki bütünlüğün sağlanabilmesi için yazar ve çizerlerin veya görsel sanat uzmanlarının iş birliği içerisinde çalışması
- Özellikle görsellerin seçiminde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan güncel akademik kitapların, kaynakların kullanılması
- Kitapların hem eğitim alan uzmanı hem de ilgili bilim uzmanı insanları tarafından incelenmesi
- Bu tür çalışmaların tüm sınıf düzeylerinde ve tüm ders kitaplarında yapılması
- Bu konudaki çalışmaların MEB tarafından öğretmenlere, yayınevlerine, yazarlara ulaşımının sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

Acarlı, D. S., (2019). *Ortaöğretim Biyoloji 11. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Kök-e Yayıncılık.

Afyon, A., Kaya, M. A., Yağız, D. (2016). *Genel Biyoloji Canlılar Bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aktümsek, A. (2015). *Genel Zooloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arıncı, K. ve Elhan, A. (2006). *Anatomi*. Ankara: Güneş Kitapevi.

Arslan, K., Boz. V., Coştu, B. (2020). Destek ve Hareket Sistemi Öğrencilerin Zihinlerinde Nasıl Algılanıyor ve İlişkilendiriliyor?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 50-67.

Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123–136.

Çetin, A., Sevinç, Ö. S., Aksoy, E. (2021). Ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Çiçeğin Yapısına Ait Görsellerin Bilimsel İçerik Yönünden İncelenmesi. Özet Bildiri. *8.Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu.* 17-19 Kasım 2021 Özetler Kitabı, Trabzon.

Dane, A., Doğar, Ç., Balkı, N. (2004). İlköğretim 7.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.f

Delice, A. Aydın, E., Kardeş, D. (2009). Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8*(16), 75-92.

Demirçalı, S. ve Alkan B. (2019) *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, 1310-1328.

Dinçer, S. Ö. ve Yiğit, E. (2019) *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.

Gudyanga, E. ve Madambi, T. (2014). Pedagogics of chemical bonding in Chemistry; perspectives and potential for progress: The case of Zimbabwe secondary education. *International Journal of Secondary Education,* 2(1), 11-19.

Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., Şen, U. (2017). MEB ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1115-1140.

Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F. (2019). 11. Sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(3), 999-1015.

Güneş, A. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(3), 107-120.

Güneş, B. ve Ünsal, Y. (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB Lise 1. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.

Hamalosmanoğlu, M. (2017). *İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Hatipoğlu, T. (2012). *Anatomi ve Fizyoloji*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

İnaltekin, T. ve Göksu, V. (2019). A research on visual learning representations of primary and secondary science textbooks in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 51-65.

Kapıcı, H. Ö. ve Savaşcı-Açıkalın, F. (2015). Examination of visuals about the particulate nature of matter in Turkish middle school science textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 518-536.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, . . . Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeligi.pdf (Erişim Tarihi: 05.11.2022)

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th Ed.). London: Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.* London: Sage publications.

Nakiboğlu, C. ve Arık, R. Ö. (2006). 4. sınıf öğrencilerinin "Gazlar" ile ilgili kavram yanılgılarının V-diyagramı kullanılarak belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1).

Özay, E. ve Hasenekoğlu, İ. (2006). Lise biyoloji dersi kitaplarının içeriklerinin bilimsel doğruluk açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi,* 5(9), 111-123.

Özden, M. (1993). *Anatomi ve Fizyoloji.* Ankara: Özkan Matbaacılık.

Özel, E., Sevinç, Ö. S., Baykurt, Ö. Ö. (2020). 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Vücudumuzdaki Dolaşım Sistemine Ait Görsellerin Bilimsel İçerik Açısından İncelenmesi. *I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi,* Tam Metin Bildiri Kitabı, (s.26-36). Düzce Üniversitesi. https://cdn.duzce.edu.tr/File/GetFile/af3c388a-3bd2-4c1c-a923-df3fa138517f (Erişim Tarihi: 24.10.2022)

Pekel, F. O. (2019). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabının Eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 221-259.

Raven, P. H., Johnson, G. B. (1990). *Biology*. New York: McGraw-Hill Education Comp.

Reece, J. B., Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Mınorsky, P. V., Jackson, R. B. (2013). *Campbell Biyoloji* (E. Gündüz, İ. Türkan, Çeviri Ed.) Ankara: Palme Yayıncılık.

Renner, J. W., Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Marek, E. A. (1990). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan dört fizik kavramına ilişkin anlayışları ve yanlış anlamaları. *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi, 27* (1), 35-54.

Sadava, D., Hillis, D. M., Heller, H. C., Berenbaum, M. R. (2014). *Yaşam Biyoloji bilimi* (E. Gündüz, İ. Türkan, Çeviri Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Sarsılmaz, M. (2016). *Anatomi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahin, B. (2019). *Temel Anatomi*. İstanbul: İstanbul Medikal Sağlık ve Yayıncılık.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Toka, C. Ş. ve Akçakaya, Z. (2019) *Ortaöğretim Biyoloji 11.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.

Tokgöz, H., Yılmaz, U. G., Bagatır, A., Yüceler, B., Atalay, N. (2019). *Ortaöğretim Biyoloji11.Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Tural, E. (2007). *İlköğretim II: Basamak Fen Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Görsellerin Biçim ve İçerik Yönünden İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Uçar, C. ve Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2017). Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. Sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(3), 107-120.

Yaşaroğlu, C. (2018). Ders kitapları ne söyler, öğrenciler ne anlar: ders kitapları görselleri hakkında bir değerlendirme. *Katre Uluslararası İnsan Araştırmaları Dergisi*, (5), 167-180.

Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2020). 6. sınıf görme engelli öğrencilere destek ve hareket sistemi konusundaki kavramların öğretimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(2), 231-250. Doi: 10.17244/eku.799303.

Yıldırım, F. S., Aydın, A., Sarıkavak, İ. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., Çimen, O. (2017). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(3), 17-35.

Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F., Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi,* 2(2), 1-16.

Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F., Aslan, İ. (2021). An analysis of 6th grade science textbooks in terms of scientific content and learning outcomes. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8,* 101-122. doi: 10.30900/kafkasegt.947938

Zeynoğlu, E., Sevinç, Ö. S., İmert, M. N. (2021). Ortaöğretim 11. Sınıf biyoloji ders kitaplarındaki dolaşım sistemine ait görsellerin bilimsel içerik bağlamında incelenmesi. *14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Özetler Kitabı, (s.15). Mehmet Akif Üniversitesi. https://ufbmek2021.mehmetakif.edu.tr/files/kongre-ozetler-kitabi.pdf (Erişim Tarihi: 27.10.2022).

XIX. Yüzyılın Sonu ile XX. Yüzyılın Başında Arapça Ders Kitaplarının Yazımında Batıda Ortaya Çıkan Yeni Tekniklerden İstifade Edilmesi

Muhammet ÇELİK[1]

Öz

XIX. yüzyılın sonu ile XX. yüzyılın başında gerek İstanbul'da gerekse Arap ülkelerinde mekteplerde okutulmak üzere Arapça ders kitapları hazırlanırken eski medrese usulünü takip eden eserler yerine yeni usulle yazılmış kitaplar tercih edilmeye başlanmıştır. Bu ders kitaplarını yazanlar, Batıdaki dil ve gramer ders kitaplarında gördükleri yenilikleri veya Batılı eğitimcilerin geliştirdikleri yeni metotları kendi teliflerinde uygulamaya çalışmışlardır. Bunlar arasında Rifaa et-Tahtâvî'nin Fransızca dilbilgisi ders kitaplarından istifadeyle hazırladığı çalışması, Sâtı' el-Husrî'nin Friedrich Froebel ve Maria Montessori'nin yöntemlerini uygulayan çalışması, komisyon tarafından hazırlanan ve Maximilian Berlitz'in metodunu uygulayan çalışma örnek olarak zikredilebilir. Bu çalışmaların bazıları sadece konuların tasnifinde ve takdiminde yeniliğe gitmekle kalmamış, aynı zamanda ders kitabı ile birlikte öğretme tekniğini de değiştirmeyi teklif etmiştir. Genel olarak yeni yöntemlerde göze çarpan şey, kuralları daha az verip alıştırmaları çoğaltmak, örnekleri günlük hayattaki diyaloglardan ve hikayelerden seçerek dilbilgisini daha zevkli hale getirmek gibi güncellemelerdir. İslami ilimlerin öğretimi açısından merkezi bir konumda olan Arapça gramer eğitimi, tarih boyunca medreselerde belli kitaplar üzerinden devam etmiştir. Ancak modern dönemde Osmanlı'da mekteplerin açılması ve Arap dünyasındaki benzer gelişmelerle birlikte, ders kitabı kavramı da değişiklik göstermiştir. Çalışmada gösterileceği üzere bu tür yeni ders kitaplarıyla birlikte Arapça öğretiminin amacı ve yöntemi değişmiş, ders kitabı kavramı netlik kazanmış ve dünyadaki siyasi ve sosyal gelişmeler doğrultusunda öğrencilerin ve devletlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Söz konusu dönem, bugün giderek gelişen ve her yıl yeni güncellemelerle eğitim öğretim tekniklerine ayak uydurarak ilerleyen Arapça öğretimi için bir dönüm noktası olmuştur.

BİLDİRİ NO: 49242

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri ABD, mcelik@fsm.edu.tr

Çalışmada ayrıca söz konusu değişimin sadece bir etkilenme olarak değerlendirilemeyeceği, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçların bir gereği olarak, uygun bulunan yöntem ve tekniklerden istifade etme şeklinde görülmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Arapça Öğretimi, Dilbilgisi Ders Kitapları, XIX. Yüzyılda Yenilenme

Giriş

Klasik dönemde Arapça öğretimi; İslami ilimler için bir başlangıç konumundaydı. Bu yüzden dil ilimlerine "alet ilimleri" denilmiştir. Dil ilimlerinin alet ilmi oluşu, sadece gerektiğinde başvurulacak bir araç olmasından öte bir anlam taşımaktadır. Çünkü bütün İslami ilimlerin birincil temel kaynağı olan Kur'ân-ı Kerîm'in dilinin Arapça olması, dahası Arap belagatinin zirvesini teşkil eden üstün bir edebi dille nazil olması, onu kaynak edinen diğer ilimleri "dine dayalı ilimler" olmalarının yanı sıra "dil esaslı ilimler" haline de getirmekteydi. Bu açıdan bakıldığında, dil öğretiminin, öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturduğunu, öğretim sürecine giren kişiler için "olamazsa olmaz" bir zorunluluk teşkil ettiğini anlarız. Dil öğretiminin tüm öğretim süreçleri için merkezi bir yerde konumlanması, dil ve gramer çalışmalarının da erken dönemden itibaren başlayıp hız kazanmasına sebep olmuştur. Nitekim bu ilmin tahsili farz-ı kifayelerden biri olarak görülmüştür. (Taşköprizâde, 1985)

Arapça öğretimini zorunlu kılan temel saiklerden biri, Kur'ân'ın yanlış okunmasının önüne geçmekti. Genel olarak dil hataları için kullanılan "lahn" terimi, hem dil çalışmalarının hem de dil öğretiminin arkasında yatan sebep olarak gösterilir. (Zübeydî, 1984) Dolayısıyla dil alimleri, sadece dil öğretimiyle ilgilenmemiş aynı zamanda bu dilin gramer kaidelerini tespit etme konusunda olağanüstü bir gayret sarf etmişlerdir. Bu yüzden hicri ikinci yüzyılda devasa bir gramer literatürü oluştuğunu ve sonraki yıllarda bunun giderek çoğaldığını görüyoruz. Dil alimleri Arapçanın kurallarını tespit etmekle kalmamış, bunun üzerine derinlemesine düşünmüşler ve konuların felsefi bir derinlik kazanmasını da sağlamışlardır. Bunun tabii bir neticesi olarak gramer çalışmaları (nahiv), merkezi bir önem kazanmıştır. Belki de bu yüzden dil öğretimi ile nahiv öğretimi özdeşleşmiş ve artık "Arapça öğretimi" denilince nahiv dersleri akla gelir olmuştur. Ancak nahiv çalışmalarındaki felsefi derinlik, öğretim sürecini de etkilemiş ve bugünküyle kıyasladığımızda anlamamızı zorlaştıran bir tedahül durumunu doğurmuştur. Sonuçta günümüzden bakarak sorguladığımız şey, yani "Arapçayı mı öğretmeliyiz, yoksa dil kurallarını ve onların dil felsefesini ilgilendiren temellerini mi?" (Abduh, 1979) şeklindeki soru, o günkü kültürel akış içinde nadiren sorgulanmıştır. Çünkü bir

öğretim sürecine giren kişi, aynı zamanda oraya hâkim olan kültürel dokuyu da tanımalıydı. Söz konusu tedahül, o dönemde talebenin dili öğrenemediği anlamına gelmez. Aksi halde süreç işlemez olur ve tarihteki malum başarılar kaydedilemezdi.

Klasik dönemde Arapça öğretimi çocuğun küçük yaşta Kur'ân okumayı öğrenmesiyle başlıyordu. Sonra sırasıyla sarf, nahiv, belagat ve mantık ilimleriyle "alet ilimleri" tahsil edilmiş oluyordu. Burada bizi ilgilendiren yanıyla, sarf ve nahiv öğretiminde öğrenci için hazırlanmış -bugünkü anlamıyla- bir "ders kitabı" var mıydı acaba? Bu konu, ayrıca araştırılmalıdır. Elbette kolaylaştırılmış, muhtasar hale getirilmiş veya kolay ezberlensin diye manzum hale getirilmiş eserler ya da muhtasarların daha iyi anlaşılması için onların üzerine yazılmış şerh ve haşiyeler belli bir öğretici gaye gütmekteydi. Hatta çok zor olan bir kitabı bile bir öğrenci hocasıyla birlikte okuyup ders yapabiliyordu. Örneğin Sîbeveyhi'nin (ö.180/796) *el-Kitâb*'ını bir kişi hocasından ders aldığında bu kitap bir ders kitabı konumunda olabiliyordu artık. Ama aynı zamanda bizzat başlangıç seviyesindeki öğrencinin rahatça anlayabilmesi için sade bir dille ve öncelikli konular derlenerek yazılmış mesela Zeccâcî'nin (ö.337/949) *el-Cümel*'i gibi eserler de vardı. Fakat her halükârda, okullaşma ve zorunlu eğitimin yaygınlaştığı modern dönemle kıyaslandığında, klasik dönemde bugünkü anlamıyla sistematik bir ders kitabı yazımının var olduğunu söylemek doğru olmaz. Aksine klasik dönemdeki eserlerde bu sınırın nerede başlayıp nerede bittiği, hoca-talebe ilişkisi içinde esneklik gösterir. Ayrıca tüm o eserleri klasik dönemin telif kültürü içindeki ilişkiler muvacehesinde anlamak gerekir.

Yine modern dönemden geçmişe bakıldığında şaşkınlıkla karşılanan şeylerden biri de Arapça öğreten -daha doğrusu nahiv öğreten- kitapların, alıştırmalardan yoksun oluşuydu. Var olan örnekler çok sınırlı olup, öğrencinin dilini geliştirmekten ziyade söz konusu dilbilgisi kuralını örneklendirmek veya çoğu zaman da delillendirmek için (istişhad için) getirilmekteydi. Hatta örneklerin birçoğu da yapaydı. Peki, bu durum öğrencinin dil pratiği için bir sıkıntı oluşturmuş muydu? Tarihsel süreçte büyük bir birikimin oluştuğunu, farklı alanlarda Arapça yazılmış sayısız eserin vücuda getirildiğini dikkate alırsak, bunun problem olmadığını da anlarız. Geçmiş zamanlarda bu kitapların tahsili de farklıydı. Bilindiği üzere bu kitaplar hoca-talebe işbirliğiyle okunuyor, ezberleniyor, öğrencinin anadilinden faydalanılarak açıklanıyordu. Bir yandan öğrenci imlayı da öğreniyordu tabii olarak. Fakat bugünkü gibi "dil becerileri" üzerinden bir dil öğretimine ihtiyaç duyulmamıştı. Buna rağmen öğrenci söz konusu dil becerilerini edinmekteydi. Öğrenilen teorik dilbilgisi kuralları, diğer ilimlere ait kitaplar okunurken uygulama alanı buluyordu kendine. Sarf, nahiv ve belagat okumuş bir

öğrenci, daha sonra -veya aynı anda- tefsir, hadis, fıkıh, akaid gibi ilimlerin metinlerini ya da şiir ve nesir türünden edebi metinleri okurken bu pratiği yapmış oluyordu. Konuşma pratiği ise bütünlük arz eden bir İslam toplumu içinde kendiliğinden gelişen bir şeydi. Bugünkü modern devlet yapısından farklı olan klasik dönem şartlarında, siyasi sınırlar ne olursa olsun ilimle veya ticaretle iştigal eden insanlar "pasaport, vize" gibi zorluklara katlanmaksızın seyahat edebilmekte, büyük bir ümmetin içinde kendini rahat ifade edebilmekteydi. Tabi bu durum ilk dönemler ile sonraki dönemler arasında bazı farklılıkların olmadığı anlamına gelmez. Hayatın bu tabii akışı içerisinde söz konusu nahiv kitapları dil öğrenimindeki ihtiyacın bir kısmını karşılarken diğer kısmı ders esnasında öğrencinin hocayla olan iletişimi veya ders dışında toplumsal hayattaki varlığı esnasında kendiliğinden karşılanmış oluyordu.

Arapçayı daha iyi öğrenmesi istenen çocuklar daha Peygamberimiz (sav) zamanından itibaren çöldeki süt annelere veriliyordu. Aynı durum sonraki dönemlerde de devam etti. Çocukların yanı sıra ilim tahsil ve tedvininde rol alan genç yaşlı herkes Arapçayı asıl kaynağından öğrenmek kaygısıyla çöldeki bedevileri ziyaret etmekte, onlarla birlikte yaşama pratiği geliştirmekteydiler. Örneğin Emevi halifesi olacak Velid b. Abdulmelik (ö.96/715) Arapçayı hatalı kullandığında babası bunun sebebi olarak "badiyeye gitmemiş olması"nı ileri sürmüştü. (Temîmî, 2013) O halde dilin öğrenim mekanları medreseyle sınırlı değildi. Aksine çöllerden şehrin sokaklarına, bir mescit köşesinden bir hocanın evine kadar her yerde dil öğrenilmekteydi. Dahası bu geniş alan daralıp medreselerle sınırlandırılmaya başlandığında, problemlerin daha fazla gün yüzüne çıktığını görmekteyiz.

Öyle ki müteahhir dönemlerde daha İbn Haldun'dan (ö. 808/1406) itibaren medresedeki dil öğretimine eleştiriler yöneltilmiştir. İbn Haldun'un dil öğretimi alanında "meleke kazanımı" hususuna vurgu yapması, o dönemde bir şeylerin yitirilmeye başlandığına bir işarettir. Medreselerde okutulan nahiv kitaplarının dil felsefesini de içermesi, ayrıca dil kaidelerinin genellikle kelime sonlarındaki değişimler (i'râb) üzerinde odaklanarak sınırlandırılmış olması, İbn Haldun'un eleştirilerinde gün yüzüne çıkan bazı sıkıntılarla birleştiğinde manidar olmaktadır. Çok iyi cümle tahlili yapabilen (i'râb yapabilen) öğrencilerin, yazarak veya konuşarak kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşadıklarını söyleyen İbn Haldun'dan (İbn Haldun, 1981) sonra bu konu yeterince işlenmemişse de, modern dönemin şartları, söz konusu nasihatin kâr etmediği yerde musibetlerin (sömürge dönemi şartlarının) yeni açılımları dayattığı bir ortam oluşturmuştur.

Bilindiği üzere klasik dönemin bir devamı niteliğindeki Osmanlı medreselerinde de benzer süreçler yaşanmıştır. Medreselerde okutulan ders ve kitaplar; sarf ilminde "*Emsile, Bina,*

Maksud, ʻİzzî, Merâh, eş-Şâfiye ve onun şerhleri" ve benzeri eserleri kapsamakta, nahiv ilminde "*Avâmil, İzhâr, Kâfiye, Molla Câmi, Elfiyye* ve onun şerhleri ve haşiyeleri" gibi eserlerden oluşmaktaydı. Bunun yanında İbn Hişam'ın (ö.761/1360) *Katrü'n-nedâ, el-İ'râb 'an kavâidi'l-i'râb, Muğni'l-lebîb, Şüzûru'z-zehep* gibi eserleri ve bunlara yazılmış şerhler de revaçtaydı. Belagat alanında da genellikle *Telhîsu'l-Miftâh* ve onun üzerine yazılmış şerh ve haşiyelerden yararlanılıyordu. Arapça okumak veya öğrenmek demek bunlarla sınırlı bir şey değildi tabi ki. Aksine bu ve benzeri kitapların yanında, farklı ilimlere dair veya edebi metinlere dair çok sayıda kitap da öğrencilerin ve hocaların elinde tedavül halindeydi. Modern dönemin başlarına kadar bu böyle devam etti.

Kabaca modern dönem diye adlandırdığımız dönem, siyasi ve askeri alandaki yenilenme ihtiyacına çareler arandığı, Batı sömürgeciliği karşısında savunmaya geçildiği, mağlubiyetin sebepleri üzerinde entelektüel fırtınaların koptuğu ve gerek Arap dünyasında gerekse İstanbul ve çevresinde yoğun bir Batılılaşmanın başladığı girift bir yapıya sahiptir. Bu dönem Osmanlı'da Tanzimat, Islahat, Meşrutiyet gibi kritik dönüm noktalarıyla anılmakta iken Arap dünyasında genellikle Napolyon'un Mısır işgaliyle başlatılmakta ve "nahda" (yeniden doğuş, rönesans) diye anılmaktadır. Bu dönem hem Arap dünyasından hem de İstanbul'dan Avrupa'ya öğrenci gönderilmesiyle hız kazanmış, mekteplerin ve yabancı okulların açılmasıyla farklı bir boyuta ulaşmış, zorunlu eğitimin ve okullaşmanın yaygınlaşmasıyla da etkisini öğretim alanında göstermiştir. (Kalın, 2015)

Bizden önce bu alana dair yapılmış çalışmalar arasında, özellikle Kerim Açık'ın "Tanzimat Döneminde Açılan Yeni Okullarda Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Yöntem Açısından İncelenmesi" adlı makalesi zikredilebilir. Osmanlı'daki yeni açılan okullarla sınırlandırılmış ve ele alınan ders kitaplarındaki örnek derslerin metodik analizine ağırlık verilmiş olan makalede, kritik dönemdeki değişimin siyasi ve sosyal sebeplerinden ziyade, yöntemdeki yenilik vurgulanmış, bu yeni çalışmaların Arapça öğretimine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. (Açık, 2020) Bunun dışında daha çok Osmanlı medreselerindeki Arapça öğreten ders kitapları ile günümüz İlahiyat Fakültelerindeki Arapça öğreten ders kitapları üzerinde yapılmış çalışmalar söz konusu. Fakat klasik zamanla günümüz arasındaki bu farklılığın tam olarak başladığı hareket noktasında, ortaya konulmuş olan eser ve çalışmaların incelenmesi, ayrıca bu başlangıç döneminin siyasi ve sosyal şartlarının da dikkate alınması, üzerinde daha fazla çalışmayı hak etmektedir. Tam da bu kritik zamanı ele aldığımız çalışmamızda, XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında okullarda okutulmak üzere yeni yöntemlerle yazılmış Arapça ders kitaplarından dört tanesini örnek vereceğiz. Bu

örnekleri çoğaltmak mümkün, ancak seçtiğimiz dört örnek üzerinden dönemin Arapça öğretimi anlayışındaki değişmelere bakmakla ve bunlardan hareketle belli sonuçlara ulaşmakla yetineceğiz.

1. Rifâa et-Tahtâvî ve *Tuhfetu'l-Mektebiyye*'si

Nahda'nın imamı diye anılan Rifâa et-Tahtâvî (1801-1873), Mehmed Ali Paşa (ö.1849) tarafından 1826'da Fransa'ya gönderilen kırk kişilik öğrenci grubunun başındaydı. Ezher'deki öğreniminin ardından Fransa'da Fransızcayı öğrenmiş, bazı oryantalistlerle tanışmış ve birtakım edebi eserleri Arapçaya çevirmeye başlamıştı. 1831'de Mısır'a döndükten sonra Fransızca öğretmenliği ve mütercimlik yaptı. Yeni okulların kurulmasında ve bu okulların müfredat programlarının tasarlanmasında rol aldı. Tercümelerinin yanı sıra hatıra ve gözlemlerini yazdığı *Tahlîsu'l-ibrîz fî telhisi Bârîz*, coğrafi muhtevaya sahip *el-Kenzu'l-muhtâr,* tarih kitabı olan *Envâru tevfîki'l-celîl fî ahbâri Mısr*, siyere dair *Nihâyetu'l-îcâz* ve daha birçok telif eseri mevcut. (İmâra, 2007) Son zamanlarda, tüm eserlerinin derlendiği beş ciltlik bir külliyat Muhammed 'İmâra tarafından neşredildi.

Burada onun bizi ilgilendiren eseri *et-Tuhfetu'l-Mektebiyye li-takrîbi'l-lugati'l-'Arabiyye*, Ali Mübarek Paşa'nın (ö.1893) kendisinden bir Arapça ders kitabı talep etmesi neticesinde 1869'da yazılmıştır. (Tahtâvî, 2010) Dolayısıyla daha "sebeb-i telif" hususundan itibaren eserde, modern döneme has belli bir fenomenin yansımasını görmekteyiz. Klasik dönemin eserlerinde de sebeb-i telif zikredilir; ancak burada bir devlet adamının Batılı tarzda açılmış yeni okullarda okutulmak üzere bir ders kitabı telif edilmesini sipariş ettiğini dikkate aldığımızda, yazılma amacından itibaren belli bir öğretimsel hedefin üzerine inşa edilecek bir çalışmayla karşı karşıya olduğumuzu anlarız.

Ayrıca eserin girişinde müellif, bu ders kitabının hedef kitlesini "Mısır'daki mektep ve okullarda okuyan öğrenciler" olarak belirlemekle, geçmiştekilerden nispeten farklı olarak belli bir amaçla belli bir hedef kitlesi gözetilerek eserini kaleme almış oluyor. Arapça öğreten klasik eserlerin de her birinin belli bir hedef kitlesi vardır hiç şüphesiz; ancak bu hedef kitle açık ve sınırları keskin bir şekilde zikredilmek zorunda değildir. Geçmişte ilim adamı ve onun üretimi merkezdedir, bu üretim ihtiyaca binaen olsun veya olmasın fark etmez. Modern dönemde ise ilim adamının birikiminden değil öğrencinin ihtiyacından hareket edilmekte ve ilim adamındaki birikim bu telif sırasında söz konusu amaca hizmet eder şekilde dönüştürülmektedir. Artık öğrencinin ilmi birikime yaklaşma çabası yerine ilim adamının öğrenciye yaklaşma ve birikimi onun için kolaylaştırma çabası hakimdir. Eserin ismindeki

"takrîb" (yakınlaştırma, kolaylaştırma) kelimesi öteden beri bilinmekte ise de modern dönemde yeni bir muhtevaya bürünmektedir. (Tahtâvî, 2010)

Eserin girişinde kendi yöntemini "yeni bir yöntem" olarak tanıtan müellif, bunu izah etmemiştir. Aslında kendinden sonrakilerle kıyaslandığında yenilenme döneminin erken zamanlarındaki belli belirsiz yeniliklerini barındırdığını söyleyebileceğimiz eserde, yöntem açısından çok fazla bir gelişme yoktur. Nitekim ana konular ve ana bölümleme itibariyle bakıldığında klasik nahiv kitaplarıyla hemen hemen aynı olduğu görülür; ancak alt bölümlemelerde bazı özgün başlıkların olduğunu söyleyebiliriz. Klasik muhteva devam ettirilmekle birlikte, eser dil ve muhteva açısından sadeleştirilerek öğrencinin kolayca anlayabileceği bir düzeye getirilmiştir. Bunun için sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış, ayrıca tartışmalı konulara girilmemiştir. Tartışmalı konulara girilmemesi öğrencinin ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla ilgilidir burada. Nitekim bu okullardan mezun olacak öğrencilerin İslami ilimlerle yoğrulmuş bir kültüre dahil olmaktan ziyade devletin farklı kademelerinde veya farklı mesleklerde çalışacak kişiler olması, öğrenecekleri şeylerin de ona göre yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktaydı. Bu durum, eserin İslami muhtevadan koptuğu anlamına gelmez. Aksine eserde ayetlerle istişhad dahil İslami gaye korunmuştur. Fakat örneğin doktor, mühendis, avukat, mimar vb. olacak bir kişinin bir dil meselesi hakkında Kûfe ve Basra ekolleri arasındaki bir ihtilafı bilmesine ihtiyaç olmadığı için böyle şeylerin esere konulmadığını söylemek istiyoruz. Her halükarda eser tam olarak modern dönemin karakterini taşımıyor. Bu yüzden onu klasik dönemden modern döneme geçişteki bir ara merhale olarak görmek mümkündür. Örnek cümlelerin çoğaltılmış ve çeşitlendirilmiş olması da, klasik döneme göre daha detaylı fakat sonraki kitaplarla kıyaslandığında daha zayıf görülmektedir. Eserin sonuna "yazı, imla ve güzel konuşma" başlığı altında konulan bölüm, yine öğrencinin ihtiyaç duyacağı şeyleri aynı eserde toplama gayreti olarak görülebilir. Ancak kitaba bir bütün olarak bakıldığında, önemli bir projenin ilk hali gibi gözükmektedir.

Kitapta hemen hemen tüm konular için sözlü anlatımın yanı sıra tablolar üzerinden de bir anlatım yapılmış olması, tamamen yeni bir yöntem olmasa bile, bu kadar yoğun ve kendince özgün bir şekilde olması hasebiyle yeni sayılabilir. Nitekim bu tablolar yazma eser dönemindeki ağaç türü şemalardan farklı olarak çok boyutludur ve daha geniş bir zeminde konuya panoramik bir bakışla bakmaktadır.

Müellifin eserini yazarken Batıda yazılan gramer kitaplarından istifade edip etmediği açık değildir. Eserin ana muhtevası tamamen klasik nahiv ilmine yaslanıyor. Dahası eserdeki anlatım üslubu ve muhteva, yazarının köklü bir Arapça eğitimi aldığını gösteriyor. Tablolar

konusunda yazar herhangi bir açıklama yapmamıştır, ancak söz konusu tablolar bu haliyle klasik eserlerde yoksa bile, onlara aktarılan malumat mevcuttur. Bazı yerlerde onun Fransa'da tanıştığı ve kendisiyle yazışmalarını sürdürdüğü Silvestre de Sacy'nin (1758-1838) *et-Tuḥfetü's-seniyye*'sinden etkilenerek bu kitabı yazmış olduğu ifade edilmekte ise de (Görgün, 2008), bunu açıkça gösteren bir karşılaştırma yapılmamıştır. Evet, Tahtâvî Fransa'da iken *Grammaire Arabe a l'usage des eleves de l'ecole soeciale des langues orientales* adlı eserin sahibi Sacy ile tanışmış, daha sonra kendisiyle yazışmaya devam etmiştir. Sacy Fransızca üzerinden Arapça gramerini anlattığı iki ciltlik bu eserine ayrıca *et-Tuhfetu's-seniyye fî 'ilmi'l-'Arabiyye* adını vermiştir. İsim benzerliği ilk göze çarpan unsur olsa da Sacy'nin eserini İslam telif geleneğinde yaygın olan bir isimle de adlandırmış olması akla geliyor hemen. Tahtâvî'nin doğrudan ve ayrıntılı olarak ondan ve onun kitabındaki tekniklerden etkilendiğini söylemek için ayrı bir araştırmaya ihtiyaç var. Ancak dolaylı olarak etkilenmiş olması gayet tabiidir ve bunu gösteren nişaneler de mevcut. Tahtâvî'nin diğer eserlerinde Fransızca'nın kolaylığından ve bunun ilim ve fenlerin öğrenimi üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmesi, ayrıca Sacy'nin söz konusu eserini zikredip onu "daha önce görülmemiş ilginç bir yöntemle nahvi anlatıyor" diye niteleyip övmesi (Tahtâvî, 2010), hiç değilse yeni bir nahiv ders kitabı yazma fikrinde onun için ufuk açıcı olmuştur diyebiliriz. Nitekim bu dönemde hem Tahtâvî'de hem de onunla birlikte yoğun bir çeviri ve telif faaliyetine girmiş diğer kişilerde gözüken hâkim karakter, Batıdaki gelişmeleri yakından takip etmek ve mümkün mertebe onlardan istifade ederek kendi ülkelerine hizmet etmek şeklindedir.

Tahtâvî'nin burada ele aldığımız eserini, sade ve anlaşılır bir dille nahiv konularını özetleyen, ayrıca bu konuları tablolar halinde öğrenciye sunan başarılı bir eser olarak görebiliriz. Ayrıca eser, konu ve içerik açısından olmasa bile, sunum açısından bir özgünlük taşımaktadır. İşte bu başarı ve özgünlüğü değerlendirirken, bunu onun Fransa seyahatinden ve oradaki dil-tercüme faaliyetlerinden bağımsız değerlendiremeyeceğimizi belirtmek isteriz. Bir açıdan söz konusu temasların bir meyvesi olarak görebileceğimiz eser, diğer açıdan Mısır'daki "okullaşma" sürecine bir katkı mesabesindeydi. Zorunlu eğitimi de beraberinde getirecek olan bu okullaşma da hiç şüphesiz modern dönemin sosyal yapısını ve yaşam tarzını baştan sona değiştiren sanayileşmenin getirdiği bir ihtiyaçtı. Dolayısıyla modern dönemde devletin ve halkın ayakta kalabilmesi için, eğitim yöntemlerinin ve ders kitaplarının da buna göre yeniden oluşturulması kaçınılmazdı.

2. Reşîd eş-Şertûnî ve *Silsiletü Mebâdiu'l-Arabiyye*'si

Lübnanlı Hıristiyan dilciler modern dönemdeki dil çalışmalarında önemli bir rol oynamışlardır. (Suçin, 2012) Hıristiyan okulları üzerinden Batıyla ilişki kuran bu dilciler, Batı dillerini öğreniyor ve bu dillerden tercümeler yapıyorlardı. *Akrebu'l-mevârid* adlı sözlüğün yazarı Said eş-Şertûnî'nin (1849-1912) kardeşi olan Reşid eş-Şertûnî (1864-1906) de çalışmalarını dil üzerinde yoğunlaştırmış ve Fransızca gramer kitaplarındaki metodolojiden de yararlanarak bir dizi Arapça ders kitabı hazırlamıştır. *el-Beşîr* gazetesindeki muharrirliğinin yanı sıra Hıristiyan okullarında öğretmenlik yapan ve yaklaşık yirmi üç yılını Arapça öğretmenliğiyle geçiren müellifin, bizim ele alacağımız eser dışında ayrıca *Miftâhu'l-kırâ'a, et-Tuhfetu'l-edebiyye, Nehcü'l-mürâsele* gibi birçok eseri ve çok sayıda tercümesi bulunmakta. (Durmuş, 2010)

Onun *Mebâdiu'l-Arabiyye fi's-sarfi ve'n-nahv* (1900) adlı eseri dört ciltlik bir gramer serisi olduğu için aynı zamanda "silsile" diye de anılır. Birçok Arap ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de uzun süre ders kitabı olarak okutulmuş ve etkisi günümüze kadar devam etmiştir. Klasik dönemde de muhtasar ve mutavvel kitapların var olması ya da telhis ve şerhlerin belli bir eğitimsel maksatla yazılmış olması, farklı boyutlarda hazırlanmış ders kitapları gibi düşünülebilir ve tedrici öğretim metodunun bir yansıması olarak kabul edilebilir. Ancak klasik dönemdeki telif geleneğinden farklı olarak bu defa sistematik bir şekilde okulların farklı sınıflarında sırasıyla birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okutulmak üzere silsile şeklinde yazılmış dört seviyeli bir ders kitabıyla karşı karşıyayız. (Şertûnî, 1906)

Müellif kendi yöntemini tanımlarken "öğretimde yeni bir yöntem" diye tanımlamıştır. Bu ifade kitabın kapağına yazılmıştır üstelik. Konular klasik şeklinden kopmamış olsa da, dört kitap boyunca sarmal bir şekilde giderek derinleşmekte ve kolaydan zora doğru aynı konular yeniden işlenmektedir. Her kitabı sarf ve nahiv diye ikiye ayıran müellif bu şekilde morfoloji ve sentaksı da sarmal eğitim çerçevesinde süreklilik arz eden bir yapıya büründürmüştür. Yazar eserinde konuları anlatırken soru-cevap üslubunu kullanmış ve gramer kaidelerini bu şekilde öğrenciye aktarmıştır. Ayrıca her konuya "temrînât" (alıştırmalar) kısmı ekleyerek öğrencinin yeni öğrendiği kaideleri bu alıştırmalar üzerinden pekiştirmesini hedeflemiştir. Bu da klasik dönemden modern döneme geçerken karşılaştığımız yeniliklerden biridir. Geçmişte öğrenci gramer kurallarını öğrendikten sonra diğer din ve dil ilimlerinin klasik metinleri üzerinde ve hoca-öğrenci iletişimi içerisinde bunları uygular iken, şimdi bizzat sarf ve nahiv dersinde ve bu derslerin ders kitabı üzerinden pratiğini yapmakta, her konudan sonra sıcağı sıcağına konuyu pekiştirici cümleler üzerinden soruları cevaplandırmaktadır. Bu

alıştırmalarda, günümüzde artık bizim alışık olduğumuz "oku, oku ve yaz, ….'nın altına çizgi koy, söyle, say, göster, ayır, çoğul yap, boşlukları doldur, i'râbını yap, söyle, edat koy, hataları bul" gibi formların ilk hallerini görebiliyoruz. Ayrıca örnekler çoğaltılıp çeşitlendirilmiş, hayatın içinden diyebileceğimiz farklı cümleler oluşturulmuştur. Sade ve kolay anlaşılan bir dil kullanılmış, konular ayrıntılı bir şekilde başlıklandırılmış ve konu anlatımı ile alıştırmalar sistematik bir şekilde tasarlanmıştır. Birden dörde kadar her kitapta konular biraz daha ağırlaşsa da, ihtilaflara ve dil felsefesine girilmemiş, öğrencinin ihtiyaç duyacağı konularla yetinilmiştir. Tahtâvî'nin eserindeki kadar olmasa da bu eserde de bazı yerlerde tablolar kullanılmıştır. (Şertûnî, 1906)

Müellif bu eserinden çok önce 1886'da *Temrînu't-tullâb* adlı ikişer ciltlik toplam dört kitaptan oluşan bir alıştırmalar serisi de yazmıştır. (Şertûnî, 1899) İki cildi öğrenci kitabı diğer iki cildi öğretmen kitabı olan silsile sarf ve nahiv alıştırmalarından oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmen kitabı şeklindeki bu ayrım da klasik dönemden modern döneme geçişteki yeniliklerden biri olarak görülebilir. Artık hoca sadece tecrübesine dayanarak problemleri çözmeyecek, önündeki kılavuz da onun işini kolaylaştıracaktır. Müellif girişte eserini tanıtırken yine bunun yeni bir yöntem olduğunu belirtmiş ve "daha önce böyle bir kitap yazılmamıştı" ifadelerini kullanmıştır.

Böylece dil öğretimi, sistematik bir ders kitabı silsilesi üzerinden öğrenciye doğrudan verilmekte ve öğrencinin meleke kazanımını sağlamak için de "alıştırmalar" üzerinden bu mesele yine ders kitabı dahilinde halledilmektedir. Ayrıca "öğrenci kitabı" ile "öğretmen kitabı" şeklindeki ayrım, "alıştırmalar" kitabının ayrı olması ve konuların sarmal bir şekilde işlenerek dört yıllık bir programın öngörülmesi, günümüzdeki öğretim tekniklerine yabancı olmasa bile, kendinden önceki dönemden tamamen farklı bir boyutu oluşturmaktaydı. Dil öğretiminde "öğretmen, öğrenci ve ders kitabı" unsurlarından her birinin kendi üzerine düşeni yapmakla mükellef kılınmasını da sağlayan bu yenilik, bu ilişki ve mükellefiyetin yazılı olarak zapturapt altına alınması ve dil öğretimiyle ilgili her şeyin yerinde, zamanında ve daha hızlı bir şekilde halledilmesinin hedeflenmesi açılarından bir dönüm noktasını teşkil etmişti. Burada Şertûnî'nin Hristiyan okulları üzerinden Batıyla ilişki kurması ve kendi ilmi birikiminden de yararlanarak bu ilişkiden hasıl olan semereyi, toplumunun değişen ve gelişen yeni yüzü için bir hizmete, bir ürüne dönüştürmesi söz konusudur diyebiliriz.

3. Komisyonca Hazırlanan *Ta'lîmu'l-lügati'l-Arabiyye 'alâ tarîkati Berlitz* Adlı Eser

1912 İstanbul tarihli, komisyon tarafından hazırlandığı belirtilen ve girişinde Ali Suad, Abdulaziz Çâviş ve Edhemzade Muhammed Kemaleddin adlı eğitimcilerin imzaları bulunan eser, Alman asıllı Amerikalı eğitimci Maximilian Berlitz'in (1852-1921) "öğrenilen dilde iletişime" dayalı dil öğretimi metodunu benimseyerek hazırlanmıştır. Bu merhalede artık "dili mi öğretmeliyiz yoksa dilbilgisi kurallarını mı?" sorusu sorulmuş ve maksadın dilbilgisi kurallarından ziyade dilin kendisini öğretmek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencinin dili öğrenmesi demek, onu kendisinde bir meleke haline getirmesi ve bu edinim sırasında dolaylı olarak ondaki kuralları da öğrenmesi demekti.

Burada karşımıza çıkan bir başka yenilik, artık kitabın girişinde kitabın hedef ve yönteminin geniş bir şekilde izah edilmiş olması ve öğretmenlerin bu kitabı nasıl işleyeceğinin ayrıntılı bir şekilde anlatılmasıdır. Sultânî Mekteplerinin altıncı ve yedinci sınıflarında okutulmak üzere hazırlandığı belirtilen eserin girişinde, eski yöntemlerle Arapça öğretiminde çok uzun bir zaman harcandığı halde fazla verim alınamaması bir zaman kaybı olarak görülmekte ve hedefe ulaşılamamasının bu yöntemlerin yanlışlığını gösterdiği ileri sürülmektedir. Daha sonra buradan hareketle Berlitz yönteminin neden tercih edildiği açık bir şekilde belirtilmiştir. Buna göre amaç, az zamanda çok şey tedris edilmesidir. (Komisyon, 1331)

Bu yönteme göre, öğrencinin etrafında gördüğü "kapı, pencere, kalem, kitap, ceket" gibi eşyalardan ve günlük hayatta çok kullanılan, somut nesnelere delalet eden şeylerden hareketle, resimler kullanılarak dil öğretilecektir. Bu resimler bazen ev ve okuldaki eşyaların resimleri olurken, bazen hayvan ve bitkiler, bazense kısa hikayede geçen olayı özetleyebilecek bir çizim olabiliyor. (Komisyon, 1331) Kitap bu şekilde tasarlanmıştır. Arapça cümleler ve kısa hikayeler eşliğinde ilerleyen eser, dilbilgisi kaidelerine değinmiyor. Klasik dil öğretimindeki anlamda dil kurallarının önemsenmediği bu yöntemde, dilin doğrudan doğruya öğretilmesi hedeflenmiştir.

Eserin okulda okutulması için belirlenen yöntem, hoca ile öğrencilerin sınıf içerisindeki iletişimine, teati ve tekrara dayanmaktadır. Burada klasik dönemdeki hoca-talebe ilişkisinden farklı olan şey, ders kitabının işlenme şekli açısından bu iletişimin belli bir şekle sokularak belirlenmesi ve öğretmen kılavuzu diyebileceğimiz kısımda öğretmene anlatılmasıdır. Buna göre öğretmen yeri geldiğinde -duruma göre- örnekleri değiştirmeli ve kendi üreteceği yeni örneklerle bu cümleleri çoğaltmalıdır. Dersin ilk yarısı karşılıklı iletişim şeklinde geçecek, kitaba daha sonra geçilecektir. Dersin ikinci yarısında kitaptaki örnek cümleler veya kısa

hikayeler okunmaya başlanacaktır. Böylece sözel pratik öncelenmekte ve sözlü iletişimden hareketle metin okumaya gidilmektedir. Ayrıca kitapta az sayıda örnek verilmekte, öğretmenin kendi gayretiyle bu konuyu alıştırmalarla pekiştirmesi istenmektedir. Bu da öğretmenin dersten önce bir hazırlık yapmasını zorunlu kılacaktır şüphesiz. Girişte bu yöntemin ayrıntıları hem Arapça hem de Türkçe olarak anlatılmış ve öğretmen yönlendirilmiştir. Kitaptaki tek Türkçe kısım burasıdır. (Komisyon, 1331) Eserin girişinde Berlitz metoduyla hazırlanacak silsilenin ilk kitabı olarak tanıtılan eserin, daha sonra hangi kitapla devam ettirildiği ayrıca araştırılmalıdır.

Kitabın bölümlerine gelirsek; kitap, kelime ve cümlelerden oluşan birinci kısım ile okuma parçalarından oluşan ikinci kısımdan ibarettir. Birinci kısım da kendi içinde altıncı sınıf ve yedinci sınıf olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Kitabın girişinde, yenilenme amacını belirten ifadeler oldukça açıktır. Burada zaruret halinin eski yöntemleri bırakıp yeni yöntemler içindeki en iyisi olan Berlitz yöntemini benimsemeye mecbur bıraktığı, medenileşmiş ileri düzeydeki ümmetleri izlemek için bunun bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Eserde işlenen konular günlük hayatın içinden seçilmiştir. Eşyaların isimleri, renkler, sayılar ve saatlerin söylenmesi gibi pratikler üzerinden cümleler tekrarlanarak Arapça öğrenilecektir. Okuma parçalarında ise bir yandan dini ve ahlaki tarafı olan kısa hikayeler, diğer yandan mizah içerikli nükteler verilmekte, ayrıca modernleşmenin yansıması olan "ilerleme, kalkınma" gibi temalar işlenmektedir. Cümleler ve metinler üzerinden dil öğretilirken sadece nesirle yetinilmemiş aynı zamanda şiirlere de yer verilmiştir. Ayrıca resimlere bakıldığında Batılılaşmanın ve yeni mekteplerdeki hayat tarzının yansıması da açıkça görülüyor.

Bu ve benzeri eserlerde görülen bir yenilik de, artık "Arapçanın ideal öğretiminin belli bir metoda bağlı olarak mümkün olacağı" şeklindeki anlayıştır. (Açık, 2020) Buna göre, ders kitabı yazımı da seçilen metoda uygun şekilde tasarlanmıştı.

Böylece Arapça öğretimi alanında "öğretmen, öğrenci ve ders kitabı" unsurlarının yanı sıra "yöntem" unsurunun da sistematik bir şekilde belirlendiğini ve tüm bu unsurların birbiri ile iş birliği yaparak öğretim sürecinin yönetilebileceği bir döneme girildiğini görüyoruz. Ayrıca ilk merhalede gramer kurallarının bir kenara bırakıldığı, bunun yerine metinlerden hareketle dilin bizzat kendisinin öğretildiği bir yöntemin belirlendiği görülüyor. Bu durum günümüzde yaygınlık kazanmış olsa da, o gün için bin yıllık bir geleneğin bir anda değişmesi şeklindeki görünümü ile tamamen yeni bir fenomendi.

4. Sâtı‘ el-Husrî ve *el-Kırâ’atu’l-Haldûniyye*’si

Satı‘ el-Husrî (1880-1968), eğitimciliğini önce Osmanlı mektepleri için ardından Arap ülkelerindeki okullar için kullanmış, dolayısıyla önceleri çok sayıda Türkçe ders kitabı hazırlamış, sonradan da aynı hizmetlerini Arap dünyasında (Suriye) ve özellikle Arapçanın öğretilmesi için sürdürmüştür. İstanbul’da öğretmen yetiştiren okulda (Dâru’l-muallimîn) hocalık ve müdürlük yapmış, eğitim öğretim alanında uzmanlaşmıştır. (Buzpınar, 2009) Hayatının ilerleyen safhalarında Arap milliyetçiliğini seçen müellif, İbn Haldun düşüncesinden etkilenerek yeni öğretim metodunu ve bu metodu uyguladığı ders kitabını *el-Kırâ’atu’l-Haldûniyye* diye adlandırmıştır.

Kendisi *el-Kırâ’atu’l-Haldûniyye*’yi yazmadan önce, onun teorisini oluşturmuş ve *Tarîkatu ta‘lîmi’l-elifbâ* adlı eserinde hem daha önceki uygulamalarını hem de yeni projesini tanıtmıştır. Bu teorik eserin alt başlığı *Mürşidü’l-Kırâ’ati’l-Haldûniyye*’dir. Yani bir anlamda diğer kitabın öğretmen kılavuzu gibidir bu eser.

Müellif bu projesinde bugün “okul öncesi” denilen döneme odaklanmış ve ilk okuma öğretimi üzerinde çalışmıştır. (Husrî, 1923) Bu kapsamda o, okul öncesine odaklanan ve çocukların doğaya bırakılarak öğretilmesinden yana olan Alman eğitimci Friedrich Froebel’in (1782-1852) yöntemini ve çocukların bireyselliğine odaklanıp onların sevecekleri materyallerle eğitilmesinden yana olan İtalyan eğitimci Maria Montessori’nin (1870-1952) yöntemini uygular.

Arapça harflerin öğretiminde ise okuma ve yazmayı aynı anda öğreten ve “ses yöntemi”ni esas alan bir yol izlemiştir. Buna göre harflerin elifbâ’daki sırasına göre elif’ten başlayıp yâ’da biten sıraya göre okutulması gerekmez. Aksine bilinen ve kolay kelimelerden başlayıp, o kelimelerin hem yazımına hem de okunmasına dayanan öğretimde, kelime öğrenildiğinde o kelimenin harfleri de tahlil edilmiş ve öğrenilmiş olacaktır. Bu esasa göre hazırlanmış *el-Kırâ’atu’l-Haldûniyye* kitabı, renkli resimlerle desteklenmiş ve kısa kelimelerden uzun kelimelere ve cümlelere giden bir yöntem izlenmiştir. Kitap bittiğinde öğrenci hem okuma ve yazmayı hem de harfleri öğrenmiş olacaktır. Yazma pratiği kelimelerin altında bırakılan boşluklardaki saydam/şeffaf çizgilerin üzerinden gidilerek yapılacak ve aynı kelimeler yazılmış olacaktır.

Yazar kendi yöntemini anlatırken, okuma ile yazmanın birlikte öğretilmesindeki psikolojik etkenlerden de bahseder. Buna göre yazarak veya yaparak-ederek öğrenen çocuk, bir eylemi başarmanın verdiği hazla daha çabuk öğrenecek ve başarısını artıracaktır. Öğrenciler kalem,

tebeşir, kağıt ve yazı tahtasını kullanacak, önce çizgilerle başlayıp sonra harflere geçeceklerdir. Sınıftaki alıştırmalar da aynı şekilde sesli ve yazılı olmak üzere iki koldan yürütülecektir. Sesli alıştırmalarda kelimelerin hecelere bölünmesi veya seslerinin çıkarılması öğretmenle öğrenci arasındaki bir oyun şeklinde icra edilir. Bu noktada yazar sınıf içindeki oyun ve etkinliklere de örnekler verir. Yazılı alıştırmalar söz konusu olduğunda ise Froebel'in tekniğinde olduğu gibi öğrenciler çocuk bahçesinde doğal materyallerden yararlanarak yazı öğrenimini eğlenceli bir şekilde geçireceklerdir.

Buna göre örneğin Arapça harflerin birbirine eklenmesini göstermede, hareketli materyaller kullanılacak ve bu materyalleri çocuklar kendileri birleştirecektir. Yine bu pratiklerde kullanılacak diğer materyal ve teknikleri; resim-çizgi, çubuk kullanımı, kum üzerinde yazma pratiği, bez, iğne, dikiş tekniği, şerit (kalın kağıt) kullanımı, çamur kullanımı vb. şekilde örneklendirebiliriz. (Husrî, 1965)

Ayrıca bütün bunların yapılabilmesi için hem öğretmenlerin hazırlıklı olması hem de bu malzemeleri bulundurma ve diğer görevler açısından okulun hazırlıklı olması hayati bir önem arz etmektedir.

Diğer çalışmaların ardından, bu çalışmada görülen yenilik, Arapça öğretimi alanında boşluk bırakılmaması adına "okulöncesi" denilen dönemin de programa dahil edilmesi, önceden mahalle mekteplerinde ve cami odalarında öğrenilen elif-bâ'nın da artık sistematik bir şekilde okul müfredatına alınması ve bunun da Batıdaki tekniklerden istifade edilerek hazırlanmasıdır. Dahası, artık Arapça öğretiminde "ders kitabı" ve diğer unsurların yanı sıra, çocukların el ve zihin becerilerine paralel olarak belli materyallerin de okul ortamında hazır bulundurulması istenmekte, dolayısıyla durağan ve kuru bir modern dönem aşılarak daha renkli ve eğlenceli bir sürecin yaşanacağı yeni bir dönem başlatılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Osmanlı'da, Arap ülkelerinde ve tüm İslam beldelerinde Arapça öğretimi yaklaşık bin iki yüz yıllık bir geleneğe sahip olduktan sonra, modern döneme gelindiğinde her alanda görülen değişim ve gelişmeler Arapça öğretimi alanında da görülmüştür. Modern dönem diye söylenegelen zaman dilimi bir yandan sömürge yüzyılı, diğer yandan milliyetçiliklerin coşkulu bir şekilde kendini ifade etme dönemi, aynı zamanda yeni arayış ve kıvranışların sahnesidir. Dolayısıyla yaşanan siyasi ve sosyal gelişmeler her şeyi etkilemiş, bu arada

öğretim yöntemleri de bu gelişmelerden payını almıştır. Artık Arapça öğretimi sadece İslami ilimlerin ve Kur'ân'ın dili olması hasebiyle değil, bizzat bir halkın dili ve özellikle de sosyal hayattaki iletişimde kullanılacak bir dil olması hasebiyle de önemsenmiş ve onun üzerinden bir medeniyet inşa etme hayali kurulmuştur.

Burada hem Osmanlı'dan hem Arap ülkelerinden örnek vermekle, bu kritik dönemde Arapça öğretiminde her iki tarafta da aynı tepki ve tutumların sergilendiğini göstermiş olduk. Nitekim Müslümanlar -veya Araplar, Türkler vs. de diyebiliriz- tarihlerinin galip ve zirve dönemlerinde başka medeniyetlerden istifade etmekten çekinmedikleri gibi, son dönemdeki mağlup günlerinde de kendilerini geliştirmek için Batıda ortaya çıkan yeni teknikleri alıp kullanmakta bir sakınca görmemişler, aksine bunun zorunlu olduğunu düşünmüşlerdir.

Değişen şartlara göre yeni öğretim teknikleri belirlenmeye çalışıldığı için Arapça öğreten ders kitaplarının yazımında da yeniliğe gidilmiştir. Modern devlet yapılarının ulusalcı hedefleri ve modern okulların zorunlu eğitim programları doğrultusunda, gramer kurallarından ziyade bizzat dili hızlıca ve kolaylaştırarak öğretme üzerinde durulmuş ve bu çerçevede Fransız, Alman, İtalyan ve Amerikan eğitimcilerin teori ve pratiklerinden istifade edilmiştir.

Günümüzden bakıldığında basit ve sade bir içeriğe sahip gibi görülebilecek bu dört örnek, Arapça öğretimi tarihinde uzun bir geleneğin ardından bir anda yaşanan bir dönüm noktasını temsil etmesi açısından kendi içinde bir önemi haizdir. Bu kitapların muhtevası üzerinden en azından şunu söyleyebiliriz ki, gramer kurallarının öğretiminden bizzat dilin ve dil becerilerinin öğretilmesine geçilmesi hedeflenmiş, bunun için de dilin alıştırmalar üzerinden öğretilmesine yönelik projeler geliştirilmiştir. Bu dil, gelişmekte olan bilim ve sanatların dili olacağı gibi aynı zamanda günlük iletişimde kullanılarak yeniden diriltilecektir.

Ayrıca dil öğretimi, klasik dönemdeki gramer kitaplarının metinlerini okuyup ezberleme merhalesinden sonra, bizzat bir teknik mesele olarak ele alınmış ve yabancıların geliştirdiği tekniklerden de istifade edilerek konu uzmanlık sahası gibi düşünülmüştür. Modern dönemde bu kitapları yazan kişiler, dil felsefesi üzerinde kafa yoran kişiler değil eğitim üzerinde kafa yoran kişilerdir. Dil felsefesi ve dilbilim ise kendi alanında farklı bir uzmanlık alanı olarak yoluna devam edecektir.

Burada ele alınan dört örnek üzerinden şunu söyleyebiliriz ki; Tahtâvî'nin sade ve anlaşılır bir dille nahiv konularını tablolar eşliğinde modern okul öğrencileri için tasarladığı eseriyle birlikte başlayan süreç, Şertûnî'nin bol alıştırmalı çalışmasıyla devam etmiş, Komisyon tarafından Berlitz yöntemine göre hazırlanan eserde müelliflerin ihtimamı dil kaidelerinden

bizzat dilin kendisine ve hayatın içinden metinlere yönelmiş, Sâtı‘ el-Husrî’nin projesiyle birlikte bu yenilikler okulöncesine kadar genişletilmiştir. Tüm bu süreçte hoca-öğrenci ilişkisine, özel olarak hazırlanmış “ders kitabı” unsuru ve çeşitli materyalleri de kapsayan dış unsurlar eklenmiştir. Bu da eğitimin çok boyutlu olan güncel yapısına uygun bir Arapça öğretiminin başlatıldığı anlamına gelir. Öyle ki; gelinen son noktada, “hoca, öğrenci, ders kitabı, yöntem, çevre, araçlar…” vb. tüm unsurlar organize bir şekilde birbiriyle irtibatlı olarak hareket etmeli ve öğretim sürecini şekillendirmelidir.

Bu arada elbette bu örneklerin dışında başka çok sayıda örnek de bulunmaktadır. Yapılması gereken şey, tüm bu örnekler üzerinden Arapça öğretim tarihinin klasik dönemden modern döneme nasıl bir değişim geçirdiğinin ve günümüzde nasıl bir seyir izlediğinin haritasını çıkarabilmektir. Burada dikkat çekici olan şey, tüm bu yenilenme çabalarının yanı sıra, klasik Arapça öğretiminin de kendini devam ettirmiş ve halen devam ettirmekte olduğudur. O halde bunun da özellikle İslami ilimlerin tahsilinde faydalı ve hatta gerekli olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitim süreçleri ihtiyaca binaen kendini sürdürmektedir. Ancak klasik öğretimin de günümüz imkanlarıyla yeniden değerlendirilmesi ve sunumunun buna göre yenilenmesi gerekmektedir.

Günümüzde Arapça öğretiminde nasıl bir yol izleneceğine karar vermeden önce hedef kitlenin yaşı, seviyesi, sayısı, ihtiyaçları, amaçları, sonra eğitim programının zaman aralığı, ders kitabının hangisi olacağı, hangi yöntemlerin benimseneceği, hedeflerin neler olduğu vb. birçok sorunun cevaplandırılması gerekmektedir. İşte Arapça öğretiminin yakın tarihine yönelik bu tür çalışmalar, bugünün programlarını hazırlamamızda bize öğretici olacak, ufuk açıcı çalışmaları teşkil edecektir.

Kaynakça

Abduh, Davud. (1979). *Nahve ta‘lîmi’l-lugati’l-‘Arabiyyeti vazîfiyyen*. Kuveyt: Müessesetü Dâri’l-‘Ulûm.

Açık, Kerim. (2020). “Tanzimat Döneminde Açılan Yeni Okullarda Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Yöntem Açısından İncelenmesi”. *Şarkiyat Mecmuası XXXVII*.

Buzpınar, Ş. Tufan. (2009). “Sâtı‘ el-Husrî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.

Durmuş, İsmail. (2010). "Şertûnî, Reşîd b. Abdullah". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.

Görgün, Hilal. (2008). "Rifâa et-Tahtâvî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.

Husrî, Sâtı'. (1965). *el-Kırâ'atu'l-Haldûniyye*. Bağdat: Vizâratu't-Terbiye.

Husrî, Sâtı'. (1923). *Tarîkatu ta'lîmi elifbâ: Mürşidu'l-Kırâ'ati'l-Haldûniyye*. Mısır: Matbaatu's-Selefiyye.

İbn Haldun, Ebu Zeyd Abdurrahman. (1981) *Mukaddimetu İbn Haldûn*. III Cilt. thk: Ali Abdulvâhid Vâfî. Kahire: Dâru Nahdati Mısr.

İmâra, Muhammed. (2007). *Rifâa et-Tahtâvî: Râidu'd-tenvîr fi'l-'asri'l-hadîs*. Kahire: Dâru'ş-şurûk.

Kalın, İbrahim. (2015). *İslam ve Batı*. İstanbul: İSAM.

Komisyon. (1331). *Ta'lîmu'l-lugati 'alâ tarîkati Berlitz*. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

Suçin, Mehmet Hakkı. (2012). *Arapçaya Çevirinin Serüveni*. Ankara: Kurgan Edebiyat.

Şertûnî, Reşid. (1899). *Temrînu't-tullâb fî kavâidi't-tasrîf ve'l-i'râb*. Beyrut: el-Matbaatu'l-Kâtûlikiyye.

Şertûnî, Reşid. (1906). *Mebâiu'l-Arabiyye fi's-sarfi ve'n-nahv I-IV*. Beyrut: el-Matbaatu'l-Kâtûlikiyye.

Tahtâvî, Rifaa. (2010) *et-Tuhfetu'l-Mektebiyye*. (el-A'mâlu'l-kâmile li-Rifaa Râfi' et-Tahtâvî I-V). Thk: Muhammed 'İmâra. Kahire: Mektebetü'l-usra.

Taşköprizâde, Ahmed Efendi. (1985). *Miftâhu's-sa'âde ve misbâhu's-siyâde fî mevzu'âti'l-ulûm*. Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.

Temîmî, Cinân. (2013). *en-Nahvu'l-Arabî fî dav'i'l-lisâniyyâti'l-hadîse*. Beyrut: Dâru'l-Fârâbî.

Zübeydî, Ebû Bekir. (1984). *Tabakâtu'n-nahviyyîn ve'l-lugaviyyîn*. Kahire: Dâru'l-Ma'ârif.

Kadın Okul Yöneticilerin Karşılaştıkları Cinsiyetçi Yaklaşımlar ve Başetme Yöntemleri

Ender KAZAK[1], Esra DEMİR[2]

Öz

Alanyazına ve uygulamaya bakıldığında, kadınların çalışma yaşamında birçok sorunla karşılaştığı görülmektedir. Kadınların yöneticilik süreçlerindeki kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, cam tavan sendromu ve kraliçe arı sendromu, kadınların hemcinslerine karşı olan eleştirel tutumları, kadınların yaşamış olduğu sorunlardan bazılarıdır. Eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşması için kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte karşılaştıkları sorunların incelenmesi ve en aza indirilmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi yaklaşımlar ve başetme yöntemleridir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkezinde devlet okullarında görev yapan altı müdür ve altı müdür yardımcısı olmak üzere toplam 12 kadın yönetici oluşturmuştur. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veriler, görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri, "cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları", "cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları" ve "cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme" olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Cinsiyetçi yaklaşımlarla karşılaşan kadın okul yöneticilerinin motivasyon düşüklüğü, kendini yetersiz hissetme, pes etme ve tercihlerinden vazgeçme gibi birtakım olumsuz duygular yaşadığı tespit edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin, kendini her alanda geliştirerek ve üst düzey performans sergileyerek, yöneticilikte tecrübe kazanarak ve olumlu iletişim ve empati kurarak sorunların üstesinden gelebileceğine inandığı görülmüştür. Yasal düzenlemeler yapma, eğitimler verme/alma ve toplumsal bilinç kazanımına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kadın Okul Yöneticisi, Okul, Cinsiyetçi Tutum ve Yaklaşım, Öğretmen

BİLDİRİ NO: 49266
[1] Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, enderkazak81@hotmail.com
[2] Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, esiira81@gmail.com

Giriş

Sanayi Devrimi ile gelişen sosyal ve ekonomik değişim, kadınlar açısından olumlu bir adım olarak görülmektedir. Bu değişim ve gelişim ile birlikte kadınların iş yaşantısındaki rolü daha aktif hale gelmiştir (Çıkmaz, 2019, s.787). Ancak günümüzde kadınların erkeklere oranla iş hayatında yeterince ilerleme kaydedemediğini söylemek pek yanlış olmaz. Kadınların erkekler ile aynı hızda iş yaşamında ilerleyememesi, onları toplumsal cinsiyete dayalı bir yapı içerisinde farklı konumlandırırken kadınların ilerlemesinde yaşanan kısıtlamalara neden olmaktadır (Rigg ve Sparrow, 1994, s.10). Toplumsal cinsiyet farklarından kaynaklanan bu kısıtlanmalar kadınları yöneticilik sürecinde zorlamaktadır. Aynı zamanda kadınların ev işleri, çocuk ve hasta bakım hizmetleri gibi günlük yaşantısını etkileyen bazı sorumlulukları da vardır (Karatepe ve Nalcı Arıbaş, 2017, s.9). Bu sorumluluklar sadece kadına yüklendiği için iş hayatındaki bazı görev ve sorumlulukları alma konusunda erkeklere göre daha temkinli davranmaktadırlar. Ayrıca sosyo- kültürel açıdan Türk milleti ataerkil toplum yapısını benimseyen ve geleneklerine bağlı bir kültür yapısına sahip olduğundan otorite ve gücün erkekte toplanması, kadınların kişilik özelliklerini önemli ölçüde etkilemektedir (Besler ve Oruç, 2010, s.24). Kadınların duygusal oluşları, başarısızlık düşünceleri; erkeklerin ise cesaretli ve rekabetçi olmaları gibi birtakım özellikleri, yöneticilik ve liderlik pozisyonlarının daha çok erkeklere atfedilmesine sebep olmuştur (Gümüş ve Karaoğlan, 2018, s.6172). Günümüzde yönetim gücünün erkeklere dayandırılarak kadını ikinci planda bırakması, meslek seçiminde cinsiyet eşitsizliğinin görüldüğünün göstergesidir. Kadınlar iş yaşamında karşılaştıkları bu eşitsizlikler nedeni ile üst düzey pozisyonlara yükselmede zorluklar yaşamaktadırlar (Bahçıvan ve Üstün, 2021, s.658).

Dünya da sanayileşme ile beraber kadınlar sosyal, ekonomik ve siyasal alanda etkin rol oynamaya başlamıştır. Tarih boyunca üretimin her safhasında yer alan kadınlar ekonomik kalkınmaya destek olarak toplumsal yaşamdaki rollerini değiştirmiş ve ekonomik işlevlerini kazanmıştır (Yıldırım, 2017, s.31). Bu doğrultuda Türk kadını ilk kez 1843 yılında ebe, 1897 yılında ücretli işçi ve 1913 yılında devlet memuru olarak çalışma hayatına girmiştir (Atlı, Gül ve Yalçınoğlu, 2014, s.170). 1923'te Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yapılan reform hareketleri ile kadın ve erkeklerin eşit haklar kazanması, toplumun yeniden şekillenmesini sağlamıştır. Seçme ve seçilme hakkı, yasalar önünde erkeklerle eşit haklara sahip olma gibi haklara ilaveten 1936'da ki İş Kanunu ile çalışma yaşamında belirli düzenlemelere gidilmiştir (Kuzgun ve Sevim, 2004, s.15).

Türkiye'de 1950 yılından sonra sanayinin ve hizmet sektörünün gelişimine bağlı olarak kadın çalışan sayısı artmasına rağmen henüz istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK (2021) verilerine göre, kadınların istihdam oranının erkeklerin yarısından az olduğu görülmüştür. Hanehalkı işgücü araştırması sonuçlarına göre; 2020 yılında, Türkiye'de 15 ve daha yukarı yaştaki istihdam edilenlerin oranı %42,8 olup bu oran kadınlarda %26.3, erkeklerde ise %59,8 olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine TÜİK (2021) verilerine göre, eğitim durumuna göre işgücüne katılım oranları incelendiğinde; 2020 yılında kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne daha fazla katıldıkları görülmüştür. Yönetici pozisyonunda çalışan kadınların oranı ise 2012 yılında %14,4 iken 2020 yılında %19,3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kadın istihdam oranlarının en fazla hizmet sektöründe olduğu görülmüştür. Geleneksel toplum yapısının değişip gelişmesiyle birlikte sürekli kendini yenileyen ve geliştiren kadın, uzmanlık gerektiren hizmet sektöründe kendini göstermiştir. Belirli alanda eğitim almayan kadınlar ise uzmanlık gerektirmeyen işlere yönelerek (kasiyerlik, tezgahtarlık vb.) ev ekonomisine katkıda bulunmuştur (Kocacık ve Gökkaya, 2005, s.197). Böylece ülke ekonomisine de katkıda bulunan kadın, kendini faydalı gördüğü iş alanlarında oldukça geliştirmiştir.

Toplumsal cinsiyet kadın ve erkek arasındaki farklılıkları ifade eden belirli görev ve sorumlulukların kadın ve erkek açısından nasıl algılandığının ifadesidir (Tüzel, 2014, s.54). Toplumsal cinsiyet rolü ise toplum tarafından beklenilen rol ve davranışlardır. Bu rol ve davranışlar kadın ve erkekte farklılaşmakta olup bazı kalıp yargılara, kişilerin davranışlarına, toplumsal ve kültürel değerlere, aynı zamanda mesleklerine yansımaktadır (Nalçacı İkiz, 2020, s.376). Toplumsal ilişkiler yönünden kadınların karar verme sürecinde duyguları ile hareket etmeleri, daha yardımsever ve şefkatli olmaları; erkeklerin ise mantık ve akıl yürütme ile durumlara daha objektif yaklaşmaları kişilik özelliklerinin bir yansıması olup toplum tarafından da yerleşik bir algı haline gelmiştir (Kılıç, 2021, s.9). Erkek egemenin hâkim olduğu bir yapıda toplumsal cinsiyet rollerinin temelini oluşturan biyolojik ve fizyolojik farklar, kadın ve erkek üzerinde psikolojik etki de yaratmıştır (Savaşkan, 2019, s.2). Kadınların anne ve eş rolü sorumluluklarını içselleştirmeleri aynı zamanda ev işleri ile ilgilenmeleri; erkeklerin ise evin reisi ve eve bakan kişi olma konumunda olmaları, kadınların bir adım geriden gelmelerine sebep olmuş onları daha zor süreçlerde savaşmak zorunda bırakmıştır (Erdoğan, 2020, s.26). Cinsiyetler arasındaki ayrımcılığın zamanla normalleştirilmesi ile birlikte, çalışma yaşamında kadınların görev ve sorumluluk almalarının önüne geçmiştir.

Günümüzde kadın ve erkeğin yasal olarak eşit haklara sahip olmasına rağmen kadınların üzerindeki yük fazlalığı, bir de çalışma yaşamında ayrımcılığa maruz kalmaları, yaşadıkları fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olmuştur. Kadınların yaşamış oldukları bu ayrımcılığın sektör ve meslek bazında 'kadın işi' ve 'erkek işi' olarak ayrıştırılması yatay cinsiyet ayrımcılığı olarak nitelendirilirken, kadın çalışanların kurum içerisinde ötekileştirilerek farklı bir muamele görmesi, dikey ayrımcılık olarak nitelendirilmiştir (Sarpkaya, Tanrısevdi ve Yengin Sarpkaya, 2019, s.1591). Bu sınıflandırma ile bazı cinsiyetçi yaklaşımlar ve basma kalıp yargılar iş hayatında sorun haline gelmiş ve kadınların birbirlerine rol model olmalarını engellemiştir. Kadınlar bu cinsiyetçi yaklaşımlar ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için ise kendilerine fırsatlar yaratmakta ve iş dünyasında ilerleme sağlamaya çalışmaktadır (Bible ve Hill, 2007, s.65). Bu sebeple bu tür yaklaşımların önüne geçmek için kendilerini kişisel, sosyal, kültürel, toplumsal ve ekonomik anlamda geliştirmelidir.

Alanyazın incelendiğinde, kadınların çalışma yaşamında birçok sorunla karşılaştığı görülmektedir. Kadınların yöneticilik süreçlerindeki kariyer engelleri (Gümüş ve Karaoğlan, 2018), toplumsal cinsiyet ayrımcılığı (Karatepe ve Nalcı Arıbaş, 2017), kadınların yükselmeleri önündeki görünmez engellerden cam tavan sendromu (Sarpkaya, Tanrısevdi ve Yengin Sarpkaya, 2019) ve cam tavan engellerinin bir diğer boyutu olan kraliçe arı sendromu, kadınların hemcinslerine karşı olan eleştirel tutumları (Akman ve İmamoğlu, 2016) kadınların yaşamış olduğu problemlerden bahseden bazı çalışmalardır. Bu bağlamda sosyo-kültürel unsurlar çerçevesinde kadınların bu sınırlılıkları aşarak çalışma hayatına ağırlıklı olarak katılması, birincil faaliyet olarak rol üstlenmesi ve kimlik kazanması önemli bir unsurdur.

Günümüzde iş dünyasında yerini alan kadınlar sosyal ve ekonomik anlamda gelişme gösterse de birçok sorunla karşılaştığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak karşımıza çıkan bu sorunlar kadınların iş hayatında ilerlemesini engellemektedir. Kadınlar cinsiyetçi yaklaşımlar ve basmakalıp önyargılar karşısında içsel olarak motivasyon düşüklüğü yaşamakta ve etkilerini birçok alanda hissetmektedir. Eğitim sistemi içerisinde çalışan kadın yöneticiler bu süreçte yönetici pozisyonlarında olması gerekenden daha az sayıda aktif olabilmektedir. Eğitim faaliyetlerinde kadın yönetici oranlarının artması ve eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşması için kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte karşılaştıkları sorunların incelenmesi ve en aza indirilmesi önemlidir.

Kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi tutum ve yaklaşımlar karşısında nasıl tavır sergilediği ve kadınların cinsiyetçi yaklaşımlarla nasıl başedebileceği konusunda, yönetici

pozisyonlarında çalışan veya çalışmak isteyen kadınlara rehber olması açısından ışık tutmaktadır. Ayrıca bu çalışma, kadın okul yöneticilerin cinsiyetçi yaklaşımlar ve ayrımcılığın üstesinden gelip iş dünyasında kendi farklarını yaratmada ve kendilerini kişisel, sosyal, kültürel, toplumsal ve ekonomik anlamda geliştirmeleri açısından önemlidir.

Çalışmanın ana problemi kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi yaklaşımlar ve başetme yöntemleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlar nelerdir?
2. Cinsiyetçi tutum ve davranışlar kadın okul yöneticilerini nasıl/neleri etkilemektedir?
3. Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmada kullanılan desen, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin önlemler ele alınmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada kadın okul yöneticilerin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlar ve bu cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde amaç; gerçek yaşamdaki güncel olayların neden ve sonuçlarının betimlenerek incelenmesi üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, sınırlı olan bir sistemin detaylı incelemesi ve olayların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.70). Bu çerçevede, araştırmada kadın okul yöneticilerin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlar ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek betimlenmeye çalışılacağı için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkezinde devlet okullarında görev yapan 6 müdür ve 6 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 12 kadın yönetici oluşturmuştur. Araştırmada genelleme amaçlanmadığı için yüksek oranda örnekleme ulaşma kaygısı bulunmamaktadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı

örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem yönteminde amaç, önceden belirlenen kriterlerin ölçüt olarak kullanılarak örneklemin sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.122). Ölçüt olarak, araştırmanın yapıldığı sırada katılımcıların yöneticilik görevini yürütüyor olması dikkate alınmıştır. Daha önce yöneticilik yapmış kadın öğretmenler çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklem yönteminde ise, küçük bir örneklem oluşturarak çeşitliliği maksimum derecede sağlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.119). Araştırmada kadın yöneticiler belirlenirken kıdem, mesleki kıdem gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Ayrıca yöneticilerin görev yaptıkları okulların farklı kademelerde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) olması çeşitliliğin sağlanması adına önemlidir. Katılımcıların adlarının gizli tutulması kodlar kullanılarak sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma içinde yönetici isimlerinin karşılığı, okul müdürleri için kod (M1, M2…), müdür yardımcıları için kod (MY1, MY2...) olarak gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin betimleyici bilgileri Tablo-1'de sunulmuştur.

***Tablo 1*. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Bilgiler**

Katılımcılar*	Görevi	Mesleki Kıdem	Yöneticilik	Okul Kademesi
M1	Okul Müdürü	21	18	Lise
M2	Okul Müdürü	26	23	Lise
M3	Okul Müdürü	10	5	Okul Öncesi
M4	Okul Müdürü	22	16	İlkokul
M5	Okul Müdürü	12	6	Ortaokul
M6	Okul Müdürü	10	7	Ortaokul
MY1	Müdür Yardımcısı	11	1	Lise
MY2	Müdür Yardımcısı	22	13	Lise
MY3	Müdür Yardımcısı	27	25	İlkokul
MY4	Müdür Yardımcısı	12	5	Ortaokul
MY5	Müdür Yardımcısı	17	10	Lise
MY6	Müdür Yardımcısı	14	3	Lise

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan kadın yöneticilerin 6'sı okul müdürü, 6'sı ise müdür yardımcısıdır. Mesleki kıdemleri çoğunlukla 15 yıl ve üzeri olmasına rağmen, yöneticilik kıdemleri okul müdürlerinin 15 yıl ve üzeri, müdür yardımcılarının 15 yıl ve altıdır. Okul kademelerine bakıldığında ise katılımcıların çoğunun lise düzeyinde okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Alan yazın taraması yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliğini sağlamak için bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca iki gönüllü kadın yöneticiye sorular sorularak pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda okul yöneticilerin betimsel özelliklerini belirlemeye yönelik dört ve kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi yaklaşımları belirlemeye ve bu cinsiyetçi yaklaşımlarla başetmeye yönelik üç olmak üzere toplam altı soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Düzce ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerden toplanmıştır. Görüşmeler 2022 yılında Nisan ayında okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce araştırmacı kendisi hakkında bilgiler vermiş, okul yöneticilerinin kimlik bilgilerinin ve okul isimlerinin kimseyle paylaşılmayacağını ifade ederek, güven ortamı oluşturmaya çalışılmıştır. Daha sonra kadın okul yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanarak ses kaydı için izin istenmiştir. Kadın yöneticiler ile ortalama 20 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri derinleştirmek için 'Sonra ne oldu?', 'Buna nasıl yanıt verdiniz?' gibi sondaj sorulara da başvurulmuştur. Görüşme soruları katılımcılarla yüz yüze görüşme yöntemi ile kendilerini rahat hissedecekleri kendi ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrası görüşme formu yöneticilere yeniden gösterilerek verilerin elde edilme süreci sonlandırılmıştır. Toplam 12 kadın okul yöneticisi ile yaklaşık 5 saatlik görüşme yapılmış, yapılan ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek 64 sayfalık metne dönüştürülmüştür. Metinler, görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlara göre düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde 'içerik analiz' yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz yönteminde amaç, elde edilen verilerin kavramsallaştırılarak belirli temalar çerçevesinde bu kavramların birbiri ile ilişkilendirilmesi ve yorumlanması durumudur. Dört aşamada analiz edilen içerik analizi, verilerin kodlanması ile başlar. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verilerdeki cümlelerden kavramsal ifadelere ulaşır. Bu ifadelere tanımlayıcı isimler ile kodlar üretir ve kodları anlamlı şekilde bir araya getirerek alt tema ve temaları oluşturur. Son aşamada ise veri setindeki

düzenlenen veriler neden sonuç ilişkisi kurularak ve birtakım sonuçlar çıkarılarak açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.242-252).

Araştırmada kadın okul yöneticilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda cümlelerden kodlar oluşturulmuş ve kodlar ilişkilendirilerek alt tema ve üst temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafında yapılan tema ve kodlara eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunularak güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasının son adımında elde edilen tema ve alt temalar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyi birinci tema için % 88 olarak hesaplanmıştır; ikinci tema için %86 ve üçüncü tema için %90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler

Nitel araştırmalarda "geçerlik" ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu, olduğu gibi doğru ölçmesi ile ilgilidir. Bu durumda toplanan veriler, geçerliliği destekler. Güvenirlik ise bilimsel bulguların tekrarının tutarlı olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 270). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için yarı yapılandırılmış form oluşturulurken ilgili alanyazın taranmıştır. Bu aşamada iki kadın okul yöneticisi ile ön görüşme yapılmış ve forma son biçimi verilirken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında kadın okul yöneticilerinin görüşlerini belirtirken endişe ya da korkuya kapılmadan samimi bir şekilde kedilerini ifade etmeleri için araştırmanın amacı açıklanmıştır. Görüşmeler çözümlendikten sonra katılımcı teyidi alınmıştır. Bu aşamada, bulgular özetlenerek katılımcılara sunulmuş ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca katılımcılara, görüşme metinlerine ilişkin eklemek veya çıkarmak istedikleri ifadeler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için verilerin tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenirliği artırabilmek için, araştırmanın her aşamasında (yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması, bilgisayar ortamına

aktarılan verilen kontrol edilmesi, tema ve alt temaların oluşturulması) uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için, detaylı bir analiz yapılmıştır. Bulgular ayrıntılı olarak yazılmış, katılımcı kodları, bulgular kısmındaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye olanak verecek şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma soruları bağlamında cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları, cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları ve cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme temaları oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan alt temalara ilişkin değerler tablolar halinde gösterilmiştir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar tabloların altında sunulmuştur.

Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Cinsiyetçi Tutum ve Davranışlara İlişkin Bulgular

"*Kadın okul yöneticilerin karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlar nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. **Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlar**

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Toplumsal Etki Alanı	Toplumun kadına yüklediği anne-eş rolü	M1, MY1, MY2, MY5, M5
	Toplumun kadına olumsuz bakış açısı	M1, M3, MY1, MY2, MY3, MY5, M5, M6
	Ailenin ataerkil yetiştirme tarzı	M1. MY4, M5
	Kadın yöneticilere karşı ön yargı	MY1, MY2, MY3, M3, MY6, M5
	Çevre baskısı	MY1, MY2
	Erkek yöneticinin erkek yönetici ile çalışmak istemesi	MY1, MY6
	Bireylerin erkek yönetici görmek istemesi	M1, MY2, M2, M5
Bireysel Etki Alanı	Kadınların planlı olmak zorunda olması	M1, MY5
	Ev ile işi birbirinden ayırabilmesi gerekliliği	M1
	Kadınların duyguları ile hareket etmesi	M1, MY6, M5
	Kadınların sorumluluğu göze alabilme durumu	M1
	Kadınların olayları alttan alması	MY6
Yöneticilik Sürecindeki Etki Alanı	Yöneticilikte tecrübenin önemi	M1, MY6, M4
	Kadınların yöneticilik sürecinde birbirine tutumu	M1, MY3
	Ekip arkadaşının olumsuz tavrı	M1, M6
	Görev dağılımının eşit olmaması	MY6
	Okullarda kadın yönetici olmasının avantaj ya da dezavantaj olarak görülmesi	M1, MY2, M2, MY4, M4, M5
	Kadın yöneticilerin izinler konusunda sorun yaşaması	MY1
	Çalışma saatleri	MY1, MY6
	Okul türüne göre kadınların yöneticilik tercihleri	MY1, MY2

	Kadın yöneticilerin fiziksel anlamda zayıf kalması	MY1, MY5
	İdareciler arasındaki iletişim eksikliği	MY6
	Mobbing uygulanması	MY1, MY6

Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları teması altında toplumsal etki alanı, bireysel etki alanı ve yöneticilik sürecindeki etki alanı alt temaları oluşturulmuştur. Cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları teması altında katılımcılar toplumsal etki alanlarını; toplumun kadına yüklediği anne-eş rolü (f=5), toplumun kadına olumsuz bakış açısı (f=8), ailenin ataerkil yetiştirme tarzı (f=3), kadın yöneticilere karşı ön yargı (f=6), çevre baskısı (f=2), erkek yöneticinin erkek yönetici ile çalışmak istemesi (f=2), bireylerin erkek yönetici görmek istemesi (f=4) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

> *"Aslında kadınların yöneticilik anlamında karşılaştıkları sorunlar derken yönetici ve daha başlamadan sorunlar birazcık toplumun kadına yüklediği roller gereğince başlıyor."* (MY1)

> *"Bazen hani erkek yöneticiler son yıllarda işte yüzüne bakmıyorlar, selam vermiyorlar, el vermiyorlar. Bu tarz şeylerle karşılaştım. Bilemiyorum. Hani dini görüşleri öyledir, belki de bilemiyorum. Yani dini görüşleri o şekildedir. Bir de kadına bakış açıları o şekildedir."* (MY3)

> *"Yani yetiştirilme tarzı önemli. Hani Düzce'de yaşıyoruz. Genelde etrafımızda da erkek potansiyeller var. Ondan dolayı böyle bir efelenme durumu diyeyim. Hani öyle bir durum söz konusu. Genel anlamda hani biz bayanlarda daha, hani daha farklı, daha tolere edici davranabiliyoruz. Onun avantajını yaşıyoruz bence."* (MY4)

> *"Tabii böyle şeyi toplumdaki kadın yapamaz. İşte siz kadınsınız, yapamazsınız işte. Bu okulda çok erkek öğrenci var, yapamazsınız. Ondan sonra okul çok kalabalık yapamazsınız. Ondan sonra bu çocuklar ergen. Siz onlarla baş edemezsiniz. Yani bu tarz davranışlarla çok karşılaştık."* (MY2).

> *"Açıkçası hem eşim hem çevrem bu meslek lisesini daha görevimin başında tercih etmemem gerektiğini, buradaki öğrenci profilinden kaynaklı sorunlar yaşayabileceğimi, benim bayan olduğum için özellikle kadın olduğum için sorunlar yaşayabileceğimi, olaylara müdahale ederken ben böyle olacağını*

düşünmüyordum ama ben müdahale edebileceğimi zaten düşünüyorum. Bu konuda zaten kendime güvenim var ama onlar işte, işte bu cinsiyetçi tutumlardan kaynaklı." (MY1)

"İdarecilik için başvuru yapmıştım. Dilekçe vermiştim ama idareci benimle çalışmak istemedi. Onu da açıkça söylemedi. Kendi düşüncelerini söyledi. Kiminle çalışmak istediğini…" (MY6)

"Eğer erkek idareci görmek istiyorsa mesela sizinle çok muhatap olmak istemiyor da illa bir erkek müdürle konuşmak ya da erkek müdür yardımcısı ile konuşmayı tercih eden kitlelerle karşılaştık." (M1)

Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları teması altında katılımcılar bireysel etki alanlarını; kadınların planlı olmak zorunda olması (f=2), ev ile işi birbirinden ayırabilmesi gerekliliği (f=1), kadınların duyguları ile hareket etmesi (f=3), kadınların sorumluluğu göze alabilme durumu (f=1), kadınların olayları alttan alması (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Hani çalışıyorum neticede onun için belli bir bütçe ayırıyorum ona işte ne oluyor insan çocuk gelecek onu da ben düşünüyorum. Çocuğun servisi ayarlanacak, onu da siz planlıyorsunuz. Her şeyi kadın düşünüyor." (MY5)

"Şimdi bir bayan idareci olmayı kafayı koyduysa ya da yapacaksa bu işi en iyi şekilde evini okula taşımaması lazım. Çünkü bir kadının daha fazla rolü var erkekten." (M1)

"Çünkü erkeklerin kadınlara göre biraz daha şey tavrı var ya çıkışları var ya onların. Hani biz daha nahif yapıdayız, duygularımızla hareket ediyoruz o yüzden hani onlar gibi şey yapamıyoruz, öğrenemiyoruz vesaire." (MY6)

"Yani hani çok sık izin alamayabilir. Benim tek idareci çalışacaktır. Her okulda 3 4 tane idareci yok. Sürekli sürekli okulu bırakıp dışarıya gidemeyeceği acil durumların dışında ben bunu yapabilir miyim ve süzgecinden geçirmesi lazım. Çünkü bu da bir sorumluluk gerektiren bir şey." (M1)

"Çalışma huzurumuz bozulmasın diye genelde kadınlar hep alttan alıyorlar. Bence öyle yani. Biz hep alttan alıyoruz. Hani bazı yerde belki yanlış yapıyoruz, atmamız lazım, söylememiz lazım." (MY6)

Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları teması altında katılımcılar yöneticilik sürecindeki etki alanlarını; yöneticilikte tecrübenin önemi (f=3), kadınların yöneticilik sürecinde birbirine tutumu (f=2), ekip arkadaşının olumsuz tavrı (f=2), görev dağılımının eşit olmaması (f=1), okullarda kadın yönetici olmasının avantaj ya da dezavantaj olarak görülmesi (f=6), kadın yöneticilerin izinler konusunda sorun yaşaması (f=1), çalışma saatleri (f=2), okul türüne göre kadınların yöneticilik tercihleri (f=2), kadın yöneticilerin fiziksel anlamda zayıf kalması (f=2), idareciler arasındaki iletişim eksikliği (f=1), mobbing uygulanması (f=2) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

> *"Evet böyle etrafımızda öğretmenlerimizin, öğretmenlerin içinde oldum. Hani mesleki tecrübeniz, çok uzun yıllarımız var bu sektörde."* (M4)

> *"Kadınlar olarak birbirimizi destekliyoruz, kuvvetlendiriyoruz. Birbirimizi tamamlıyoruz yeri geliyor. Ben hani hiç zorluk yaşamadım."* (MY3)

> *"Ekip arkadaşı olduğunuz kişinin ben ben demek yerine biz diye konuşabilen birisi olması gerekiyor. Başarı için, motivasyon için ekip arkadaşı çok önemli."* (M6)

> *"Görev dağılımı yaparken de bizi çağırıp, yani hepimizi çağırıp şu şu görevler var arkadaşlar dağıtacağız. Siz işte yıllardır şunu yapıyorsunuz, hani değiştirmek ister misiniz vesaire gibi bir durum olmuyor. Görev dağılımı yaparken görev dağılımını yapıyor."* (MY6)

> *"Yani okul müdürünün dışında yaptığım çok şeyler de oldu mesela. Bütün bayram organizasyonları benden geçer. Bütün işte ne bileyim belirli gün ve haftalar. Daha yani kutlama şeylerinde mutlaka olurum. Bir şeylerin içinde hep oluyorduk. Yani o aslında pozitif şeyin, yani belki bir bakış açısı farklılığı olur diye. Allah var. Bu da pozitif ayrımcılığın bir avantajı gibi."* (M4)

> *"Direkt geldim işte sınıfları boyatsın. İşte o alanlar çocuklara göre düz merdivenlere çiçek koydum herkes dediler dedi ki çocuklar onları kırar işte. Niye merdivenleri çiçek koyuyorsunuz. Benim odamın önüne farklı koridorların farklı yerlerine masalar aldım. Zeki oyunları koydum. Herkes dedi ki bu çocuklar kırar. Ben hep onlarla ilgili uğraşıyorum işte bu öğrencilerime dönsün bu okul."* (M6)

"Mesela oradaki arkadaşlar dedi ki işte senin çocuğun küçük, süt izni noktasında burada sorunlar yaşanabiliyor." (MY1)

"Ben öğretmen iken kendi adıma söyleyeyim. Üç buçukta eve gidiyordum. Şu an idareci olduktan sonra üç buçukta okuldan çıkabiliyordum, idareci olduktan sonra beş buçukta çıkıyorum. Bu anlamda yöneticiliği tercih edip etmemek de bu. Mesela beni birazcık düşündürmüştü." (MY1)

"Ama işte yöneticilik de bir yere müracaat ettiğinde hocam emin misiniz, işte o okul çok kalabalık işte. Ya da orası meslek lisesi hocam siz oradakiler ile baş edemezsiniz. İşte kadınlar pek oraları tercih etmiyorlar tarzında şeylerle. Özellikle lise bazında benim en büyük karşılaştığım sıkıntılar bunlar." (MY2)

"Yani ben toplumsal bir şey mi bu bilemiyorum ama kadın her zaman ama ben bunun sadece Türkiye'de öyle olduğuna inanmıyorum. Hani dünyanın genelinde var, ne yazık ki güçsüzüz. Onlara göre fiziksel anlamda diyorum. Diğer anlamda çok daha güçlüyüz." (MY5)

"Ben akşam beş buçuğa kadar burada bekliyorum. Herkes bir bakıyor, nöbetçi ise üçte gitmiş, ikide gitmiş. Bir de şey de yok, şey de yok, haberleşme de yok yani. Bazı yerlerde söylüyor, bazı yerlerde gidiyor. Benim hiç haberim olmuyor. Okulda idareci var yok, hiç haberim yok. Burası büyük bir okul. İletişim olmaması da kendi aramızda çünkü." (MY6)

Siz eğer bu okulu tercih ederseniz işte şunları şunları biraz gözünü korkutmak gibi diyeyim. Bunları bunları yapmak zorundasınız. Şu saate kadar kalmak zorundasınız. Cumartesi günleri okulda kalmak zorundasınız. Halbuki cumartesi günleri bizim sonradan öğrendiğimize göre okulda kalma gibi bir zorunluluk yok. Yani gibi gibi." (MY1)

Kadın okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlara ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde gruplandırılarak Tablo 2'de verilmiştir. Bu kapsamda en fazla vurguladıkları konu cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları teması altında toplumsal etki alanlarından toplumun kadına yüklediği anne ve eş rolü, toplumun kadına olumsuz bakış açısı ve kadın yöneticilere karşı ön yargıdır. Ataerkil toplum yapısına göre toplumun kadına yüklediği anne ve eş rolü, kadınlara karşı 'siz yapamazsınız' ön yargısı, yöneticiliğin erkek işi olarak görülmesi vurguları yapılmıştır. Katılımcıların

bireysel etki alanı alt teması altında en çok vurguladığı konu kadınların duyguları ile hareket etmesidir. Duyguları ile hareket etmelerinin karar alma mekanizmalarını etkilediği görüşü vurgulanmaktadır. Katılımcıların yöneticilik sürecindeki etki alanı alt teması altında ise en çok vurguladığı konu okullarda kadın yönetici olmasının avantaj ya da dezavantaj olarak görülmesidir.

Cinsiyetçi Tutum ve Davranışların Kadın Okul Yöneticilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

"*Cinsiyetçi tutum ve davranışlar kadın okul yöneticilerini nasıl/neleri etkilemektedir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. **Cinsiyetçi tutum ve davranışların kadın okul yöneticilerine etkileri**

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Olumsuz yansımalar	Alıngan olmak	M1
	Demoralize olmak	M3, MY5, MY6, M4, M6
	Kısıtlanmış hissetmek	M3
	Motivasyon düşüklüğü	MY5
	Pişmanlık hissetmek	MY1
	Tercihlerinden vazgeçmek, pes etmek	MY1, MY6, M6
	Kendini yetersiz hissetmek	M1, MY5
	Kırgınlık hissetmek	M4, M6

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları teması altında olumsuz yansımalar alt teması oluşturulmuştur. Cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları teması altında katılımcılar olumsuz yansımaları; alıngan olmak (f=1), demoralize olmak (f=5), kısıtlanmış hissetmek (f=1), motivasyon düşüklüğü (f=1), pişmanlık hissetmek (f=1), tercihlerinden vazgeçmek, pes etmek (f=3), kendini yetersiz hissetmek (f=2), kırgınlık hissetmek (f=2) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

> *"Benim karakterim olan bir kişi için bunlar hiç önemli değil. Takılmam ben böyle şeylere ama bazı insan da alıngan olur yani. Niye bana şimdi öyle dedi niye öyle düşündü, işinde bile motive olamaz."* (M1)

> *"Bir kere demoralize oluyorum. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum. Mesela kılık kıyafetine dikkat etmem noktasında ekstra bir düşünce. Yani ekstra beni yoruyor."* (M3)

> *"Tabi motivasyonumuzu düşürüyor yani."* (MY5)

"Hani çok olumsuz bir şeye daha başlamadan, bir yönetici ile olumsuzluklar açıkçası yaşamak istemediğim için hani orayı tercih etmemiş oldum. Geriye dönüp baktığımda bu benim için bir pişmanlık olmuş oldu." (MY1)

"Tam gün çalışmaktan kaynaklı sıkıntılarımız oluyor ve kadın olarak tabi ki sorumluluklarımız erkeklere göre daha fazla. Haliyle ne yapmış oldu? o beni Caydırdı, hakikatten o kısmı beni caydırdı. Dilekçemi geri çekmek zorunda kaldım. Bir öğretmen olarak devam ettim." (MY6)

"Bazen üzülüyorum, bazen kendimi yetersiz miyim hissine kapılıyorum. Çünkü diyorum ki ben ailemi, kendi kendimi sorguluyorum, ailemi mi aksatıyorum? Acaba gerçekten arkadaşlarımı mı, akrabalarıma ya da acaba gerçekten bize ihtiyaç yok mu hissiyatı bile oluyor." (MY5)

"Bir gireyim bakalım nasıl oluyor gibisine girmiştim puanımı da bilmiyordum. Öğretmenliğe geçtim. Bir pes ettim. Normalde aynı okulda uzatabilirdim farklı bir okula müdür yardımcısı olarak geçebilirdim sınav puanımı bilmeden tamam ben bırakıyorum öğretmen olarak devam edeyim." (M6)

"Küskünlüklerim oluyor, kırgınlıklarım oluyor…" (M6)

Kadın okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda cinsiyetçi tutum ve davranışların kadın okul yöneticilerini nasıl etkilediğine ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde gruplandırılarak Tablo 3'te verilmiştir. Bu kapsamda en fazla vurguladıkları konu cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları teması altında olumsuz yansımalardan demoralize olmak ve tercihlerinden vazgeçmek, pes etmek olarak görülmüştür. Bu sebeple de tercihlerinden vazgeçip pes ettiği aynı zamanda yetersizlik hissi yaşadığı vurgulanmaktadır.

Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Cinsiyetçi Yaklaşımlarla Başetme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

"*Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemleri nelerdir?"* alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan temalar, alt temalar ve katılımcı değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. **Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemleri**

Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Kendini Gerçekleştirme	Üst düzey performans sergilemek	M1, MY1, MY4, MY5, MY6
	Fikirlere saygılı olmak	M1, M3
	Kendini kanıtlamak	M1, MY1, M4

Kendini geliştirmek	M1, MY1
Mücadeleci olmak	M1, M3, MY2, MY6, M6
Her şeyden haberdar olmak	M1
Şeffaf olmak	MY2, MY6
Kararlı olmak	M5, M6
Yasal olarak hak aramak	M2, M3, MY3

Tablo 4'te görüldüğü gibi cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme teması altında kendini gerçekleştirme alt teması oluşturulmuştur. Cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme teması altında katılımcılar kendini gerçekleştirme alt temasını; üst düzey performans sergilemek (f=5), fikirlere saygılı olmak (f=2), kendini kanıtlamak (f=3), kendini geliştirmek (f=2), mücadeleci olmak (f=5), her şeyden haberdar olmak (f=1), şeffaf olmak (f=2), kararlı olmak (f=2), yasal olarak hak aramak (f=3) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri içeren doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

"Önemli olan burada bizim işimizi layıkıyla yapmamız ve bayan idareci ama şunun da üstesinden geldi şu işi de başardı diyebildik insanlara." (MY4)

"Onların yetiştikleri yer örfleri, adetleri, gelenekleri, görenekleri, annesinden, babasından öğrendikleri, nerede okudukları ortamlar, her şey onları etkiler. Onlar öyle görmüşlerdir. Onlara göre yanlışlar, doğrular farklıdır. Hele de belli bir yaş üstü insanlarsa." (M1)

"Kadınların bence kadın yöneticilerin buna verebilecekleri en güzel cevap yani yaptıkları işlerle..." (MY1)

"Bir şey ile baş edebilmek için kendinizden emin olacaksınız. Okuyacaksınız, araştıracaksınız, çalışacaksınız, takip edeceksiniz. Gerek teknolojik gerek yaparak yaşayarak gerek gezerek kendinizi geliştirmek zorundasınız." (M1)

"Kendi yapacaklarımdan vazgeçmiyorum. Dediğin gibi bir de benim beslendiğim şeyler farklı. Zaten ben diğer kısımları ile beslemiyorum ki. Ben çocuklarla ilgili olan kısımları ile besleniyorum." (M6)

"Yani çok fazla kuşak farklarıyla bir aradayız. O yüzden her şeyden haberdar olmak zorundasınız. Her şeyden haberdar olur ve kendinizden emin olursanız hiçbir şeyle baş etmek zorunda da kalmazsınız. Ya da baş etmek zorunda kaldığınızda kendinize emin olduğu için gerekli cevabı verirsiniz ve kendinizi yaptığınız iş ile gösterirseniz duygusallığa kapılmazsanız, bunun hiçbir şekilde psikolojik şeyini yaşamazsınız. Ama siz duygusallığa kapılır, söylenen her şeyden

etkilenir, kendinizi geri çeker, depresyon şeyleri gösterirseniz o zaman hem işte gerilersiniz, hem yaptığınız işten zevk almazsınız, hem giderken okula ayaklarınız geriye geriye gider, mücadeleyi bırakırsınız, işte o zaman da baş edememiş olursunuz." (M1)

"Yani açık olmayı seviyorum, net olmayı seviyorum, şeffaf olmayı seviyorum ve bunu hayatımın her kademesinde uyguluyorum. Yöneticilik de de bunu uyguluyorum. Yani bu erkek, ben bunu söyleyemem. Bu kadına hayır ben de öyle bir şey yok. Ben söylüyorum, ben düşündüğümü söylüyorum. Yani benim en büyük mücadele yöntemin bu." (MY2)

Ben direk kararlı durduğum zaman istemsiz bir şekilde hani ben burada kadın ya da erkek değilim. Ben burada sizin amirinizim." (M5)

"Böyle bir durumla karşılaşmış olsaydım, öncelikle üst amirlerimize bu durumu iletirdim. Yani yasal olarak memuriyette yapılması gereken bu. Ki bir iki kere böyle bir durumla karşılaştım ve hemen üst amirlerimle bu olayı anında çözdüğümüzü biliyorum. Söz uçar, yazı kalır. Her zaman üst amirlerle bu işi çözme yoluna gittim. Baş etme yöntemi olarak." (M2)

Kadın okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemlerine ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar halinde gruplandırılarak Tablo 4'te verilmiştir. Bu kapsamda en fazla vurguladıkları konu cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme teması altında kendini gerçekleştirme alt temasında üst düzey performans sergilemek ve mücadeleci olmak olarak görülmüştür. Kendini gerçekleştirebilen kadın okul yöneticisinin üzerine düşen işi layıkıyla yaparak üst düzey performans sergileyebileceği ve kendinden emin bir şekilde mücadele ederek her işin üstesinden gelebileceğine vurgu yapılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi yaklaşımlar ve başetme yöntemlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, "cinsiyetçi tutum ve davranışların etki alanları", "cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların kadın yöneticilerdeki yansımaları" ve "cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme" olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Her temaya ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Cinsiyetçi Tutum ve Davranışların Etki Alanlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Toplumların benimsemiş oldukları değer yargılar ile kadın veya erkek olmaya yönelik toplumsal ve kültürel süreçlerde karşılaştıkları tutumlar cinsiyetçi yaklaşımları doğrudan etkilemektedir (Çiçek ve Çopur, 2018, s.3). Bu cinsiyetçi yaklaşımlar toplumda ayrımcılığı doğurmakta ve toplumsal eşitsizlikleri gözle görülür hale getirmektedir. Vatandaş'ın (2011) çalışmasına göre toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışında bu ayrımcılık somut olarak ifade edilmektedir. Fakat eğitim sistemimizde atılan adımlar ile kadınların eğitim sistemi içerisinde yükselmesi için fırsatlar sunulması bu cinsiyetçi eşitsizliğin zayıfladığının göstergesi olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ortaya çıkan bulgu göstermektedir ki ataerkil toplum yapısına göre toplumun kadına bazı sorumluluklar yüklediği, bu sorumluluklar yalnızca kadının yerine getirmesi gereken görevlerden ibaret olduğu algısı yaygındır. Bu bulgu Bingöl'ün (2014) toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık çalışması ile benzerlik göstermektedir. Toplumun kadına yüklediği rollerden ev işleri ve çocuk bakım gibi hizmetlerin yalnızca kadına yüklenmemesi vurgulanmakta ve bu kadınlık olgusu denen düşüncenin değişmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan bir diğer bulguya göre kadın yöneticilere karşı oluşan ön yargılar yöneticiliğin erkekler ile bağdaştırıldığı, kadınların yöneticiliği yapamayacağı, erkek işi olarak görüldüğü algısı ifade edilmektedir. Bu bulgu Şimşek'in (2010) çalışmasında ortaya koyduğu bulgu ile benzerlik göstermektedir. Bristor ve Fischer'ın (1993) çalışmasında da yine benzer şekilde toplumsal cinsiyet önyargılarına karşı duyarlılığı artırmaya yardımcı olur sonucuna ulaşılmıştır. Toplumumuzda yöneticiliğin erkek işi olarak görülmesi algısının önüne geçilerek bu ön yargıların yıkılması gerekmektedir. Akman'ın (2021) çalışmasında ise toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplum baskısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda kadın okul yöneticilerinin cinsiyet eşitsizliği ile karşılaştığı ve toplum baskısına maruz kaldıkları söylenebilir.

Kadın okul yöneticileri iletişim becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğunu savunmaktadır. İyi iletişim kurabilmek, etkin olabilmek, olaylara farklı açılardan bakabilmek kadınların yönetim avantajı olarak görülmektedir. Bu bağlamda kadın okul yöneticilerin olaylar, durumlar ve olgular karşısında farklı bir yaklaşım sergilemeleri beğenilmekte olan liderlik özelliklerinin bir kanıtı olarak düşünülebilir (Çalık, Koşar ve Dağlı, 2012, s.639). Fakat ortaya çıkan bulgu göstermektedir ki kadın okul yöneticileri karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve davranışlar karşısında duyguları ile hareket etmeleri, daha şefkatli ve merhametli olmaları karar alma mekanizmalarını etkilediğinden bu durumun kadın yöneticiye bakış açısını değiştirdiği görüşü vurgulanmıştır. Yıldırım ve Gül'ün (2021) çalışması bu bulguyu destekler

niteliktedir. Cinsiyetçi tutum ve davranışlar karşısında olumlu iletişim sergileyerek, empati kurarak insanların duygu ve düşüncelerinin daha iyi anlaşıldığı ve bu durumda da bakış açışında değişiklikler olacağı vurgulanmaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını (Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015; Doğan, Çetin ve Koçak, 2015; Üstün ve Bahçıvan, 2021) yöneticilerin iletişim becerilerinin liderlik becerileri üzerindeki etkisi anlamında destekler niteliktedir.

Kadın okul yöneticilerin yöneticilik sürecindeki etki alanlarını değerlendirdiğimizde cinsiyetçi tutum ve davranışların yöneticilikteki tecrübe ile üstesinden gelinebileceği görüşü belirtilmiştir. Tecrübe ya da deneyim yöneticilik sürecinde geçirilen zaman ve elde edilen donanımdır diyebiliriz. Kadın okul yöneticilerinin zamanla tecrübe edinmeleri, mesleki bilgi ve donanımını artırıp daha fazla sorumluluk alabilmeleri ve bu durumunda cinsiyetçi tutum ve davranışların etkisini azalttığı söylenebilir. Fakat görüşmelerde vurgulandığı üzere görev dağılımı, çalışma saatleri, izinler, mobbing gibi durumların kadın okul yöneticilerini olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir. Kariyer engeli olarak görülen bu bulgular alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını (Avcular, 2020; Köstek, 2007; Suleymanova, 2019; Şahin, 2007; Taş, 2015; Yılmaz, 2011) destekler niteliktedir. Bu bağlamda kariyer engeli kapsamındaki bu yaklaşımların önüne geçebilmek için yöneticilik sürecinde deneyim ve beceri kazanabilmek adına bu olumsuz tutumların üstesinden gelinebilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Cinsiyetçi Tutum ve Yaklaşımların Kadın Yöneticilerdeki Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi tutum ve yaklaşımların olumsuz yansımalara sebep olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticilerin karşılaştığı bu durum birçok sorunsalı beraberinde getirmektedir. Kadınların duygusal olarak yıpranmalarına ve moral motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Ortaya çıkan bulgu göstermektedir ki kadın okul yöneticilerin bu süreçte kendini yetersiz hissetme, pes etme ve tercihlerinden kolay vazgeçme gibi birtakım olumsuz hissiyatlar ile karşılaştığı görülmektedir. Negiz ve Yemen'in (2011) çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Bu duygu ve düşüncelerin, kadınların erkeklere göre motivasyon ve performansını daha olumsuz etkilediği, olaylar karşısında daha tepkili olduğu söylenebilir. Bu durumda elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda kadın okul yöneticilerinin cinsiyetçi tutum ve yaklaşımlar karşısında erkeklere göre daha güçsüz bir tavır sergilediği sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyetçi Yaklaşımlarla Başetmeye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kadın okul yöneticilerin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlarla başetme yöntemi olarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin de en üst basamağı olan kendini gerçekleştirmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini gerçekleştirme, bireyin kendi yapabileceklerinin farkında olup kendini tanıması, bilmesi ve bu yolda gayret göstermesi olarak ifade edilebilir (Tekke, 2019, s.1706). Bu anlamda bu temada görüşmelerde de belirtildiği üzere üst düzey performans sergileyerek, üzerine düşen görevi yerine getirerek ve mücadele ederek bu yaklaşımlar ile başedilebileceği söylenmiştir. Alanyazına bakıldığında Çetinkaya ve Özutku'nun (2010) çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Burke ve Collins'in (2001) çalışmasında ise benzer şekilde kadınların iyi iletişim kurup kendilerini geliştirerek daha fazla gelişim elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda pes etmeyerek ve elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak bu durum ile başedilebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak kadın okul yöneticilerin karşılaştığı cinsiyetçi yaklaşımların etki alanlarına ilişkin birçok faktör olduğu, bu cinsiyetçi yaklaşımların kadın okul yöneticilerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetçi yaklaşımlar ile başetmeye ilişkin ise kadın okul yöneticilerinin kendini her alanda geliştirerek ve üst düzey performans sergileyerek bu durumun üstesinden gelinebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı cinsiyetçi tutum ve yaklaşımlardan yöneticilik sürecindeki etki alanlarından görev dağılımları, izinler, çalışma saatleri ve mobbing gibi kariyer engelleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu engeli aşmak için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

2. Araştırma sonucunda cinsiyetçi tutum ve davranışlar kadın okul yöneticilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuzlukları aşma yolunda özgüven, cesaret, girişkenlik vb. eğitimler verilebilir.

3. Toplumsal cinsiyet eşitliğini merkeze alan uygulamalar geliştirilmesi önerilmektedir.

4. Toplumun kadına bakış açısını değiştirmede, aile ve toplumda gerekli desteğin sağlanması adına farkındalık eğitimleri verilerek medya desteği alınabilir.

5. Kadınların ev ortamındaki sorumlulukları da göz önünde bulundurularak kadınlara pozitif ayrımcılık sağlanabilir.

6. Eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlar için stratejiler farklı yöntem kullanılarak da daha kapsamlı hale getirilebilir.

Kaynakça

Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R., & Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(1), 101-114.

Adıgüzel Sarper, A. (2021). *Kadın okul yöneticilerinin yönetici olma süreçlerine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Avcular, A. (2020). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi (Edirne ili örneği).* Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Besler, S., & Oruç, İ. (2010). Türkiye'de ve yazılı basında kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 17-38.

Bible, D., & Hill, K. (2007). Dıscrımınatıon: women ın busıness. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, *11*(1), 65-76.

Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Arastırmalar Dergisi*, *16*(1), 108-114.

Bristor, J., & Fischer, E. (1993). Feminist thought: implications for consumer research. *Journal Of Consumer Research*, *19*(4), 518-536.

Burke, S., & M. Collins , K. (2001). Liderlik tarzlarında ve yönetim becerilerinde cinsiyet farklılıkları. *Emerald Group Publishing Limited*, *16*(5), 244-257. https://doi.org/0.1108/09649420110395728.

Çalık, T., Koşar, S., & Dağlı, E. (2012). İlköğretim okullarında kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(4), 637-662.

Çetinkaya, M., & Özutku, H. (2010). Üst düzey yöneticilerin sahip olmasi gereken yönetsel yetkinliklerin belirlenmesine ilişkin ampirik bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*.

Çiçek, B., & Çopur, Z. (2018). Bireylerin kadınların çalışmasına ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 4*, 1-21.

Çıkmaz, E. (2019). Türk kamu örgütlerinde kadın yönetici olmak:Gaziantep ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches, 18*(11), 787-789. DOI: 10.26466/opus.550144.

Doğan, S., Çetin, Ş., & Koçak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(1), 57-84.

Erdoğan, R. (2020). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kadınların yöneticilik talepleri ile kadın yöneticilere ilişkin tutumların değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Gül, H., Yalçınoğlu, N., & Atlı, Z. (2014). Türkiye'de çalışma yaşamında kadının konumu ve sorunları. *TAF Prev Med Bull, 13*(2), 169-176.

İmamoğlu Akman, G., & Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 748-763.

Karaoğlan, R., & Gümüş, S. (2018). İşletmelerde kadın yöneticilerde cam tavan sendromu ve kariyer engelleri. *Social Sciences Studies Journal, 4*(27), 6172-6186. Doi: 10.26449/sssj.1050.

Karatepe, S., & Nalcı Arıbaş, N. (2017). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. *Yasama Dergisi, 31*, **7**-19.

Kılıç, A. (2021). *Okul yöneticisi olarak kadınlar: sorunlar ve beklentiler (Kilis ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Kocacık, F., & Gökkaya, V. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(1), 195-219.

Köstek, H. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kuzgun, Y., & A.Sevim, S. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 14-27.

Nalçacı İkiz, A. (2020). Turizm işletmelerinde cinsiyet ayrımcılığı ve kadın çalışanlar: yöneticilerinin konuya ilişkin tutum ve uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 50,* 373-396, ORCID: 0000-0001-9824-588X.

Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24,* 195-214.

Rigg, C., & Sparrow, J. (1994). Gender, diversity and working styles. *Women in Management Review, 9*(1), 9-16. https://doi.org/10.1108/09649429410050971.

Savaşkan, E. (2019). Kadın yöneticiler açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kavramsal bir çalışma. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 1-23.

Suleymanova, E. (2019). *Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesi: İstanbul ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P., & Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 7*(4), 1590-1617.

Taş, E. (2015). *Okul yöneticiliği yolunda kadın öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleri (bir uygulama).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 7*(4), 1704-1712. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.17m.

Tüzel, E. (2014). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ulutürk Akman, S. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal baskı: Türkiye İstatistik Kurumu yaşam memnuniyeti araştırması üzerine analizler. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics, 35,* 83-109. https://doi.org/10.26650/ekoist.2021.35.984568.

Üstün, A., & Bahçıvan, H. Z. (2021). Kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlara ilişkin tutumları. *Social Sciences Research Journal, 10*(3), 657-677.

Üstün, A., & Bahçıvan, Z. (2021). Kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlara ilişkin tutumları. *Social Sciences Research Journal, 10*(3), 657-677.

Vatandaş, C. (2011). *Topumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı*. Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yıldırım, A. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F., & Gül, H. (2021). Toplumsal cinsiyete duygusal bakış. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 23*(41), 578-590.

Yılmaz, G. (2011). *Ortaöğretim kurumlarındaki kadın öğretmenlerin yöneticilik engelleri (Kırıkkale ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Okul Öncesi Eğitiminde Pandemi Süreci Kapsamında Yaşananların Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Eda Nazlı GASPİK[1], Rumeysa ÇAPUK[2]

Öz

Araştırmanın amacı Covid-19 pandemi süreci ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıklarını nasıl etkilediğine ilişkin ebeveynlerin görüşlerini belirlemek ve Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıklarının incelenmesidir. Covid-19 pandemisinin ne kadar süreceğinin belirsiz olması nedeniyle eğitime açık ve uzaktan eğitimle devam edilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle, çalışmada ebeveynlerin ve okul öncesi dönem çocuklarının evde kaldıkları süre boyunca neler yaşadığına ilişkin problemler ele alınmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında Gaziantep il merkezinde pandemi sürecini yaşayan okul öncesi dönemdeki çocukları olan 6 ebeveynden oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmanın çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış soruların bulunduğu bireysel olarak yapılan Ebeveyn Görüşme Formu'ndan faydalanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizinden sonra bulgular kısmı 12 adet ayrı başlıkta incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Covid-19 pandemisi; aile içi ilişkileri, ev ekonomisini, çocukların eğitimini, teknoloji kullanımını ve ailenin sağlık durumunu etkilemiştir. Araştırmanın sonucunda Covid-19 pandemisinin ebeveyn-çocuk ilişkisini hem olumlu hem olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zaman arttıkça onlara daha çok destek olmaya çalışmıştır. Aynı zamanda ebeveynlerden alınan görüşler incelendiğinde bu süreçte anne-baba olmak gibi toplumsal rolleri yüklenmek bireyler için psikolojik durumu zorlaştırmıştır.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Covid-19, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi, Okul Öncesi Dönem (3-6 Yaş)

BİLDİRİ NO: 49276
[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Okul Öncesi Eğitimi, edagaspik@gmail.com
[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Okul Öncesi Eğitimi, rumeysaacapuk@gmail.com

Giriş

Pandemi, tüm dünyayı etkisi altına alan aynı anda farklı coğrafyalarda görülen salgın hastalıkların genel adıdır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Tarihten günümüze kadar dünyadaki epidemi ve pandemileri incelediğimizde amvas vebası, kara veba, kolera, İspanyol gribi, hong kong gribi, çiçek hastalığı, domuz gribi, kuş gribi, hiv/aids gibi birçok örnek karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri de koronavirüs pandemisi (Covid-19) olmuştur (Aslan, 2020). 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in başkenti Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve dünyaya yayılıp ciddi hasarlar veren ''Covid-19'' 11 Mart 2020'de pandemi olarak ilan edilmiştir (Çalışkan, 2020). 9 Aralık 2020 tarihi itibariyle Covid-19 aşısıyla ilgili dünyada 233 aşı adayı bulunmaktadır (Kahraman ve Altındiş, 2020).

WHO (2020) 11 Mart 2020'de Covid-19'u küresel salgın ilan etmiştir. Salgınlar ve hastalıklar insan yaşamını yüzyıllardır etkilemektedir. Özellikle nüfusun fazla olduğu yerlerde ciddi kayıplara neden olmuştur. Çok fazla insanın ölümüyle sonuçlanan bu salgınlar ve hastalıklar toplumları birçok yönde de etkilemiştir. Bu yönleri ekonomik, sosyal, ticari, hizmet ve eğitim sektörü gibi kategorilere ayırmak mümkündür. Günümüzde olan Covid-19 (pandemi) nedeniyle Türkiye'de bu süreçten etkilenen ülkeler arasındadır (Türkiye Bilimler Akademisi, 2020). Türkiye'de ilk vakanın 10 Mart 2020'de görüldüğü Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanırken 1 Nisan 2020 tarihinde ise koranavirüsün tüm Türkiye'ye yayıldığı açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2020). Güncel çalışmalara baktığımızda aşı çalışmalarında yaşanan gelişmeler 10 Aralık 2020 tarihinden itibaren hız kazanmıştır ve toplam 214 aşı adayı değerlendirme aşamasındadır. Uygulanan aşı adaylarına baktığımızda insanlar üzerinde test edilmeye başlanan yerli aşı 18-55 yaşlarındaki 44 gönüllü üzerinde test edilmiştir. 26 Kasım itibariyle ise 2. dozun uygulanmasıyla birlikte 2. doz uygulamaları 14 Aralık 2020'ye kadar devam edecektir. Olası yan etkilere ve aşının güvenirliliğine bakılarak nihai sonuçlara ulaşılacaktır (Kahraman ve Altındiş, 2020).

Problem Durumu

Ülkemizde Covid-19 salgınının yayılmasını önlemek amacıyla okullar kapatılmış, yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Okulların kapatılmasıyla birlikte çok sayıda öğrenci ve öğretmen okula gidememiştir (Tablo 1). Fakat bu pandemi sürecinin ne kadar süreceğinin belirsiz olması nedeniyle eğitime açık ve uzaktan eğitimle devam edilmesine karar verilmiştir (Giannini ve Lewis, 2020).

Tablo 1. **Türkiye'de Pandemi Sürecinden Etkilenen Öğrenci Sayısı**

Toplam etkilenen öğrenci:		24.901.925	
Toplam etkilenen kadın öğrenci:		11.817.880	
Toplam etkilenen erkek öğrenci:		13.084.045	
Eğitim Düzeyi	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**
• Okul öncesi	632.944	693.179	1.326.123
• Ilköğretim	2.421.515	2.550.915	4.972.430
• Ortaöğretim	5.450.541	5.953.844	11.404.385
• Yükseköğretim	3.312.880	3.886.107	7.198.987

KAYNAK: UNESCO, 2020; Bozkurt, 2020

Bozkurt (2020) çalışmasında çocukların okula devam sorunu yaşadığında evde kaldıkları süre boyunca ebeveynlerin çocukların eğitim süreçlerinde desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu durumun ebeveynlerin ev içerisindeki sorumluluklarının artmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitiminde pandemi sürecinde çocuklar ve ebeveynlerin neler yaşadığı sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu konuda inceleme yapılmasının ve desteklenmesinin sebebi ise bu araştırma sonucunda okul öncesi döneminde eğitim gören çocukların Covid-19 pandemisi boyunca nasıl eğitim aldığı ve ebeveynleriyle bu konuda neler yaşadığı bilinmemektedir. Bu nedenle araştırmada bu konulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde pandemi sürecine dair daha önce yapılan çalışmalarda ailelerin yaşadığı süreçlere değinilse de okul öncesi dönem çocuklarının pandemi dönemi ile ilgili yaşadığı süreçler hakkında özel bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitiminde pandemi süreci kapsamında yaşananların ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesini içermektedir çünkü diğer eğitim kademeleri uzaktan eğitim kapsamında yürütülen programlara dahil olmuşlardır fakat okul öncesi çocuklarının yaşadığı süreç bilinmemektedir.

Çocukların oyun alanlarını incelediğimizde ev ve okul ortamları göz önüne alındığında çocukların en çok okulda oyun oynadıkları belirlenmiştir. Pandemi sürecinde okulların kapanması ile bu oyun ortamından mahrum kalan çocukların ev içerisinde karşılaması gerekmektedir. Bireylerin bulundukları duruma ve ortama uyum sağlaması ilerleyen yıllardaki

akademik başarılarını desteklemektedir. Pandemi süreci de bunlardan birisi olarak görüldüğünde ev yaşantısında yaptıkları etkinlikler ve oynadıkları oyunlar önem taşımaktadır. Bu noktada da ebeveyn görüşlerine ihtiyaç vardır (Mart ve Kesicioğlu, 2020).

Araştırmanın Varsayımları

Katılımcının hazırlanan çevrimiçi görüşme formuna objektif cevap verdiği varsayılmaktadır. Görüşme formunun araştırmanın kapsamını yansıttığı varsayılmaktadır.

Tanımlar

Çocuk: Çocuğun tanımına baktığımızda eğitildiğinde geleceğin teminatı olan insanlara neşe veren, öğrenmeyi güdüleyen, 0-18 yaş arasındaki bireydir (Gülen ve Dönmez, 2020).

Tanımlamada bazı cümleler kurulsa da gerçekte çocuk bir çırpıda keşfedilmesi zor bir insandır. İnsanın dünyaya gelişinin ilk zamanları veya ilk dönemlerini kapsamaktadır. Çocuk gerçekte sınırsız bir hayal gücü ile yaşama tutunan bireydir (Piaget, 2011). Çevresini sürekli bir anlama ve kavrama arayışındadır. Çoğu zaman bu bilinçsiz bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrenme süreci de oldukça hızlı ve tekrar edebilir düzeyde olan benzersiz bir varlıktır (Piaget, 2010).

Okul Öncesi Eğitimi: Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil gelişimi alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği, öz bakım becerilerinin kazanılmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk kapasitesini en üst düzeyde ortaya çıkarmakta ve böylece yaşam süreci içerisinde kendini gerçekleştirme şansını bulabilmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, sağlıklı, mutlu ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemin sağlıklı ve verimli geçirilebilmesi, okul öncesi dönemde oyun, dil, sanat gibi etkinliklerin çocukların gelişim düzeyleri doğrultusunda planlanması ve bu doğrultuda çocuklara daha fazla destek olabilmek amacıyla çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir (Yıldız, Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2017).

Ebeveyn: Toplumun yapı taşını oluşturan en önemli birim ailedir (Taş, 2001). Anne ve babanın kalıtımsal özelliklerini taşıyan çocuk, yaşamın ilk yıllarında kazandığı davranışları da aileden alır. Bu yüzden çocuğun her türlü bakımından ve davranışından sorumlu olan kişiler de ebeveynlerdir (Oktay, 2002).

Kuramsal Çerçeve

Ekolojik sistem Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir. Bireyin toplumdan ayrı düşünülemeyeceğini ve bu ilişkilerin bireyi etkilediğini anlatmaktadır. Sistemin dört alt sistemi bulunmaktadır; bunlar mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak bilinmektedir (Turan ve Yükselen, 2015). İncelenen bir çalışmada Ekolojik sistem için birbiri içine geçen matruşka bebekler benzetmesi yapılmıştır. Kronosistem ise bu modelin beşinci katmanını oluşturmaktadır. Ekolojik sistem çocuğun çevre ile olan etkileşiminin önemi üzerinde dururken bireylerin ve ailelerin bu katmanda bulunduğunu bireyin akraba, arkadaş ve komşu gibi yakın çevresinin eylemlerini ve seçimlerini etkilediğini vurgulamaktadır (Taşğın, 2014). Birey ile çevre arasındaki ilişki Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1. **Birey ile Çevre Arasındaki Kesişim Noktaları (**Danış, 2006)



Şekil 1 incelendiğinde ölçütlerin birey ile çevre etkileşimini 3 kategoride incelediği gözlemlenmektedir.

Bu noktada okul öncesi çocuklarının ve ailelerinin içinde bulunduğu durumu daha yakından inceleyebilmek için ekolojik sistemi anlamaya ihtiyacımız vardır. Çünkü 'Her insan, farklı sistemlerden oluşan bir çevre içerisinde doğar. Bu sistemlerden bazıları; aile sistemi, eğitim sistemi, siyasal sistem, inanç sistemi, ekonomik sistem ve çalışma hayatını içeren iş sistemidir. İnsanoğlu tüm bu sistemler ile duygu, düşünce, bilgi, değer paylaşımını gerçekleştirebilmek için diğer insanlarla haberleşir ve etkileşim kurar. İletişim ve etkileşim süreçleri aktif ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte bu süreçlerin yönü pozitif ya da negatif olabilmektedir. Bireyin davranışı, biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimi, yaşadığı sosyal çevre içerisinde meydana gelen etkileşimlerin yönüne göre değişmektedir.' demiştir (Danış, 2006).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan ve veri toplama araçlarından bahsedilerek verilerin analiz edilme süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden Olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymamak ile birlikte olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılan araştırmada, çalışılan gruplar bu olguyu yaşayan veya yansıtabilecek bireylerdir. Olgubilim araştırmaları olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olurken örnekler ve açıklamaların katkısıyla ilişki kurmak daha da kolaylaşır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2017).

Çalışmada amaçlı örnekleme stratejilerinden kartopu/zincir örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde araştırmacı ilk olarak bir bireye ulaşarak çalışmaya başlamaktadır. Daha sonra katılımcının önerdiği kişiyle çalışmaya devam ettikten sonra o bireyinde önerdiği kişilere ulaşılarak katılımcı sayısı artarak süreç devam etmektedir. Süreç kişilerin örneklem oluşturmasıyla son bulmaktadır (Koç Başaran, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 yılında Gaziantep il merkezinde pandemi sürecini yaşayan ve okul öncesi dönemde (3-6 yaş) çocuğu olan 6 ebeveynden oluşmaktadır. Tablo 2'de katılımcıların demografik bilgileri gösterilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan "Ebeveyn Görüşme Formu" bu araştırmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır.

Ebeveyn Görüşme Formu. Bu araştırmada verilerin toplanılması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların bulunduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik sorulara yer verilirken ikinci bölümde ise çalışmaya yönelik 14 adet soru bulunmaktadır. Bu formun kayıt altında alınmasında Google Formlardan ve telefon görüşmeleri görüşmeler katılımcıların izni alınarak sesli kayıtlardan kaydedilmiştir. Görüşme süreleri ebeveynler ile 20'şer dakikayı geçmemek üzere tasarlanmıştır.

Onam Formu. Katılımcıların araştırmacıların sorularına cevap verme isteklerine onay verdiklerini belirten formdur.

Veri Analizi

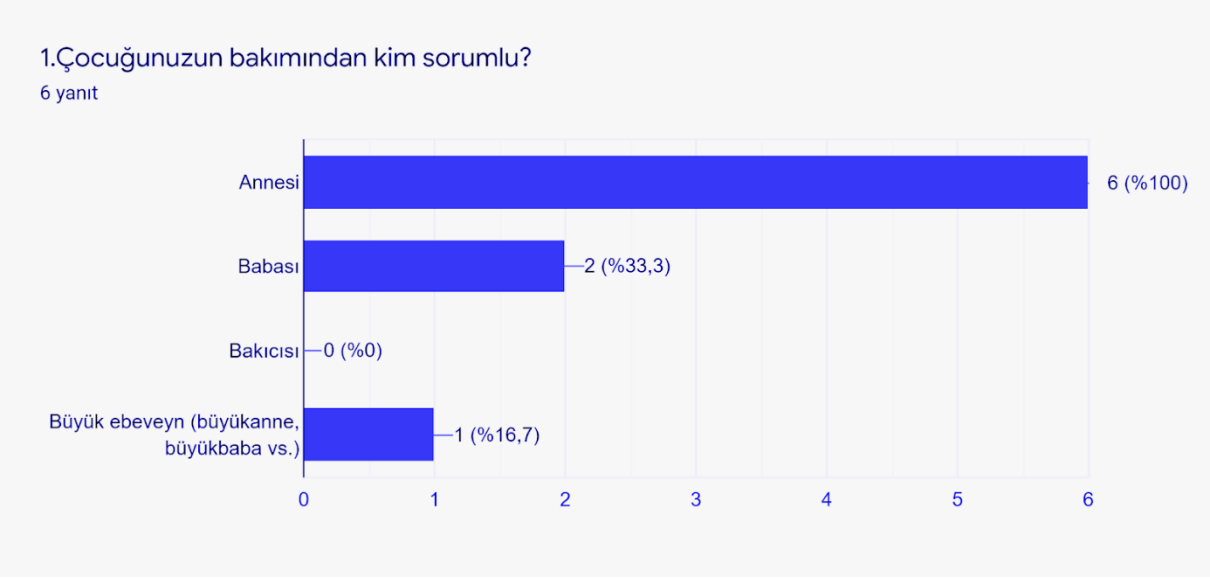
Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilere, içerik analizi yapılmıştır. Bu sürece başlarken önce, kayda geçirilen yazılar düzenlenmiş ve veri bütünlüğü sağlanmıştır. Deşifre esnasında gizliliğe önem verilerek ebeveynlerin isimleri yerine kodlama yapılmıştır. Örneğin: Ebeveynler için E1, E2, E3 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında ebeveynlerle yapılan görüşme ve bu görüşme sorularına verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara göre yapılan yorumlara yer verilmiştir. Her başlığa ait bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Ebeveynlerin Çocuklarına Bakımından Kimin Sorumlu Olduğuna Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarına bakımından kimin sorumlu olduğu Şekil 2'de gösterilmektedir.



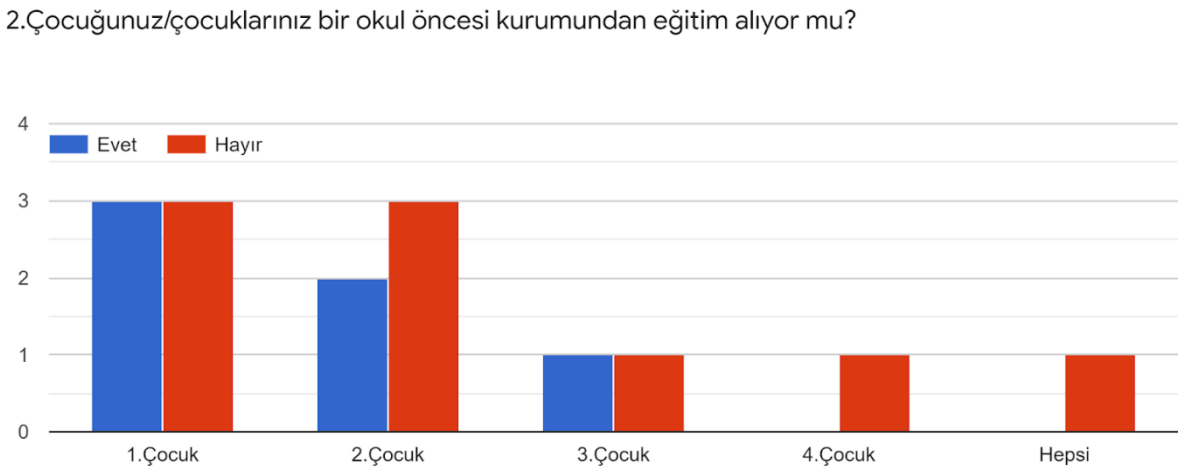
Şekil 2. **Ebeveynlerin Çocuklarına Bakımından Sorumlu Olan Kişiler**

Şekil 2 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına bakımından kimin sorumlu olduğuna dair görüşleri doğrultusunda ‘‘Annesi, Babası, Büyük Ebeveyni’’ olarak üç kategori ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların bakımından en çok annenin, en az büyük ebeveynin sorumlu olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında çocuklara bakmak için bakıcıya ihtiyaç duyulmadığı görülmektedir. Örneğin; E6 kodlu ebeveyn çocuklarına

bakımından sorumlu olanları göz önüne alarak düşüncelerinde; "*Evet anneannesi var...* " *[E6]* şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin Kaç Çocuğunun/Çocuklarının Bir Okul Öncesi Kurumundan Eğitim Alma Durumuna Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuk/çocuklarının bir okul öncesi eğitim kurumundan eğitim alma durumları Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. **Ebeveynlerin Çocuk/Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu**

Şekil 3 incelendiğinde ebeveynlerin kaç çocuğunun/çocuklarının bir okul öncesi kurumundan eğitim aldığı görülmektedir. Ebeveynlerin görüşlerine baktığımızda çocukların okul öncesi kurumundan eğitim alma durumları "Evet, Hayır" olarak iki kategoride incelenmektedir. Görüşme yaptığımız 6 ebeveynin hepsi çocuklarının okul öncesi kurumunda eğitim aldığını belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Pandemi Sürecinde Yüz Yüze Eğitim Alma Durumuna Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde yüz yüze eğitim alma durumları Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. **Ebeveynlerin Çocuklarının Pandemi Sürecinde Yüz Yüze Eğitim Alma Durum**

Şekil 4 incelendiğinde, ebeveynlerden alınan görüşlere göre çocukların pandemi sürecinde yüz yüze eğitim alma durumları "Evet, Hayır" olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının pandemi sürecinde %83,3'ünün yüz yüze eğitim aldığı, %16,7'sinin yüz yüze eğitim almadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Pandemi Sürecinde Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Eğitim Alması Durumunda Neler Yaşandığına Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde yüz yüze eğitim alması durumunda neler yaşadığı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. **Ebeveynlerin Yüz Yüze Eğitim Süreciyle İlgili Görüşleri**

Kategori 1	Kategori 2
Olumlu Şeyler	Olumsuz Şeyler
Okula göndermeyi tercih ettik 1 hafta gittikten sonra okula gitmek için heyecanlandı Okula alıştı Önceleri çok iyiydi Arkadaşlarıyla sosyalleşiyordu Çok iyiydi ortama ve arkadaşlarına alışma konusunda bir problem yoktu	Gitmek istemiyordu Tedirgindi Sıkıntı çektik Çocuğum evde sıkıldı Okuldan uzak kalması bizi etkiledi. Okula kısa bir süre devam ettikten sonra okul kapandı evden hiçbir yere çıkmıyordu

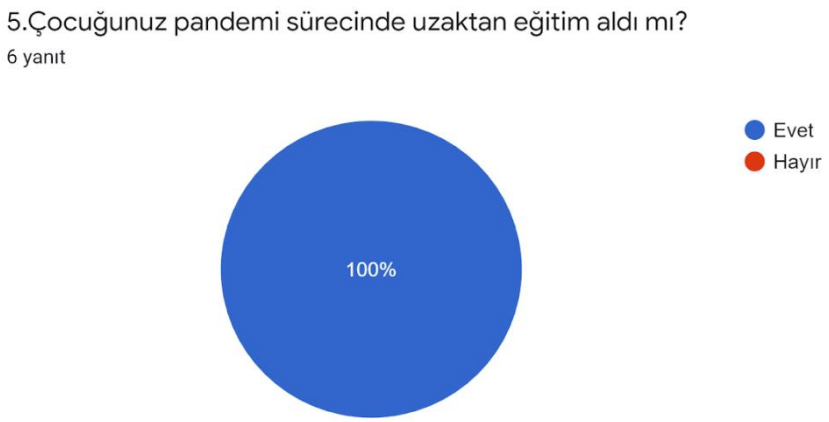
Tablo 3 incelendiğinde, çocukların yüz yüze eğitim sürecinde eğitim alması durumları "Olumlu Şeyler, Olumsuz Şeyler" olarak iki kategoride incelenmiştir. "Olumlu Şeyler"e bakıldığında ebeveynler yüz yüze eğitim hakkında olumlu şeyler [E1, E2, E3] belirtmişlerdir. Örneğin E1 kodlu ebeveyn çocukların yüz yüze eğitim sürecinde eğitim almasını göz önüne

alarak düşüncelerinde; *"Aslında, yüz yüze olduğunda daha güzeldi. Çünkü Ç1 arkadaşlarıyla sosyalleşiyordu." [E1]* diye belirtmiştir.

"Olumsuz Şeyler" kategorisine bakıldığında ebeveynler alınan görüşlere göre yüz yüze eğitim hakkında olumsuz şeyler [E2, E4, E5, E6] belirtmişlerdir. Örneğin E2 kodlu ebeveyn çocukların yüz yüze eğitim sürecinde eğitim almasını göz önüne alarak düşüncelerinde; *"Virüs hayatımıza girince ilk gitmek istemiyordu ve tedirgindi ama 1 hafta gittikten sonra okula gitmek için heyecanlandı ve hasta olduğu zamanlarda bile gitmek istedi. Okula alıştı." [E2]* diye belirtmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde uzaktan eğitim alma durumları Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. **Ebeveynlerin Çocuklarının Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Alma Durumu**

Şekil 5 incelendiğinde, çocukların pandemi sürecinde uzaktan eğitim alma durumları "Evet, Hayır" olarak iki kategoride incelenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının pandemi sürecinde tamamının uzaktan eğitim aldığı görülmektedir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Okulların Uzaktan Olarak Devam Ettiği Eğitim Sürecinde Neler Yaşadığına Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde uzaktan eğitim alması durumunda neler yaşadığı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. **Ebeveynlerin Uzaktan Eğitim Süreciyle İlgili Görüşleri**

Ebeveynlerin Yaşadıkları	Çocukların Yaşadıkları	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Öğretmenlerle Yaşadıkları
Uzaktan eğitim sürecinde bayağı zorluk çekiyoruz x3	Dışarıyı istiyor	Öğretmenin attığı oyunları oynuyoruz	Çocuğuma destek çıktı
Öğretmenin gösterdiği sevgi ve ilgi yüz yüze eğitim gibi olmuyor	Birbirlerine dokunamıyorlar	Öğretmeniyle görüntülü konuşuyoruz	Ona hikaye okuyor
Ödevlere biz bakmak zorunda kalıyoruz x3	Etkinlik yapıyorlar	Evde uyguladığımız etkinlikleri videoya çekip öğretmene atıyoruz	
İnternetle ilgili sıkıntımız oluyor x1	Deney yapıyorlar	Ses kaydı atıyoruz	
Evden çıkamıyorum	Öğretmenin anlattığı hikâyeyi dinliyorlar	Etkinliklerin bazılarını yetiştiremiyoruz	
Çocuklarımla ilgileniyorum	Disiplinini kaybetti	Okul varken daha keyifliydi	
Hem annelik hem öğretmenlik yapmaya çalışıyorum	Gevşemeye başladı		
Evde desteklemeye çalışıyoruz	Çocukların canı sıkıldı		
	Uyku saati bozuldu		
	Ağladı ve morali bozuldu		
	Yeme-içme saati bozuldu		
	Okul kapanınca arkadaşlarını ve öğretmenini özledi		

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşleri "Ebeveynlerin Yaşadıkları, Çocukların Yaşadıkları, Ebeveyn-Çocuk İlişkisi, Öğretmenlerle Yaşadıkları" şeklinde dört kategoride incelenmiştir.

"Ebeveynlerin Yaşadıkları" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Uzaktan eğitim sürecinde bayağı zorluk çekiyoruz." [E2, E3, E5]* ve *"Ödevlere biz bakmak zorunda kalıyoruz." [E2, E3, E5]* denildiği, en az ise; *"Evde desteklemeye çalışıyoruz" [E6]* denildiği görülmektedir.

"Çocukların Yaşadıkları" kategorisine ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok *"Dışarıyı istiyor." [E1, E2, E3, E6]* denildiği, en az *"Okul kapanınca arkadaşlarını ve öğretmenini özledi." [E1]* denildiği görülmektedir.

"Ebeveyn-Çocuk İlişkisi" kategorisine ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok *"Öğretmenin attığı oyunları oynuyoruz." [E1, E2, E3, E4, E5, E6]* denildiği, en az *"Okul varken daha keyifliydi."[E6]* denildiği görülmektedir.

"Öğretmenlerle Yaşadıkları" kategorisine ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok *"Çocuğuma destek çıktı." [E1, E6]* denildiği, en az *"Ona hikaye okuyor." [E3]* denildiği

görülmektedir. Örneğin; "*...Haftanın 3 günü öğretmeniyle görüntülü konuşuyoruz. Etkinlik ve deney yapıyorlar, öğretmeni hikaye okuyor ve arkadaşlarıyla birlikte öğretmenin anlattığı hikayeyi dinliyorlar...*" [E3] denildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Birden Fazla Çocuğunun Uzaktan Eğitim Alması Durumuna Dair Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen ebeveynlerden, birden fazla çocuğu olan 4 ebeveynin çocuklarının uzaktan eğitim alması durumunda neler yaşadığı Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. **Birden Fazla Çocuğun Uzaktan Eğitim Alması**

Olumlu Etkilenenler	Materyal Eksikliği Durumunda Yaşananlar	Değişimin Hissettirdikleri	Zaman Yönetimi Sorunları	Eğitimsel Sıkıntılar
Ders konuları çakışmadığı sürece gayet rahatız	Ders saatlerini çakışması	Yorucu	Aynı gün, aynı saatte canlı ders olması x5	Bilgisayar karşısında disiplin olmuyor
	Materyal (tablet, telefon) eksikliği	Zorlanıyorum. x2	Dersler çakışınca birisini iptal etmek zorunda kalıyorum	Anne babanın öğretmen olması ve çocukların olması
	Evde cihaz ve internet sorunu oluyor	Yetişemiyoruz	Hangi çocuğumun dersiyle ilgileneceğimi bilmiyorum	
	Telefonum 1 tane olduğu için 5 çocuğumla uzaktan eğitim süreci zor oluyor	İyiyiz		
	Bir çocuğumu seçmek zorunda kalıyorum	Süreci en kaliteli şekilde yürütmeye çalışıyoruz		

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin birden fazla çocuğunun uzaktan eğitim alması ile ilgili görüşleri "Olumlu Etkilenenler, Materyal Eksikliği Durumunda Yaşananlar, Zaman Yönetimi Sorunları ve Eğitimsel Sıkıntılar" şeklinde beş kategoride incelenmiştir.

"Olumlu Etkilenenler" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında sadece; *"Ders konuları çakışmadığı sürece gayet rahatız." [E6]* denildiği görülmektedir.

"Materyal Eksikliği Durumunda Yaşananlar" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Ders saatlerinin çakışması" [E2, E4, E5, E6]* denildiği, en az ise; *"Bir çocuğumu seçmek zorunda kalıyorum." [E2, E4, E5]* denildiği görülmektedir.

"Değişimin Hissettirdikleri" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Yorucu" [E2, E3, E4]* denildiği, en az ise; *"Süreci en kaliteli şekilde yürütmeye çalışıyoruz." [E6]* denildiği görülmektedir.

Hem materyal eksikliği hem de değişimin hissettirdiklerini belirten ebeveynlerden biri E5; *"Telefonum 1 tane olduğu için 5 çocuğumla uzaktan eğitim süreci zor oluyor. Evde cihaz ve*

internet sorunu oluyor, zorlanıyorum. Hangi çocuğumun dersiyle ilgileneceğimi bilmiyorum. Çocuklarımdan biri 4 yaşında, biri anaokuluna, diğerleri 1., 4., 7. ve 8. sınıfa gidiyor. Hala da zorlanıyorum." diye ifade etmiştir.

"Zaman Yönetimi Sorunları" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Aynı gün, aynı saatte canlı ders olması." [E2, E4, E5, E6]* denildiği, en az ise; *"Hangi çocuğumun dersiyle ilgileneceğimi bilmiyorum." [E5]* denildiği görülmektedir.

"Eğitimsel Sıkıntılar" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Bilgisayar karşısında disiplin olmuyor." [E2, E4]* denildiği, en az ise; *"Anne babanın öğretmen olması ve çocukların olması." [E6]* denildiği görülmektedir. Örneğin E6 kodlu ebeveyn birden fazla çocuğunun uzaktan eğitim almasını göz önüne alarak düşüncelerinde;

"İnternet derse bağlanmaları için gerekli olan bilgisayar ve tablet konusunda çakışınca bir de anne babası da öğretmen benim çocukların yani ben de öğretmenim, eşimde öğretmen bu konuda bazen zorluklar yaşayabiliyoruz. Bilgisayar konusunda en fazla yaşadığımız problem." [E6] diye belirtmiştir.

Ebeveynlerin Pandemi Öncesinde Çocuğuyla/Çocuklarıyla Ne Sıklıkla Vakit Geçirdiğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi öncesinde çocuğuyla/çocuklarıyla ne sıklıkla vakit geçirdiğine yönelik bulgular Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. **Ebeveynlerin Pandemi Öncesinde Çocuk/Çocuklarıyla Geçirdiği Zamanın İncelenmesi**

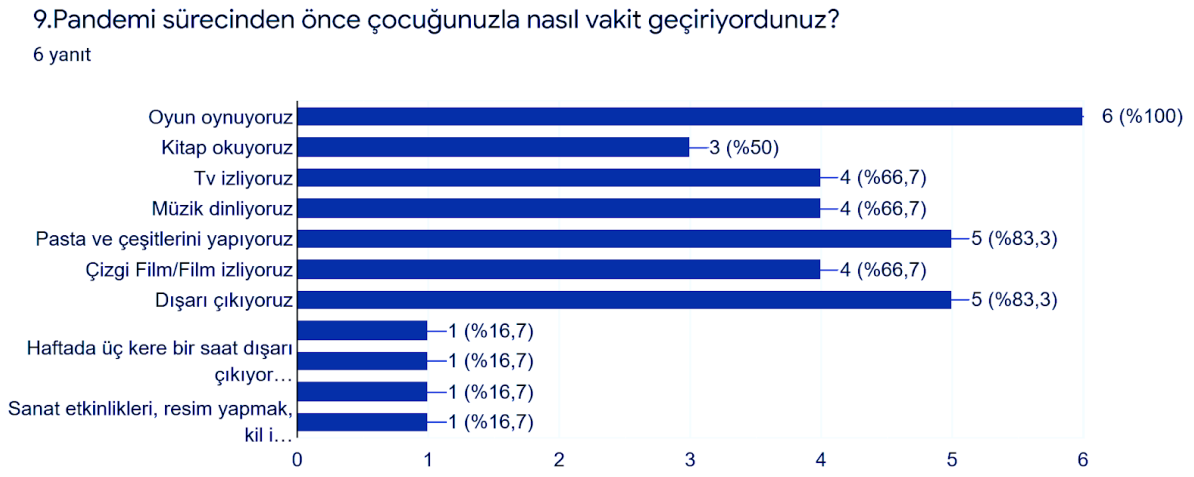
Şekil 6 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi öncesinde çocuklarıyla ne sıklıkla vakit geçirdiği ile ilgili görüşleri "Hafta içi ve Hafta sonu" şeklinde iki kategoride incelenirken,

katılımcılardan "Vakit geçirmiyorum, 1-3 saat, 3-5 saat, 5-7 saat ve 7 ve üzeri" şeklinde çocuklarıyla geçirdikleri zamanı belirtmeleri istenilmiştir.

Ebeveynlerin görüşlerine baktığımızda pandemi öncesinde çocuklarıyla daha çok hafta içi "1-3 saat" ve hafta sonu "5-7 saat" vakit geçirdiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Pandemi Öncesinde Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi öncesinde çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiğine yönelik bulgular Şekil 7'de gösterilmektedir.



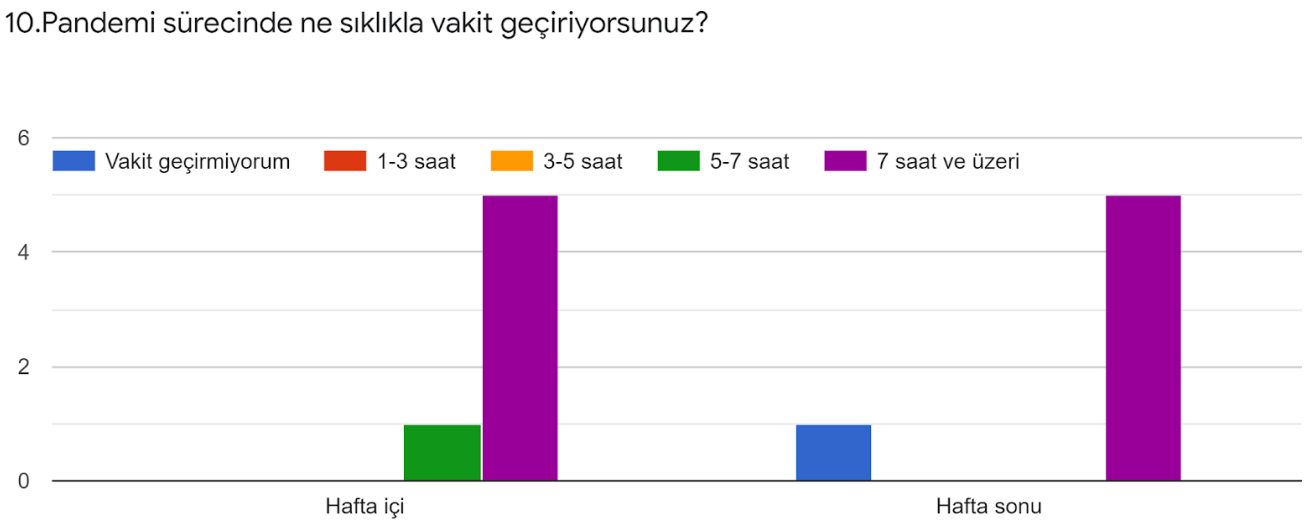
Şekil 7. **Ebeveynlerin Pandemi Öncesinde Çocuk/Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumu**

Şekil 7 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi öncesinde çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiği ile ilgili görüşleri "Oyun oynuyoruz, Kitap okuyoruz, Tv izliyoruz, Müzik dinliyoruz, Pasta ve çeşitlerini yapıyoruz, Çizgi Film/Film izliyoruz, Dışarı çıkıyoruz ve Diğer" şeklinde sekiz kategoride incelenmiştir.

"Oyun oynuyoruz" kategorisine ebeveyn görüşlerine bakıldığında bütün ebeveynlerin çocuklarıyla "*Oyun oynuyoruz" [E1, E2, E3, E4, E5, E6]* dediği görülürken, en az; *"Dışarı çıkmak, Sanat etkinliği yapmak ve Resim yapmak" [E6, E2]* gibi etkinlikler denildiği görülmektedir. Örneğin; "...Sinemaya, parka, eğlence merkezlerine ve hayvanat bahçesine gidiyorduk..." [E3] denildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Çocuklarıyla Ne Sıklıkla Vakit Geçirdiğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde çocuklarıyla ne sıklıkla vakit geçirdiğine yönelik bulgular Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8. **Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Çocuk/Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumu**

Şekil 8 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarıyla ne sıklıkla vakit geçirdiği ile ilgili görüşleri "Hafta içi, Hafta sonu" şeklinde iki kategoride incelenirken, katılımcılardan "Vakit geçirmiyorum, 1-3 saat, 3-5 saat, 5-7 saat ve 7 ve üzeri" şeklinde çocuklarıyla geçirdikleri zamanı belirtmeleri istenilmiştir.

Ebeveynlerin görüşlerine baktığımızda pandemi süresinde çocuklarıyla daha çok hafta içi "7 saat ve üzeri" ve hafta sonu "7 saat ve üzeri" vakit geçirdiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinde çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiğine yönelik bulgular Şekil 9'de gösterilmektedir.



Şekil 9. **Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Çocuk/Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumu**

Şekil 9 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiği ile ilgili görüşleri "Oyun oynuyoruz, Kitap okuyoruz, Tv izliyoruz, Müzik dinliyoruz, Pasta ve çeşitlerini yapıyoruz, Çizgi Film/Film izliyoruz, Dışarı çıkıyoruz ve Diğer" şeklinde sekiz kategoride incelenmiştir.

"Oyun oynuyoruz" kategorisine ebeveyn görüşlerine bakıldığında bütün ebeveynlerin çocuklarıyla "*Oyun oynuyoruz" [E1, E2, E3, E4, E5, E6]* dediği görülürken, en az; *"Yazı yazıyor, Sayıları öğrendi" [E1]* gibi etkinlikler denildiği görülmektedir. Örneğin; "*...Öğretmenin verdiği ödevleri yapıyoruz. Dua ezberletiyorum*." [E3] denildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin Pandemi Sürecinin Çocuklarıyla İlişkilerini Nasıl Etkilediğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinin çocuklarıyla ilişkilerini nasıl etkilediğine yönelik bulgular Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. **Pandemi Sürecinin Ebeveyn-Çocuk İlişkisini Etkileme Durumu**

Şekil 10 incelendiğinde, ebeveynlerin pandemi sürecinin çocuklarıyla ilişkisini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri "Olumlu Etkiledi, Olumsuz Etkiledi, Hem Olumlu Hem Olumsuz Etkiledi ve Etkilemedi" şeklinde dört kategoride incelenmiştir. Pandemi sürecinin ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileme durumunda; %50'sini olumsuz etkilediği, %33,3'ünü hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini ve %16,7'sini etkilemediği görülmektedir.

Pandemi Sürecinin Ebeveyn Çocuk İlişkisini Olumlu Etkilediğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisini olumlu etkilediğine yönelik bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. **Pandeminin Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Olumlu Etkisi**

Akran İlişkisine Etkisi	Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Etkisi
Küçük kardeşine yardımcı oluyor	Birlikte daha çok vakit geçirebiliyoruz
	Evde birbirimizle kaynaştık
	Eskiden herkes gelip köşesine çekilirdi
	Şimdi daha çok vakit ayırıyoruz
	Eve yorgun gelmiyorum

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının pandemi sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisini olumlu etkilediğine yönelik durumları "Akran İlişkisine Etkisi, Ebeveyn- Çocuk İlişkisine Etkisi" olarak iki kategoride incelenmiştir.

"Akran İlişkisine Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında sadece; *"Küçük kardeşine yardımcı oluyor." [E3]* denildiği görülmektedir.

"Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Birlikte daha çok vakit geçirebiliyoruz." [E1, E3, E6]* denildiği, en az ise; *"Eve yorgun gelmiyorum." [E6]* denildiği görülmektedir.

Pandemi Sürecinin Ebeveyn Çocuk İlişkisini Olumsuz Etkilediğine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında görüşülen 6 ebeveynin çocuklarının pandemi sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğine yönelik bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. **Pandeminin Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Olumsuz Etkisi**

Çocuğa Etkisi	Ebeveyne Etkisi	Sağlığa Etkisi	Psikolojik Etkisi	Ekonomik Etkisi
Çok sıkılıyorlar x2	Diğer çocuğumla ilgilenemiyorum	Vücudum yorgun hissediyor çünkü çalışmıyor	Çocuk eve bağımlı oldu	Eşim işsiz kaldı,
Televizyon izleme isteği arttı x2	Kendime vakit ayıramıyorum	Uyuşuk hissediyorum	Arkadaşı yok ve sosyalleşemiyor	Maddi durumda çok zorlanıyoruz.
Bisiklet süremiyor	Dışarı çıkamıyoruz	Evde can sıkıntısıyla yeme-içme daha fazla yönelim arttı	Ailemizde dışarıya çıkma isteği azaldı	
Canı istediği zaman dışarıya çıkamıyor	Aramızda tartışmalara yol açıyor	Obezite olmaktan korkuyoruz	Çocuk hırçınlaştı	
Parka gidemiyor		Çocuk enerjisini atamıyor	Doğayı özledik	
Çocuğum doyumsuz olmaya başladı			Çocuklar pandeminin ne olduğu hakkında sürekli sorular soruyorlar	

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının pandemi sürecinin ebeveyn çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğine yönelik durumları "Çocuğa Etkisi, Ebeveyne Etkisi, Sağlığa Etkisi, Psikolojik Etkisi ve Ekonomik Etkisi" olarak beş kategoride incelenmiştir.

"Çocuğa Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Çok sıkılıyorlar" [E3, E6]* ve *"Televizyon izleme isteği arttı."* denildiği, en az ise; *"Çocuğum doyumsuz olmaya başladı" [E1]* denildiği görülmektedir.

"Ebeveyne Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Diğer çocuğumla ilgilenemiyorum" [E1, E3, E4, E5]* denildiği, en az ise; *"Aramızda tartışmalara yol açıyor" [E6]* denildiği görülmektedir.

"Sağlığa Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Vücudum yorgun hissediyor çünkü çalışmıyor" [E3, E5]* denildiği, en az ise; *"Çocuk enerjisini atamıyor" [E6]* denildiği görülmektedir.

"Psikolojik Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Çocuk eve bağımlı oldu" [E1, E3, E5, E6]* denildiği, en az ise; *"Çocuklar pandeminin ne olduğu hakkında sürekli sorular soruyorlar." [E5]* denildiği görülmektedir.
"Ekonomik Etkisi" kategorisinde ebeveyn görüşlerine bakıldığında en çok; *"Maddi durumda çok zorlanıyoruz." [E1, E2, E3, E4, E5]* denildiği, en az ise; *"Eşim işsiz kaldı." [E5]* denildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Tartışma

Okul Öncesi Eğitiminde Pandemi Süreci Kapsamında Yaşananların Ebeveyn Görüşlerine Göre incelendiği bu araştırmada 11 Mart 2020'de küresel salgın olarak ilan edilen Covid-19 insanları birçok yönde etkilemiştir. Bu konuda belirli yaş grupları, ekonomik, sosyal, ticari ve eğitim sektörü açısından incelenen çalışmalar bulunmaktadır. Fakat alan yazına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Covid-19 salgını okul öncesi dönem çocuklarının anlaması açısından soyut bir kavramdır ve bu dönemdeki çocuklar hayatını devam ettirebilmek için başkasının bakımına ihtiyaç duyan yaş grubudur. Bu sebeple araştırmada Gaziantep ilinde bulunan okul öncesi dönemde çocuğu olan 6 ebeveyn ile görüşülmüştür. Çünkü okul öncesi dönem çocukları ebeveynleri ile birlikte bu süreci atlatmak zorunda kalmıştır. Onların ilgisine, sevgisine, zamanına ve temel ihtiyaçlarını karşılamalarına ihtiyaç duymuşlardır.

Araştırmada çocukların duygu durumlarını kontrol etmekte zorlanabileceği ve 5 yaş grubu için pandemi gibi bir olgunun açıklanmasını beklemenin doğru olmadığı için ebeveynlerle görüşme yapılmıştır. Bu durum çalışmanın güvenirliğini arttırmaktadır. Pandemi süreci hala devam ettiğinden dolayı yöntemi geliştirmek mümkün olmamıştır.

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucu değerlendirdiğimizde pandemi döneminin okul dönem çocuklarını ve ebeveynlerini nasıl etkilediğine baktığımız bu çalışmada incelediğimiz bulgulara göre önümüze birçok tema çıkmıştır. Bu temalara göre çalışmanın araştırma sorularını tekrar gözden geçirdiğimizde elde ettiğimiz cevaplar aşağıdaki gibidir;

Pandemi süreci kapsamında yaşananların ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesine ilişkin algıların ortaya koymaya çalışıldığı bu araştırmada, beş temel probleme yanıt aranmıştır.

Araştırmanın ilk problemine ilişkin "salgının ebeveyn ve çocuklara etkileri"ni incelediğimizde; ebeveynlerin ve çocukların "avantaj", "dezavantaj" olarak birçok yönden

etkilendiği görülmektedir. Ebeveynler için olumlu yönden etkilerine baktığımızda çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmeleri gibi durumlar öne çıkarken çocuklar için olumlu yönden baktığımızda hayatlarında ebeveyn desteğini daha yoğun hissettikleri bir dönem olurken, aile içi ilişkilerin kuvvetlenmesi gibi etkenlerin çocukların psikolojik olarak pandemi gibi önemli ve kritik bir süreçte daha az etkilemlerine sebep olmuştur. Olası yan etkiler kendini gösterirken ebeveyn desteği alan çocuklar bu olağanüstü durumu daha normalleştirebilmişlerdir. Aile bireylerinin bu birbirini destekleme yoluna gitmesi süreci daha sağlıklı bir şekilde atlatabilmelerine yardımcı olmuştur (Ergül ve Yılmaz, 2020).

2020 yılı Nisan ayında Türkiye Gençlik STK'ları Platformu (TGSP) tarafından yapılan bir araştırmada 2437 kişiye ulaşılmıştır ve bu kişiler 15-30 yaş aralığında bulunmaktadır. Kişilerle yapılan ankete göre gençlerin aile ortamında kurduğu ilişkilerin, beraber yapılan aktivitelerle birlikte iyiye gittiği tespit edilmiştir. Hatta sürekli aile ile birlikte olduklarında daha iyi anlaşmaya başladıklarını ifade eden gençler olumsuz konuşanlara oranla daha fazladır. Bu durum aile ilişkilerinin beraber kaldıkça olumlu yönde geliştiğini göstermektedir (Barış ve Taylan, 2020).

Başaran ve Aksoy (2020)'nin de araştırmalarında belirttiği üzere Covid-19 sürecinin anne, baba ve çocuklara olumlu etkileri karşımıza çıkmıştır. Evde beraber yapılan etkinlikler, hep beraber oynanan oyunlar ve aile içi etkileşim arttıkça aile bireylerinin stres düzeyleri azalmıştır.

Salgının olumsuz etkilerine baktığımızda ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde "maddi sıkıntılar, işsizlik, çocuklara ayrılan zaman problemi, psikolojik sorunlar, sağlık sorunları, annenin iş yükü" gibi durumlar öne çıkarken, çocukların bu süreçte yaşadığı olumsuz etkilerden ebeveyn görüşlerine göre bahsetmemiz gerekirse "arkadaşlarından uzak kalmaları, akademik yetersizlikler, uzaktan eğitimin doğurduğu sıkıntılar, sosyalleşememe, gereğinden fazla teknoloji kullanımı, sağlık sorunları, psikolojik sorunlar, fiziksel aktivitelerin kısıtlanması" gibi etkenler öne çıkmıştır. Alana yazına baktığımızda Covid-19 sürecinde yaşanan bu olumsuzluklara yönelik ebeveynlerden aldığımız görüşlere göre özellikle annelerin iş yükünün arttı tespit edilmiştir. Pandemi kısıtlamaları ve uzaktan eğitim süreci gibi durumlar annelerin çocuklardan sorumlu olması, ev işlerini yüklenmesi gibi faktörler kadınların iş yükünü gözle görülür miktarda arttırmıştır. Bu süreç annelerin ruh sağlığını olumsuz etkilemiştir (Bozkurt, 2020). Yine başka bir araştırmada çocukların eve kapanmak zorunda kaldığı bu süreçte doğan olumsuz faktörlere yönelik, salgının çocuklar tarafından anlaşılması etkeni öne çıkmıştır. Zaten birçok sorunla baş başa kalan çocuklara bu süreçte

ebeveyn rehberliği çok önem taşımaktadır (Hekler, Lambert, Leventhal, Jahn, & Contrada, 2008).

Araştırmanın üçüncü problemine ilişkin "salgın süreci sonunda yaşamda meydana gelebilecek farklılıklar" incelenmiştir ve ebeveynlerden alınan görüşlere göre "ev ortamında yaşanan farklılıklar, sosyal ilişkilerdeki değişimler, çocukların akademik seyirlerinin değişimi, yeni düzende meydana gelen temizlik ve sağlık sorunları" gibi birçok faktör ortaya çıkmıştır.

İncelenen araştırmalar sonucunda, en önemli bulgulardan birisi olan "maddi imkanlar ve materyal eksikliği" gibi etkenler bu süreçte en çok eşitsizliğe sebep olan ve salgın sürecini olumsuz hale getirip ebeveynleri ve çocukları etkileyen kısımdır. Düşük gelirli aileler ve çocukları göz önüne alındığında yüksek gelirli aileler ve çocuklar faktörü salgın sürecinde büyük bir eşitsizlik yaşanmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde temin edilmesi gereken veya hali hazırda evde bulunması gereken eğitim materyalleri (tablet, telefon) çocuklar arasındaki öğrenme farkının seviyesini değiştirmiştir (Van Lancher, & Parolin, 2020).

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin "ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl zaman geçirdiği" incelenmiştir ve ebeveynlerden alınan görüşlere göre "oyun oynadıkları, TV izledikleri, müzik dinledikleri, pasta ve çeşitlerini yaptıkları" gibi birden fazla etken bulunmuştur. Salgın sürecinde evde kalmak zorunda kalan ebeveynlerin ve çocukların sınırlı etkinlik yapabildiklerine ulaşılmıştır. Alanyazına baktığımızda bu konuyla ilgili ailelerin günlük yaşam ve rutinlerini değiştirmek zorunda kaldığında sınırlı alan, sınırlı kaynak ve yürütülemeyen ev işleri gibi faktörler aile içi iletişimi zorlaştırmaktadır (Clemens, Deschamps, Fegert JM, Anagnostopoulos, Bailey, Doyle, et al., 2020).

Araştırmanın beşinci problemine ilişkin "ebeveynler çocuklarıyla nasıl zaman geçirdiği ve ebeveynlerin çocuklarıyla ne sıklıkla görüştüğü" incelenmiştir ve ebeveynlerden alınan görüşlere göre bu durumlar pandemiden önce "hafta içi, 1-3 saat" , "hafta sonu, 3-5 saat" iken pandemi sürecinde "hafta içi, 7 saat ve üzeri", "hafta sonu, 7 saat ve üzeri" olarak değiştiği görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarla nasıl zaman geçirdiği unsuru sonucunda ise "oyun oynuyoruz, kitap okuyoruz, TV izliyoruz, müzik dinliyoruz, pasta ve çeşitlerini yapıyoruz, çizgi film/film izliyoruz, dışarı çıkıyoruz" gibi etkenler ortaya çıkmıştır. Pandeminden önce özellikle çalışan ebeveynler hafta sonu daha çok vakit ayırabildiklerini ifade ederken bu zaman diliminde ise "parka, AVM, hayvanat bahçesi, piknik, eğlence merkezi" gibi etmenlerden bahsetmişlerdir. Bu durum salgın sürecinin evde kalma zorunluluğu getirdiği için

ebeveyn ve çocukların beraber yaptığı aktivitelere kısıtlamalar getirmiştir. Araştırmalara baktığımızda özellikle teknoloji kullanımının artması, evde kalma kısıtlaması, okulların kapanması gibi çocukların fiziksel olarak aktivitelerinin düşmüş olması gibi etmenler ruh sağlığı ve fiziksel sağlık gibi faktörleri olumsuz etkilemiştir (Xiang, Zhang, & Kuwahara, 2020).

Sonuç

Okul öncesi eğitiminde pandemi süreci kapsamında yaşananların ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan ve "Ebeveyn Görüşme Formu" aracılığıyla bilgi toplanan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Covid-19 pandemi sürecinden tüm bireyler farklı şekillerde etkilenmektedir, ebeveyn-çocuk ilişkisinin nasıl etkilendiğine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmada salgın sürecinin sona doğru gelmesi beklenmektedir. Araştırmalar ise Covid-19 pandemisinin sağlık, psikolojik, sosyal, ekonomik, kültürel, eğitim gibi alanlara etkisi olduğunu göstermektedir. Pandemi sürecinin bilincinde olmadan yaşamaya başlamak, insanları hazırlıksız bir şekilde yakalamış, bu da hızla yayılmasına sebebiyet vermiştir.

Covid-19 pandemisi aile içi ilişkileri, ev ekonomisini, çocukların eğitimini, teknoloji kullanımını, ailenin sağlık durumunu etkilediği görülmektedir. Aile içi ilişkilerde; ailedeki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimi artarken, bazı ailelerde birbirlerine karşı olumlu tutumun azaldığı görülmektedir. Ev ekonomisinde; ailedeki bireylerin pandemi öncesinde olmayan farklı iş kollarına sahip olduğu görülürken, aynı zamanda meslekten ayrılma ya da çıkarılma gibi durumlar da görülmektedir. Çocukların eğitiminde; zamanı etkili kullanma ve kendisini geliştirmek için zamanın artması görülürken, diğer yandan uzaktan eğitim sürecinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının aldığı eğitimin kalitesini hatta eğitim alıp/almama durumunu etkilediği, uzaktan eğitimde yeterince verim alamama ya da materyal eksiği (internet, bilgisayar, tablet, telefon, televizyon vb.) olması halinde eğitim alamaması görülmektedir. Teknoloji kullanımında; ailenin evinde teknolojik araç-gereçlerin bulunması durumunda bireylerin teknoloji kullanımında artış görülmektedir. Kimi bireylerde bu artış teknoloji bağımlılığına doğru gitmektedir.

Sağlık durumunda; psikolojik açıdan stres, kaygı, huzursuzluk, tedirginlik, depresyon gibi faktörler artmaktadır. Fiziksel açıdan obezite, kas, kemik ve eklem rahatsızlıkları gibi faktörler görülebilmektedir. Ailedeki herhangi bir/birkaç bireyin yakın temaslı veya Covid-19
testinin pozitif çıkması, ailedeki birey/bireyleri Covid-19 nedeniyle kaybetme durumu yaşanması halinde sayılan alanların olumsuz etkilenmesi görülmektedir. Ayrıca çocuklar,

pandemi sürecinin bilincinde olmadan oldukça zorlu zamanlardan geçmektedir. Her zaman olduğu gibi pandemi döneminde de ebeveynlerin görevi çocukları bilinçlendirmek ve onları korumak olmaktadır. Çocukların doğru bir şekilde bilinçlenmesi için öncelikle ebeveynlerin onlara örnek olması gerekmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu olması ve bireylerin etkili bir şekilde iletişim halinde olması süreci daha kolay bir şekilde sürdürmeyi sağlamaktadır. Toplumdaki her ebeveyn sorumlu olduğu çocuklara karşı bilinçlendirme görevini yerine getirirse virüs yayılma hızını kaybedecek ve Covid-19 pandemisi sona erecektir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Araştırmacılara: Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili yapılacak olan çalışmalarda daha geniş kapsamlı örneklem grubu ve yöntemi seçilerek araştırmanın yöntem kısmı desteklenebilir. Çalışmaya çocukları dahil etmek için farklı yöntemler kullanılabilir. Normalleşme sürecinde salgının bulaş hızı düştüğünde çocuklarla yapılan çalışmaların daha derinlemesine incelenmesi geride bıraktığımız zamanların etkilerini anlayabilmek ve ileriye dönük çalışabilmek açısından katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlere: Uzaktan eğitim sürecinde sosyo-ekonomik düzeyi yeterli olmayan ailelere destek olunmalıdır. Çocuklar için farklı eğitim materyalleri kullanılabilir. Çocuklar ve ebeveynler için ihtiyaç formu oluşturulabilir. Uzaktan eğitim sürecinde materyal eksikliği (tablet, telefon) konusunda sıkıntı yaşayan ebeveynlere daha fazla maddi ve manevi destek verilmelidir. Ebeveynlerin ve çocukların yeterli desteği alabilmesi için öğretmenlerin daha ulaşılabilir olması ebeveyn-çocuk ve öğretmen ilişkisi açısından destekleyici olup olumsuz etkileri ortadan kaldıracaktır.

Ebeveynlere: Çocuklarla daima iletişim halinde olup süreç hakkında bilgilendirilebilir. Pandemi süreciyle ilgili ebeveynin bilinçli olup dikkat edilmesi gerekenler hakkında çocukları bilgilendirmesi gereklidir. Çocukta ya da ebeveynde herhangi bir Covid-19 belirtisi olduğunda sağlık kuruluşuna en kısa zamanda gidip test yapması gereklidir. Belirti görüldüğü andan itibaren son birkaç günde temaslı olduğu kişilere bunun bilgisini vermesi gereklidir. Testin sonucu çıkana kadar evden dışarıya çıkmaması gereklidir.

Kaynakça

"Sağlık Bakanı Koca Türkiye'de ilk koronavirüs vakasının görüldüğünü açıkladı". *Anadolu Ajansı*. 11 Mart 2020. 30 Ekim 2020 tarihinde kaynağından alınmıştır. Erişim tarihi: 23 Nisan 2020.

Aslan, R. (2020). "Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19". *Ayrıntı Dergisi, 8*(85), 35-41.

Barış, İ. ve Taylan, H. H. (2020). Küresel salgın sürecinde Türkiye'de aile içi sorunlar. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi, Gürsoy Akça Özel Sayısı*, (5), 13-32.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Bozkurt, V. (2020). Pandemi döneminde çalışma: Ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik. D. Demirbaş, V. Bozkurt & S. Yorğun (Der.), *COVID-19 pandemisinin ekonomik, toplumsal ve siyasal etkileri* (s. 115-136) içinde. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clemens, V., Deschamps, P., Fegert, J. M., Anagnostopoulos, D., Bailey, S., Doyle, M., et al. (2020). Potential effects of" social" distancing measures and school lockdown on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry, 29*(14). DOI: 10.1007/s00787-020-01549-w

Çalışkan, Y. (2020). Covid-19 pandemisi ve karantina sürecinde çocuk ruh sağlığı. *Medical Research Reports, 3*(Özel Sayı), 149-154.

Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 9*(9), 45-54.

Ergül, B. ve Yılmaz, V. (2020). COVID-19 salgını süresince aile içi ilişkilerin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 38-51.

Giannini, S., & Lewis, G.S. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures.

Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin "çocuk" ve "çocuk gelişimi" kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 1-1.

Hekler, E. B., Lambert, J., Leventhal, E., Leventhal, H., Jahn, E., & Contrada R.J. (2008). Commonsense illness beliefs, adherence behaviors and hypertension control among African Americans. *Journal of Behavioral Medicine, 31*, 391-400.

https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-forequity-during-the-coronavirus-school-closures/web adresinden 20 Kasım 2020 tarihinde edinilmiştir.

Kahraman, E. P. ve Altındiş, M. (2020). COVID-19 aşıları; pandemide sona doğru?. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, 4*(3), 240-249.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (47), s. 480-495.

Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(4).

Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Piaget, J. (2010). Çocuğun gözü ile Dünya (Çeviren; Yerguz, İ). Ankara: Dost Yayınları (Orjinal basım Press Universitaires de France in 1947).

Piaget, J. (2011). Çocukta akıl yürütme ve karar verme (Çev. Siyavuşgil, S.E.). Ankara: Palme Yayıncılık.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi*. Ankara.

Taş, F. (2001). *Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitim*, Kariyer Yayınları, 99–104.

Taşğın, S. (2014). Suçu anlamada kriminolojik ekolojik teorinin Bronfenbrenner'in Ekolojik teorisi ile birlikte olası kullanımı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 17*(1), 130-157.

Turan, F. ve Yükselen, İ. A. (2015). Çocuk gelişimi 1 bebeklik döneminde gelişim. Ankara: Matsa Basımevi.

Türkiye Bilimler Akademisi (2020). Post-pandemide toplumsal ve ekonomik projeksiyon. M. Şeker, A. Özer, Z. Tosun, C. Korkut ve M. Doğrul (Yay. haz.). *Covid-19 pandemi değerlendirme raporu* içinde (s. 75-88). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Van Lancker W., & Parolin Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet. Public health*, *5*(5), e243–e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, *63*(4), 531–532. https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.013

Yıldız, F., Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral N. (2017). Bilişsel Gelişim (3-6 Yaş). F. Turan, A. İpek Yükselen, (Ed.), *Çocuk Gelişimi Okul Öncesi Döneminde Gelişim 2*(4) içinde (38-52). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Akademik Amaçlı Türkçe Öğrenen Yabancıların Akıcı Okuma Becerilerinin Akıcılığın Bazı Bileşenleri Açısından İncelenmesi

Fatih ARSLAN[1]

Öz

Akıcı okuma becerisi sadece ana dili konuşanların değil aynı zamanda yabancı dil olarak ikinci bir dili konuşanların da sahip olması gereken önemli becerilerden biridir. Ancak doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akıcı okuma becerileri ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça azdır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde akıcı okuma becerisinin önemine dikkat çekmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı akademik amaçlı Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerini okuma hızı, kelime doğruluğu ve uygun ifade ile okuma açısından incelemektir. Betimsel modelin kullanıldığı çalışmada 2021-2022 eğitim yılında Kırıkkale TÖMER'de eğitim gören ve B1 kuruna devam eden 30 öğrenciye 134 kelimeden oluşan "Batıl İnanç" adlı bilgilendirici metin okutulmuş ve kayıt altına alınan veriler araştırmacı tarafından yukarıda belirtilen bileşenler göz önünde bulundurularak incelenmiş ve elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı ortalama 62'dir. Katılımcılar, metinde bulunan kelimelerin yüzde 10'unu ($\bar{x}$=13,83) yanlış; yüzde 5'ini ($\bar{x}$=7,1) ise tekrar ederek okumuşlardır. Ayrıca katılımcılar, uygun tonlama ile duraklama yapmaları gereken yerlerin yüzde 29'unda ($\bar{x}$=5,26) ve uygun tonda durmaları gereken yerlerin yüzde 10'unda ($\bar{x}$=0,8) hatalı tonlama ile okumuşlardır. Bunların yanında, katılımcılar 54 kez yapmamaları gereken yerde duraklama ve 44 kez de yapmamaları gereken yerde durma yapmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Akıcı Okuma, Hız, Doğruluk, Prozodi

BİLDİRİ NO: 49275

[1]Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, fatiharslan@kku.edu.tr

Giriş

Türkçe öğretiminin genel amacı öğrencilere dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Dil becerileri incelendiğinde, bu becerilerin birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Çünkü bir dili öğrenmek; dinlenenleri ve okunanları anlayabilmek ve bunları konuşma ve yazma yoluyla anlatabilmektir. Bu becerilerden okuma becerisi, sadece günlük hayatta değil aynı zamanda akademik hayatta da öğrencilerin en çok kullanacağı becerilerden biridir. Grabe ve Stoller (2001), akademik ortamlarda okuma bilgisinin çok önemli olduğunu zira okumanın sentez ve eleştirel değerlendirmede önemli bir araç olduğunu ayrıca akademik hedeflere ulaşmada daha iyi performans gösterilmesi, konu hakkında daha fazla bilgi edinilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından da okumanın bağımsız öğrenme için temel araç olduğunu vurgulamıştır.

Akyol (2006), okumayı "yazar ve okuyucu arasında etkileşim kuran dinamik bir anlama süreci" olarak tanımlar ve okuma sayesinde insanın yeni kelimeler öğrendiğini, yeni anlayışlar kazandığını, hayaller oluşturduğunu ve yaratıcılığını geliştirerek ufkunu açtığını belirtir. Demirel (2008) ise "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma becerisi" olarak tanımladığı okumanın özelliklerini Akyol (2006) ile benzer şekilde yazarla etkileşim kurma ve okunan metinden anlam çıkarma olarak belirtir. Kaya (2016) ise okumayı okuyucunun pasif olarak sadece şekil, ses ve işaretleri seslendirmesinin aksine okuyucunun aktif olarak katıldığı bir süreç olup problem çözme, tahmin etme ve okudukları ile geçmişteki bilgilerini birleştirerek okuduklarını anlamlandırma yeteneği olarak tanımlar.

Okuma, sadece mekanik olarak harfleri seslendirme değil birçok bileşeni olan bir öğrenme sürecidir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için bu bileşenlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. 2000 yılında ABD'de düzenlenen Ulusal Okuma Paneli (NRP) Raporu'nda "ses farkındalığı, ses öğretimi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma" okumanın önemli bileşenleri olarak gösterilmiştir. Bu bileşenlerden akıcı okuma kelime tanıma, doğru okuma ve uygun ifade ile okuma alt bileşenlerine sahip önemli bir okuma bileşenidir.

Ulusal Okuma Paneli Raporu'nda (2000) akıcılık kısaca metni hızlı, doğru ve doğru ifade ile okuma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Benzer bir tanım Rasinski ve Samuels (2011) tarafından metindeki kelimeleri doğru ve otomatik olarak çözme ve prozodi ile okuma yeteneği olarak verilmiştir. Kaya'nın (2016) tanımında da metnin doğru biçimde, uygun hızda ve anlamına uygun olarak tanımlama vardır. Bunlardan farklı olarak Kaya ve Yıldırım (2016),

akıcı okumayı doğruluk, hız ve prozodinin yanında bir de konuşma tonunda ve pürüzsüz olması olarak tanımlamışlardır.

Akıcı okumanın tanımları ve NRP (2000) raporundaki ayrıntılı bilgiler bize akıcı okumanın üç temel bileşeni olduğunu (hız, doğruluk ve prozodi) ve bunun sonucunda anlamanın meydana geldiğini göstermektedir. Akıcılığın bileşenleri olan hız, doğruluk ve prozodi, Samuels'in (1979) otomatiklik teorisiyle doğrudan ilişkilidir. Samuels (2006), otomatiklik teorisinin akıcı okumayı tanımladığını belirtmiştir. Ona göre okumada iki görevin aynı anda yapılması gerektiğini, bunlardan ilkinin basılı olan kelimeleri tanımak yani kod çözmek olduğunu, ikinci görevin ise kodu çözülen sözcüklerle bir anlam oluşturulması olduğunu belirtmiştir. Okuyucu kod çözme işleminde ne kadar otomatikleşirse okuduğunu anlamaya o kadar çok odaklanabilir. Başka bir deyişle, okuyucu, kod çözme işlemi otomatik olduğu için zihinsel kapasitesinin tamamını okuduğunu anlamaya ayıracaktır. Schrauben (2010), akıcılığın ilk tanımlarında prozodinin görmezden gelindiğini, Samuels'in otomatiklik teorisinde ilk başlarda yer verilmediğini ancak sonradan prozodinin öneminin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Akıcılığın bileşenlerinden hız, metnin uygun bir hızda okunmasını gerektirir. Rasinski (2004), okuma hızının tek başına akıcılığı ölçemeyeceğini ancak okuma hızının yararlı ve geçerli bir okuma hızı olarak kabul edildiğini belirtir. Akıcı okumanın diğer bir bileşeni olan doğruluk, metindeki kelimelerin doğru olarak okunmasını ifade eder. Doğruluk da tıpkı hız gibi doğrudan otomatiklikle ilgilidir ve hızla birlikte değerlendirilir. Okuma hızını ölçerken öğrencinin doğru okuduğu kelimeler hesaplanır. Prozodi ise konuşmanın ritmik ve ton özelliklerini tanımlayan genel bir ifadedir. Prozodik özellikler tonlama vurgu ve zamanlama ögelerini içerirler (Dowhower, 1991). Buna ek olarak prozodik okuma ise metnin sözdizimsel yapısına uygun olarak, kelime gruplarını, ifadelere veya anlamlı birimlere uygun şekilde parçalara ayırmayı içerir (Khun ve Stahl, 2003). Kelimeleri yanlış okuma, yazarın amaçladığı anlama erişmeyi ve metnin doğru yorumlanmasını engeller. Metin boyunca yavaş ve zahmetli bir okuma, okuyucunun sürekli metnin bir yorumunu oluşturma çabasını gerektirir. Ayrıca zayıf prozodi, uygunsuz veya anlamsız kelime gruplarıyla veya uygunsuz ifadeler yoluyla karışıklığa yol açabilir. (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Bu nedenle akıcı okuma sadece ana dili öğrencilerinin sahip olması gereken bir beceri değil aynı zamanda özellikle de akademik amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de sahip olması gereken bir beceridir.

Bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerisini kazanması, o dili ana dili olarak öğrenenlerin okuma becerisini kazanmalarından daha zordur. Çünkü yabancı dil öğreniminde

farklı etkenler vardır. Gorsuch ve Taguchi (2008), ana dili öğrenenlerin sürekli o dilin içinde olduklarını ve o dile maruz kaldıklarını ancak yabancı dil öğrenenlerin, o dille ilk kez karşılaştıklarını ve bütün dil becerilerini aynı anda öğrenmeye başladıklarını belirtir. Grabe (1991) ana dili öğrenenlerin kelime bilgisi ve dilin yapısı ile ilgili sezgisel alt yapıya sahipken diğerlerinin gerekli kelime ve dilin yapısı hakkında bilgiye, metni anlamak için gerekli olan kültürel alt yapıya ve metinlerin nasıl organize edildiği bilgisine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Lems (2006) ise yabancı dilde okuma becerisinin zorluğunu üç farklı senaryo ile açıklar: İlk olarak yabancı dil öğrenenler, kelimeyi başarılı bir şekilde deşifre etseler bile anlamayabilir; bazı öğrenciler kelimeyi yanlış telaffuz eder ama anlamını bilebilirler, son olarak ise kendi ana dili bilgisi kullanarak (transfer ederek) hedef dildeki kelimenin anlamını veya telaffuzunu yanlış deşifre edebilirler. Bu dezavantajların ortadan kalkması için yabancı dil öğrenenlere akıcı okuma becerisini kazanmaları, bu dezavantajları ortadan kaldırabileceği gibi bu öğrencileri de ana dili öğrenenlerin okuma seviyesine yaklaştıracağı unutulmamalıdır.

Akıcı okuma uygun hız, doğruluk ve prozodi bileşenlerinden meydana gelen ve nihai olarak anlamanın gerçekleştiği bir süreçtir ancak öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu akıcı okuma hakkında öğreticilere ipucu verebilmektedir. Bu yolla herhangi bir yabancı dil sınıfında öğrencilerin hızlı bir şekilde akıcı okumalarının ne durumda olduğu kısmen de olsa tespit edilebilir ve bu tespitler ışığında öğreticiler gerekli tedbirleri alabilirler. Son yıllarda ülkemizde akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, sayıları hâlâ az olmakla birlikte özellikle 2010 yılından itibaren bir artış olduğu görülmektedir (Akyol ve Kodan, 2016; Baştuğ, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Ceylan, 2016; Görgün, 2018; Kaman ve Şahin, 2013; Kaya, 2018; Kaya ve Doğan, 2016; Keskin, 2012; Keskin ve Akyol, 2014; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Bu araştırmaların genellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini tespit, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme, akıcı okumayı ve/veya okuduğunu anlamayı geliştirme odaklı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Çelebi (2017), Demirci (2019) ve Güngör (2019) tarafından yapılan çalışmalar ise Türkçe öğrenen yabancılara bürün öğretimi, Türkçe öğrenen yabancıların alfabe farklılıklarının Türkçe öğretimine etkisi ve Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin tespiti gibi doğrudan veya dolaylı olarak akıcı okuma ile ilgili çalışmalardır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerileri ilgili çalışmaların azlığı, bu alanda daha fazla çalışma yapılmasını önemli kılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini tespit ederken izlenecek yol, öğreticilere, hızlı ve zahmetsiz bir şekilde yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin akıcı konuşma becerilerini

nasıl ölçebilecekleri hakkında yol göstermesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerilerini tespit etmektir.

Problem Cümlesi

Çalışmanın amacı doğrultusunda problem cümlesi "Akademik amaçlı Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerileri ne seviyededir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine cevap aramak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Katılımcıların metni okuma hızları ne seviyededir?
2. Katılımcıların metinde doğru okudukları kelime sayısı kaçtır?
3. Katılımcıların metinde tekrar ederek okudukları kelime sayısı kaçtır?
4. Katılımcıların "duraklama yapmaları" gereken yerlerde "duraklama yapmama" sayıları kaçtır?
5. Katılımcıların metni okurken "durmaları" gereken yerlerde "durmama" sayıları kaçtır?
6. Katılımcıların metni okurken "durmaları" gereken yerde "durmama" sayıları kaçtır?
7. Katılımcıların metni okurken "duraklama yapmamaları" gerek yerde "duraklama yapma" sayıları kaçtır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Akademik amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli bileşenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma modellerinden tekil tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Karasar (2012) tarama modellerini "*geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları"* olarak tanımlamıştır. Tekil tarama modeli ise değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesini amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim yılında bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER'de öğrenim gören ve B1 kuruna devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yapılan kurumda öğrenci sayısı az olduğu için B1 kuruna devam eden bütün öğrenciler

çalışma grubuna dahil edilmiştir. AOÖÇ'ye (2013) göre B1 seviyesi bağımsız dil kullanımı seviyesinin ilk basamağı olarak kabul edilir. Bu seviyede öğrenciler, A1 ve A2 kurlarına göre daha karmaşık ve temel olmayan daha uzun metinleri okuyabilirler. Ayrıca B1 kuru seviyesi metinleri, A1 ve A2 kuruna göre daha uzun cümlelerden ve daha karmaşık dil bilgisi yapılarından oluşur (Güngör, 2019). Akıcı okumanın tespit edilebilmesi için belirli dil kalıplarını içeren ve kendi içerisinde bağlantılı olabilecek kadar uzun metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada B1 kuru öğrencileri seçilmiştir.

***Tablo 1*: Çalışma Grubu Ülke, Ana Dili**

Ö. No	Ülke	Anadili	Ö. No	Ülke	Anadili	Ö. No	Ülke	Anadili
1	Afganista	Farsça	11	Afganista	Farsça	21	Afganista	Farsça
2	Afganista	Farsça	12	Endonezy	Endonezce	22	İran	Farsça
3	Afganista	Farsça	13	Cezayir	Arapça	23	Fildişi	Fransızca
4	Ukrayna	Rusça	14	Cezayir	Arapça	24	Kongo	Fransızca
5	Nijer	Fransızca	15	Kazakista	Rusça	25	Afganista	Farsça
6	İran	Farsça	16	Afganista	Özbekçe	26	Gine	Fransızca
7	Afganista	Farsça	17	Afganista	Farsça	27	Afganista	Farsça
8	Burkina	Fransızca	18	Afganista	Farsça	28	Fas	Arapça
9	Afganista	Farsça	19	Mali	Fransızca	29	Sudan	Arapça
10	Nijer	Fransızca	20	Afganista	Özbekçe	30	Afganista	Peştuca

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma grubundaki öğrencilerin 14'ünün ana dili Farsça; 7'sinin ana dili Fransızca; 4'ünün Arapça; 2'sinin Rusça'dır. Ayrıca Endonezce, Özbekçe, Peştuca'yı da 1'er öğrenci konuşmaktadır. Buna göre çoğunlukla Farsça, Fransızca ve Arapçanın ana dili olarak konuşulduğu bir çalışma grubu mevcuttur. Çalışma grubu homojen olmasa da çok fazla dağınık bir görüntü sergilememektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1'de bulunan ve uzman görüşü alınarak seçilen, 134 kelimeden oluşan "Batıl İnanç" metni kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2022 yılının Mart ayında bir devlet üniversitesinde B1 kurunun son haftasında ve bir hafta süreyle toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öğrenciler yalnız olarak boş bir sınıfa alınmış ve okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada, katılımcıların okuma hızlarını belirlemek amacıyla "bir dakikada okudukları kelime sayısı" belirlenmiştir. Bu yöntem, okuma hızını belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Akyol, 2014; Kaya, 2016). Katılımcıların metnin tamamını okudukları süre saniye cinsinden hesaplanmış ve bunun 60 ile çarpımından bir dakikada okudukları kelime sayısı tespit edilmiştir. Okuma hızı belirlenirken katılımcıların yalnızca doğru okudukları kelimeler dikkate alınmıştır. Katılımcıların kelime okuma doğrulukları (kelime tanıma yüzdesi) belirlemede bir dakikada okudukları doğru kelime sayısının metnin tamamındaki kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini belirlemek için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre betimlenir, açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkileri kurularak bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Metin içinde nerelerde durulması ve nerelerde duraklama yapılması gerektiğinin tespiti için öncelikle bir akademisyen iki Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam üç okuyucuya metin okutulmuş ve ses kaydı alınmıştır. Daha sonra araştırmacı ve bir uzman tarafından bu ses kayıtları dinlenerek en az iki okuyucunun metni okurken durma ve duraklama yaptıkları yerler ve bunların sayısı tespit edilmiştir. Bu tespit sürecinde Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) + kullanılmış, araştırmacılar arasındaki uyum % 84 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir. Buna göre katılımcıların metni okurken durmaları gereken yerlerin sayısı on ve duraklamaları gereken yerlerin sayısı on sekiz olarak belirlenmiştir. Daha sonra, bu sonuçlara göre öğrencilerin nerelerde durma ve nerelerde duraklama yapacağı metin üzerinde işaretlenerek bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri bu kontrol listesine göre belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların kendilerine verilen metnin tamamını okuma süreleri; bir dakikada okuma süreleri ve bunların ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. **Katılımcıların Metni Okuma Süreleri**

Ö. No	Okuma süresi (Sn.)	Dk. / Kelime Sayısı	Ö. No	Okuma süresi (Sn.)	Dk. / Kelime Sayısı	Ö. No	Okuma süresi (Sn.)	Dk. / Kelime Sayısı
1	148	54	11	134	60	21	251	32

2	243	33	12	134	60	22	114	70
3	91	88	13	116	69	23	148	54
4	95	84	14	146	55	24	108	74
5	138	58	15	98	82	25	164	49
6	110	73	16	136	59	26	201	40
7	121	66	17	143	56	27	196	41
8	125	64	18	104	77	28	321	25
9	125	64	19	129	62	29	87	92
10	107	75	20	98	82	30	120	67
x̄ : 142								
Bir dakikada doğru okunan kelime sayısı: **x̄ :** 62								

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcılar 134 kelimelik "Batıl İnanç" adlı bilgilendirici metni ortalama 142 saniyede (x̄ : 142) okumuşlardır. Ayrıca katılımcılar bir dakikada ortalama 62 (x̄ : 62) kelime okumuşlardır. Okuma sürelerine bakıldığında 251 saniye ile 87 saniye gibi geniş bir skalada olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak 100-150 saniye arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 3'te katılımcıların doğru okudukları kelimelerin sayısı, yüzdesi ve ortalaması verilmiştir.

Tablo 3. **Katılımcıların Doğru Okudukları Kelime Sayısı**

Ö. No	**Doğru okunan kelime sayısı**	**%**	**Ö. No**	**Doğru okunan kelime sayısı**	**%**	**Ö. No**	**Doğru okunan kelime sayısı**	**%**
1	126	94,02	11	120	89,55	21	110	82,0
2	112	83,58	12	116	86,56	22	122	91,0
3	129	96,26	13	127	94,77	23	116	86,5
4	117	87,31	14	125	93,28	24	129	96,2
5	111	82,83	15	127	94,77	25	118	88,0
6	120	89,55	16	123	91,79	26	119	88,8
7	122	91,04	17	117	87,31	27	110	82,0
8	123	91,79	18	124	92,53	28	105	78,3
9	124	92,53	19	121	90,29	29	126	94,0
10	118	88,05	20	125	93,28	30	123	91,7
x̄ : 120								
%: 90								

Tablo 3'e göre katılımcılar, 134 kelimelik metindeki kelimelerin yüzde 90'ını (x̄:120) doğru olarak okumuşlardır. Tabloya göre en fazla doğru okuyan katılımcı, kelimelerin yüzde 96'sını

doğru okumuştur. Ayrıca en az doğru kelime okuyan öğrenci ise kelimelerin 78'ini doğru olarak okumuştur.

Katılımcılar bazı kelimeleri yanlış, eksik veya doğru okudukları halde tekrar "doğru" olarak okumuşlardır. Katılımcıların bu şekilde tekrar okudukları kelimelerin sayısı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. **Katılımcıların Tekrar Ederek Okudukları Kelime Sayısı**

Ö. No	**Tekrar edilen kelime sayısı**	**%**	**Ö. No**	**Tekrar edilen kelime sayısı**	**%**	**Ö. No**	**Tekrar edilen kelime sayısı**	**%**
1	4	2,98	11	4	2,98	21	14	10,
2	15	11,19	12	4	2,98	22	7	5,2
3	3	2,23	13	3	2,23	23	13	9,7
4	5	3,731	14	5	3,73	24	5	3,7
5	7	5,22	15	3	2,23	25	6	4,4
6	4	2,98	16	7	5,22	26	14	10,
7	6	4,47	17	6	4,47	27	16	11,
8	9	6,71	18	3	2,23	28	23	17,
9	7	5,22	19	5	3,73	29	4	2,9
10	3	2,23	20	3	2,23	30	5	3,7
x̄ : 7								
%: 5								

Tablo 4' bakıldığında, katılımcıların metindeki kelimelerin yüzde 5'ini (x̄:7) tekrar ederek okudukları görülmektedir. Ayrıca tabloda en çok tekrar eden katılımcının 23 kelimeyi tekrar ettiği, en az tekrar eden öğrencinin ise 3 kelimeyi tekrar ettiği görülmektedir.

Katılımcıların metni okurken, nerelerde duraklama yapacakları daha önceden belirlenmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin duraklama yapması gereken yerde duraklama yapmama sayıları ve yüzdesi verilmiştir.

Tablo 5. **Katılımcıların Metni Okurken Duraklama Yapmaları Gereken Yerde Duraklama Yapmamaları**

Ö. No	**Durmaları gereken yerde duraklamama**	**%**	**Ö. No**	**Durmaları gereken yerde duraklamama**	**%**	**Ö. No**	**Durmaları gereken yerde duraklamama**	**%**
1	5	27,77	11	4	22,22	21	11	61,11
2	10	55,55	12	5	27,77	22	4	22,22
3	3	16,66	13	3	16,66	23	3	16,66
4	9	50	14	3	16,66	24	3	16,66

5	7	38,88	15	3	16,66	25	5	27,77
6	6	33,33	16	6	33,33	26	4	22,22
7	5	27,77	17	4	22,22	27	5	27,77
8	7	38,88	18	5	27,77	28	11	61,11
9	6	33,33	19	6	33,33	29	3	16,66
10	5	27,77	20	3	16,66	30	4	22,22
x̄ : 5								
%: 29								

Tablo 5'e göre katılımcılar, metni okurken duraklama yapmaları gerek yerlerin yüzde 29'unda (x̄ : 5), duraklama yapmadan okumaya devam etmişlerdir.

Metin okunurken, metinde durulacak yerler önceden belirlenmiştir. Tablo 6'da öğrencilerin durması gereken yerde durmama sayıları ve yüzdesi verilmiştir.

Tablo 6. **Katılımcıların Metni Okurken Durmaları Gereken Yerde Durmamaları**

Ö. No	**Durmaları gereken yerde durmama**	**%**	**Ö. No**	**Durmaları gereken yerde durmama**	**%**	**Ö. No**	**Durmaları gereken yerde durmama**	**%**
1	0	0	11	0	0	21	3	30
2	5	50	12	1	10	22	0	0
3	0	0	13	0	0	23	0	0
4	2	20	14	0	0	24	0	0
5	1	10	15	0	0	25	0	0
6	1	10	16	0	0	26	1	10
7	0	0	17	0	0	27	3	30
8	0	0	18	1	10	28	4	40
9	0	0	19	1	10	29	0	0
10	1	10	20	0	0	30	0	0
x̄ : 0,8								
%: 8								

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcılar metni okurken durmaları gereken yerlerin yüzde 0,8'inde (x̄ : 8) durmamışlardır.

Metin okunurken durulması gereken yerler daha önce belirlenmiştir. Katılımcıların bu durma noktalarının yerine yanlış yerde durma sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. **Katılımcıların Metni Okurken Yanlış Yerde Durmaları**

Öğrenci No	**Yanlış Yerde Durma**	**Öğrenci No**	**Yanlış Yerde Durma**	**Öğrenci No**	**Yanlış Yerde Durma**
1	1	11	1	21	1

2	4	12	1	22	0
3	1	13	0	23	1
4	3	14	1	24	1
5	3	15	0	25	1
6	1	16	1	26	0
7	1	17	1	27	5
8	1	18	1	28	5
9	2	19	2	29	1
10	1	20	1	30	2
Toplam: 44					

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcılar, metni okurken toplam 44 yerde yanlış durma yapmışlardır.

Metin okunurken duraklama yapılması gereken yerler daha önce belirlenmiştir. Katılımcıların bu duraklama noktalarının yerine yanlış yerde duraklama sayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. **Katılımcıların Metni Okurken Yanlış Yerde Duraklamaları**

Öğrenci No	**Yanlış Yerde Duraklama**	**Öğrenci No**	**Yanlış Yerde Duraklama**	**Öğrenci No**	**Yanlış Yerde Duraklama**
1	1	11	1	21	7
2	5	12	2	22	1
3	1	13	0	23	1
4	4	14	0	24	1
5	2	15	0	25	0
6	1	16	2	26	3
7	1	17	0	27	4
8	2	18	1	28	6
9	2	19	1	29	1
10	3	20	0	30	1
Toplam: 54					

Tablo 8'e göre, katılımcılar metni okurken toplam 54 yerde duraklama yapmamaları gerekirken duraklama yapmışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe akıcı okuma becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada amaç öğrencilerin akıcı okuma becerilerini basit ve olabilecek en hızlı şekilde belirlemek olmuştur. Bunu yaparken hızlı ve basit bir şekilde sonuç alınabilecek ancak sadece okuma hızının değil aynı zamanda

uygun ifade ile okuma veya anlam gruplarına bölme olarak adlandırılan prozodik özellik de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların metni ortalama okuma süreleri 142 saniye ve bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalama 62'dir. Lems (2006), okuma hızının kritik bir beceri olduğunu ve metnin belirli bir oranın altında okunduğu zaman anlamanın gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir. 2005 yılında geniş veriler üzerinden sınıflara göre okuma hızı normlarını belirleyen Behavioral Research and Teaching raporunda birinci sınıf seviyesinde bir dakikada okunan kelime sayısının 59 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun da B1 seviyesinde olmasına rağmen okuma hızında henüz başlangıç aşamasında olduğu söylenebilir. Bu sonucun nedenlerinden birinin çok sık yapılan tekrarlar olduğu düşünülmektedir. Metindeki tekrar edilen fakat sonra doğru okunan kelimeler, metindeki kelimelerin %5'ini oluşturmaktadır. Bu oran metin okuma hızını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciler ne kadar az tekrar ederek okurlarsa okuma hızı ve dolayısıyla akıcılık da o kadar olumlu yönde gelişecektir.

Katılımcıların kelime tanıma yüzdeleri incelendiğinde, ortalama % 90 olduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile katılımcılar metindeki kelimelerin yüzde 10'unu yanlış okumuşlardır. Akyol (2016), kelime tanıma düzeyinin %90 ve altındaki oranın endişe düzeyinde olduğunu ve bu düzeyin de okuduğunu anlamanın çok zayıf olduğu ve/veya pek çok okuma yanlışının yapıldığı anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun kelime tanıma yüzdesinin kritik eşiğin tam sınırında olduğu söylenebilir. Hudson (2005), okumadaki doğruluğun kelimeleri doğru tanıma veya kodunu çözme yeteneğini gösterdiğini belirterek kelime okuma doğruluğu için yüksek frekanslı kelime bilgisinin gerektiğini ifade eder. Aksi takdirde kelime okuma doğruluğunun, akıcılık ve okuduğunu anlama üzerinde bariz olumsuz etkilere sahip olduğunu belirtir. Bu sonuçlarda öğrencilerin yabancı olmasının da etkisi vardır. Yabancı dil öğrencilerinin metinde ilk defa karşılaştıkları kelimeler veya daha önce çok az karşılaştıkları kelimeler, ana dili öğrencilerine göre daha fazladır. Ancak okuma eğitiminde nihai amacın öğrencilerin uygun bir hızda, uygun bir doğrulukta okumaları ve buna bağlı olarak anlamanın gerçekleşmesi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin otomatiklik becerilerinin (hız-doğruluk) geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Prozodik okumanın önemli göstergelerinden biri uygun ifade ile okumaktır (Rasinski, 2004, 2010). Metni okurken duraklama yapılacak yerlerin metindeki noktalama işaretlerinden belirlenmesi kolay değildir. Genellikle virgül (,) öğrencilere bir ip ucu vermekle birlikte cümleyi kelime gruplarına ayırmada virgül veya diğer noktalama işaretleri tek başına bir

ipucu yeterli değildir. Bu durum, metni uygun ifade ile okumakta güçlük yaratmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma becerisi az gelişmiş öğrenciler uygun yerlerde duraklama yapmakta zorlanmaktadırlar. Prozodik okumanın diğer göstergelerinden biri de uygun yerlerde "durma"dır. Durma metinde uygun yerlerde, özellikle de cümle sonunda belirli bir süre nefes alıp sonra okumaya devam etmektir. Nokta (.) işareti genel olarak metinlerde durmak için bir ipucudur. Bu nedenle öğrencilerin yanlış yerde durma yüzdeleri çok düşüktür. Bu çalışmada, öğrencilerin okumaları prozodik olarak incelendiğinde, öğrencilerin birçoğunun en az bir veya daha fazla yerde yanlış duraklama veya durma yaptıkları görülmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger (2011), cümlede ifadelerin sınırlarının genellikle okuyucular tarafından görülmediğini, bazı noktalama işaretlerinin rehberlik ettiğini ancak birçok cümlenin sınırının açıkça belli olmadığını ve bunu okuyucunun yapması gerektiğini ancak bunun da zor bir iş olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, yabancı dil öğrencileri düşünüldüğünde daha da zor bir hâl almaktadır. Rasinski (2010), ifadeli okuma öğretiminin özellikle henüz akıcı okuma becerisine ulaşmamış öğrenciler için çok önemli bir strateji olduğunu; öğretilmesinin basit olmadığını ancak akıcılığı ve genel okuma yeterliliğini artırmak için ifadeli okumanın gerektiğini belirtmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında B1 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için ekstra çaba harcanması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Akıcı okuma becerisi sadece ana dili öğretiminde değil aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretiminde de ihmâl edilmemesi gereken bir beceridir. Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için ilk olarak öğrencilere "hız, doğruluk ve prozodi" eğitimi verilmelidir. Bunları öğretmek için çeşitli yöntemler vardır ancak hem okuma hızı hem doğruluk hem de prozodiyi aynı anda geliştirmeye yarayan ve grupla yapılması da uygun olan FDL (Akıcılığı Geliştirme Dersi), FORİ (Akıcı Odaklı Okuma Eğitimi) gibi yöntemler kullanılabilir. Cümleyi anlam gruplarına bölerek okuma çalışmaları da akıcı okumanın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Cümledeki durulacak yerlere veya duraklama yapılacak yerlere belirli işaretler koyarak sınıfça çalışmalar yapılabilir. Ayrıca derslerde yapılacak tekrarlı ve derin okumalar da akıcılığın geliştirilebilmesinde en önemli etkendir.

Kaynakça

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.

Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık

Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A. ve Çetinkaya, Ç., Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayınları.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Behavioral Research and Teaching. (2005, January). Oral reading fluency: 90 years of assessment (BRT Technical Report No. 33). Eugene, OR: Author. Retrieved November 16, 2022 from http://brt.uoregon.edu/techreports/tr_33_ncorf_ descstats.pdf

Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Demirci, R. (2019). *Alfabe Farklılıklarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.

Demirel, Ö. (2008). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30(3), 165-175.

Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3): 633-655.

Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253–78.

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*.

Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL quarterly*, 25(3), 375-406.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 187-203.

Güngör, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde akıcı okuma: durum çalışması. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

Kaman, Ş. & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Yıl: 6, Sayı: 11, 640-657.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Denizli.

Kaya, D. & Doğan, B. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 1435-1456.

Kaya, D. & Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.

Kaya, D. (2016). Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, H., K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(2): 168-180.

Keskin, H.K. & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of educational psychology, 95(1), 3-21.

Lems, K. (2006). *Reading fluency and comprehension* in adult English language learners. *Fluency instruction: Research based best practices*, 231-252.

AOÖÇ (2013). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenim öğretim ve değerlendirme. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, Sage.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Reading Panel http://www.nichd.nih.gov/ publications/pubs/nrp/documents/report.pdf (Erişim Tarihi: 15.04.2020)

Rasinski, T. (2010). The fluent reader. New York: Scholastic Inc.

Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL).*

Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. *What research has to say about reading instruction*, 23(2), 94-114.

Rasinski, T., Yildirim, K., & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, *32*(4), 403-408.

Samuels, SJ. (2006). *Reading fluency: Its past, present, and future*. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), Fluency instruc tion: Research-based best practices (pp. 7-20). New York: Guilford.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82-92.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (1, 2 ve 3. Sınıflar) Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi

Hatice USLU KOCABAŞ[1], Şaban BERK[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP), programın ögelerine dönük değerlendirilmesidir. Araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama türüne uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmaya, 2021-2022 Bahar Döneminde 65 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, HBDÖP'nin değerlendirilmesine yönelik önermelerden oluşan ve çevrim içi paylaşılan bir anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu önermeler ile HBDÖP; amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin öngörülen ölçütleri sağlama düzeyleri saptanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, bir istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre; katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu HBDÖP'yi amaçları açısından olumlu değerlendirmektedir. İçerik olarak HBDÖP'yi genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Bununla birlikte program hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerine başvurulmadığı saptanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci konusundaki katılımcı öğretmenlerin görüşleri birçok açıdan olumludur. Ancak öğrenme-öğretme süreci kapsamında yer alan fiziki ortam ile temel ve yardımcı kaynakların yeterli bulunmadığı yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Ayrıca; derslerde gerekli olan öğretim materyallerinin ulaşılabilir olmasına imkân sunması açısından HBDÖP, öğretmenlerin yarısına yakın bir oranı tarafından olumlu değerlendirilmemiştir. HBDÖP'nin değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcılar değerlendirme sürecini yeterli bulmaktadır. Bununla beraber, değerlendirme sürecini olumlu değerlendirmeyen öğretmenlerin de önemli bir oran teşkil ettiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, özel ve devlet okullarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin ayrı ayrı incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, ülkemizin farklı

BİLDİRİ NO: 49206
[1] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, haticeuslukocabas@gmail.com
[2] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, saban.berk@marmara.edu.tr

bölgelerinde görev yapan ve daha büyük örneklemler çerçevesinde ele alınacak çalışmaların HBDÖP değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Programın Ögelerine dönük Değerlendirme

Giriş

Eğitim hayatımızın temellerinin atıldığı ilkokul döneminde, Hayat Bilgisi dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır; zira Hayat Bilgisi dersi ile yaşama dair birçok bilgi ve becerinin edinilmesi amaçlanmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin temellerini oluşturan öğretim programının amaçları bu durumu ortaya koymaktadır. MEB (2018) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amaçlarını; temel becerilere sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli yaşayan, toplumsal değerleri özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve vatanını seven bireyler yetiştirmek olarak açıklamaktadır (s. 8). Bu amaçlar doğrultusunda, programın çocuklara pek çok değer ve beceri kazandırmak üzere tasarlanmış olduğu gözlemlenmektedir.

Ülkemizde 2005 yılı itibariyle öğretim programlarında yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun neticesi olarak, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları da bu yönde bir değişim göstererek ilgili tarihten günümüze öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme süreci temelinde şekillendirilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları, bahsi geçen 2005 tarihli değişim sonrası; 2015, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir. Programların güncellenmesi ile birlikte, program değerlendirme çalışmalarının da güncellenmesi gündeme gelmektedir. Zira, sürekliliği için programların değerlendirilmesi elzemdir (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu açıdan bakıldığında, ilkokul eğitiminde önemli bir yeri bulunan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesinin, programın sürekliliğine katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir.

Program değerlendirme çalışmaları genel olarak farklı yaklaşımlara dayandırılarak gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmeye yönelik bakış açısı, değerlendirme sürecinin planlanması ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler üzerinde doğrudan etkilidir (Fitzpatrick, Worthen, & Sanders, 2011). Bu çerçevede; merkezi olarak uygulanan bir öğretim programının farklı yaklaşımlar benimsenerek değerlendirilmesi, elde edilecek sonuçlar itibariyle programın farklı noktalarına ışık tutabilir. Bunun yanı sıra; elde edilen sonuçlara bütüncül bir bakış açısı sunabilir. Bu bağlamda; ülkemizde merkezi olarak uygulanan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının, farklı yaklaşımlarla değerlendirilmesi farklı bakış açıları sunarak programın iyileştirilmesi ve sürdürülebilirliği yönünde katkı sağlayabilir.

Alanyazında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. 2017 yılından bu yana konuyla ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine başvuran nitel çalışmaların (Altun ve Güler, 2020; Çaycı, 2018; Karaman, 2019; Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2017; Yaldız Selbi, 2019) bulunduğu görülmektedir. Bahsi geçen çalışmaların; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ilişkin farklı veriler sunarak programın eksik ya da güçlü yönlerine yönelik çeşitli sonuçlar sunduğu görülmektedir. Bununla beraber; ilgili çalışmalardan birçoğunun, programın ögelerini bütün olarak değerlendirdiğini söylemek pek mümkün değildir. Ayrıca, bu çalışmalar HBDÖP'yi 2017 yılında güncellenmiş versiyonu ile ele almaktadır. HBDÖP'nin 2017 ve 2018 versiyonları arasındaki benzerlik dikkate alındığında (Aktay ve Çetin, 2019), bu çalışmalardan elde edilen pek çok sonucun hala önemini koruduğundan bahsedilebilir. Yanı sıra, literatürde 2018 yılı itibariyle güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını değerlendiren çalışmaların da var olduğu görülmektedir (Aktay ve Çetin, 2019; Yılmaz, 2020). Bunlar arasından Aktay ve Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma; 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak yapısı ve ögeleri itibariyle ele almaktadır. Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise HBDÖP'i nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendiren bir çalışmadır. Bu çerçevede; 2018 yılında güncellenen HBDÖP'ye ilişkin çalışmaların kısıtlı olduğu ifade edilebilir. Farklı yaklaşımlarla ve yöntemlerle gerçekleştirilecek değerlendirme çalışmalarının farklı bakış açıları ve sonuçlar sunacağı noktasından hareketle, ögelerine dönük bir yaklaşımla ve tarama araştırması olarak gerçekleştirilecek bir değerlendirme çalışmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine ve mevcut programın iyileştirilmesine bütüncül bir bakış açısı sunabilir.

Mevcut araştırma, ilkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini programın ögelerine dönük bir yaklaşımla ve bir tarama araştırması olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinden, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını kendilerine sunulan önermeler aracılığı ile değerlendirmeleri talep edilmiştir. Problem durumu doğrultusundaki araştırma sorusu ve buna yönelik alt sorular şu şekildedir:

İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ögeleri açısından yeterli bulmakta mıdır?

- İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını amaçları açısından yeterli bulmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını içeriği açısından yeterli bulmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğrenme-öğretme süreci açısından yeterli bulmakta mıdır?
- İlkokul öğretmenleri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını değerlendirme süreci açısından yeterli bulmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırma, tekil tarama modeli ile yürütülmüştür. Zira; bir gruba ait bireylerin, belirli bir konuya ilişkin sahip oldukları görüşler tarama araştırmaları aracılığıyla tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırmanın temel amacı bir öğretim programının içerdiği dört ögenin bütüncül olarak uygulayıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Dolayısıyla, araştırmada programın ögelerine dönük değerlendirme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım; programı yalnızca ürüne bakarak değil, programın bütün ögelerini ve uygulama sürecini birlikte ele alan bir yaklaşımdır. Böylece yalnızca ürüne odaklanan yaklaşımların kullanımıyla meydana gelebilecek eksikliklerin önüne geçilmektedir (Erden, 1995).

Katılımcılar

Araştırmanın genel evrenini tüm Türkiye'deki ilkokullarda Hayat Bilgisi Öğretim Programını (1., 2. ve 3. Sınıf) uygulayan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler çevrimiçi toplandığından dolayı ayrıca çalışma evreni seçilememiştir. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan "uygun örnekleme" yöntemiyle belirlenen 65 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesini öngörmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Mevcut araştırmada; katılımcı ilkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programına yönelik görüşleri, kendilerine çevrim içi ortamda sunulan anket formu aracılığı ile tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. **Katılımcı ilkokul öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler**

Katılımcılara ait değişken		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	46	71
	Erkek	19	29
Okul türü	Devlet	59	91
	Özel	6	9
Mesleki kıdem (Yıl)	0-5	10	15
	6-10	9	14
	11-15	12	18,5
	16-20	12	18,5
	20 ve üzeri	22	34
Öğrenim düzeyi	Lisans	46	71
	Yüksek Lisans	18	28
	Doktora	1	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %71'i kadın, %29'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılım gösteren öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%91'i) devlet okullarında; diğerleri ise (%9'u) özel okullarda görev yapmaktadır. Mesleki kıdem açısından; öğretmenlerin %34'ü 20 yıl ve üzeri, %18.5'i 16-20 yıl, %18.5'i 10-15 yıl, %14'ü 6-10, %15'i 0-5 yıl arasında bir tecrübeye sahiptir. Bu çerçevede, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun (%85 oranında) 5 yılı aşkın bir mesleki tecrübesinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından ise %71 oranında lisans, %28 oranında yüksek lisans ve %1 oranında doktora düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenler araştırmada yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi başlıklı anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formu bir öğretim programının ögelerinde olması beklenen önermelerden oluşmaktadır. Çevrim içi ortamda hazırlanan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular bulunmaktadır. Bu bilgilere ilişkin sayısal veriler, Tablo 1'de sunulmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin "Evet" ve "Hayır" olmak üzere programın ögeleri çerçevesinde görüşlerini sunmalarına imkan sağlayan bazı önermeler yer almaktadır. Bunlar; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amaçlarına yönelik beş, içeriğe yönelik altı, öğrenme ve öğretim sürecine yönelik on ve değerlendirme sürecine yönelik yedi olmak üzere toplam yirmi sekiz önermedir. Önermeler oluşturulmadan önce, Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile konuya ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Sonrasında ise uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda; önermeler yeniden düzenlenmiş ve nihai anket formu oluşturulmuştur. Nihai

haline ulaşan anket formu, ilkokul öğretmenleri ile çevrim içi platformda paylaşılmıştır. Form öncelikle, araştırmacıların bağlantılı oldukları ilkokul öğretmenleri ve yöneticilerine iletilmiştir. Formun iletildiği katılımcılardan, formu tanıdıkları diğer ilkokul öğretmenleri ile paylaşmaları talep edilmiştir. Aynı zamanda farklı branşlarda öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenler ile de bağlantı kurulmuş ve onlardan da formu tanıdıkları ilkokul öğretmenlerine yönlendirmeleri rica edilmiştir. Sonuç olarak, 2021-2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde toplam 65 ilkokul öğretmeni anket sorularını yanıtlayarak araştırmaya katılım göstermiştir. İlgili form 2022 Bahar Dönemi itibariyle 15-30 Haziran tarihleri arasında erişime açık tutulmuştur. Araştırmaya toplam 65 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Anket formunda yer alan önermelerin tamamı; bulgular başlığı altında Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 kapsamında sunulmuştur.

Veri Analizi

1 Temmuz 2022 tarihi sonrasında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (1, 2 ve 3. Sınıflar) Değerlendirilmesi adlı çevrim içi ankete erişim sonlandırılmıştır. Bu tarihe kadar araştırmaya katılım gösteren 65 ilkokul öğretmeninden elde edilen veriler bir istatistik paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtladıkları önermelerin her biri için betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilerek yüzdelik değerler oluşturulmuştur. Bu değerlerler, Hayat Bilgisi Öğretim Programının ögeleri altında sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ögelerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular; programın amaçları, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci olarak ögelere ayrılmıştır. Her bir öge için elde edilen veriler, dört tablo halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin, Hayat Bilgisi Öğretim Programının amaçlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. **İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının, amaçlarına ilişkin görüşleri**

Önermeler	Evet (%)	Hayır (%)
Hayat bilgisi dersi öğretim programının genel amaçları programda tanımlanmaktadır.	99	1
Hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları günceldir.	88	12
Hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları, hayat bilgisi dersinde öğretmenin sahip olması gereken rolü tanımlamaktadır.	77	23
Hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları, hayat bilgisi dersi ile hedeflenen bilgiyi kazandıracak niteliktedir.	80	20
Hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları, hayat bilgisi dersi ile hedeflenen becerileri kazandıracak niteliktedir.	80	20

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %99'u; programın amaçlarının program kapsamında tanımlandığını düşünmektedir. Programın amaçlarının güncelliği konusunda %88, programın amaçlarının öğretmenin sahip olması gereken rolü tanımlaması konusunda %77, programın amaçlarının Hayat Bilgisi dersi ile hedeflenen bilgiyi kazandırması konusunda %80 ve programın amaçlarının Hayat Bilgisi dersi ile hedeflenen becerileri kazandırması konusunda %80 oranında olumlu görüş bildirilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin görüşleri doğrultusunda elden edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. **İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının içeriğine ilişkin görüşleri**

Önermeler	Evet (%)	Hayır (%)
Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği kapsam açısından yeterlidir.	66	34
Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği, gerçek yaşam ile bağlantılıdır.	92	8
Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata transfer etmelerini sağlayıcı niteliktedir.	80	20
Hayat bilgisi dersi öğretim programı hazırlanırken, öğretmenler olarak bizlerin görüşüne başvurulmaktadır.	20	80
Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği, ünitelere göre uygun bir dağılıma sahiptir.	88	12
Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği, programın amaçlarını gerçekleştirebilecek niteliktedir.	77	23

Tablo 3 incelendiğinde; programın içeriğinin kapsam açısından öğretmenlerin %66'sı tarafından yeterli bulunduğu görülmektedir. Bu oran yarıdan fazla olmakla birlikte, katılımcı öğretmenlerden %34'ü de içeriği kapsam açısından yeterli bulmamaktadır. Programın içeriğinin gerçek yaşam ile bağlantılı olması konusunda, öğretmenler %92 oranında olumlu

görüş sunmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata transfer etmelerini sağlamasına ilişkin; öğretmenlerin %80'i programın içeriğini yeterli bulmaktadır. Program hazırlanırken görüşlerine başvurulması ile ilgili olarak öğretmenlerin %80'i görüşlerine başvurulmadığını belirtmiştir. Öğretim programının içeriğinin ünitelere göre dağılımına ilişkin, öğretmenlerin %88'i dağılımın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Programının içeriğinin, programın amaçlarını gerçekleştirebilme niteliğine sahip olmasına dair ise öğretmenlerin %77'sinin olumlu düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Tablo 4 aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4. **İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşleri**

Önermeler	**Evet (%)**	**Hayır (%)**
Hayat bilgisi dersi öğretim programı; programın amaçları, konuları, öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerini ders planlarına bir bütün olarak yansıtmayı sağlar niteliktedir.	79	21
Hayat bilgisi dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders planları, dersin yürütülmesi açısından uygundur.	83	17
Hayat bilgisi derslerinin dönemlik ve haftalık süresi, konuların etkili biçimde işlenmesi açısından yeterlidir.	80	20
Hayat bilgisi derslerinin yapıldığı fiziksel ortamlar öğrenme ve öğretme açısından uygundur.	51	49
Hayat bilgisi derslerinin yapıldığı fiziksel ortamlar yeterli donanıma sahiptir.	33	67
Hayat bilgisi derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlar niteliktedir.	71	29
Hayat bilgisi dersi öğretim programı, derslerin işlenme sürecinde öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.	71	29
Hayat bilgisi dersi öğretim programı, derslerde gerekli olan öğretim materyallerinin ulaşılabilir olmasına imkân sunmaktadır.	55	45
Hayat bilgisi derslerinde kullanılması önerilen temel ve yardımcı kaynaklar yeterlidir.	43	57
Hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde planlanan etkinlikler dersin amaçlarını gerçekleştirmek için uygundur.	74	26

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %79'unun; programın amaçlarının, konularının, öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerinin ders planlarına bir bütün olarak yansıdığını düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %83'ü program doğrultusunda hazırlanan ders planlarının, dersin yürütülmesi açısından uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %80'inin; Hayat Bilgisi Derslerinin dönemlik ve haftalık süresini, konuların etkili biçimde işlenmesi açısından yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %51'inin Hayat Bilgisi

derslerinin yapıldığı fiziksel ortamları öğrenme ve öğretme açısından uygun bulduğu; %33'ünün de derslerin yapıldığı fiziksel ortamların yeterli donanıma sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %71'i Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlar nitelikte olduğunu belirtmiştir. Programın; derslerin işlenme sürecinde öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde tasarlanmasına yönelik, öğretmenlerin %71'inin olumlu düşündüğü görülmektedir. Programın derslerde gerekli olan öğretim materyallerinin ulaşılabilir olmasına imkan sunması konusunda ise öğretmenlerin %55'i olumlu yanıt vermiştir. Öğretmenlerin %43'ü dersler için önerilen temel ve yardımcı kaynakları yeterli bulduğu; % 74'ünün de program çerçevesinde planlanan etkinliklerin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için uygun olduğunu bildirdiği görülmektedir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programının değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. **İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri**

Önermeler	**Evet (%)**	**Hayır (%)**
Hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	82	18
Hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi açısından uygundur.	63	37
Hayat bilgisi dersi öğretim programındaki önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, programın amaçlarında kazandırılması öngörülen tutumları ölçebilir niteliktedir.	74	26
Hayat bilgisi dersi öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, programın amaçlarında kazandırılması öngörülen davranışları ölçebilir niteliktedir.	69	31
Hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde, öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesine yeterince önem verilmektedir.	60	40
Hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde, öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesine yeterince önem verilmektedir.	65	35
Hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde, öğrencilere yeterli geri bildirim sağlanması vurgulanmaktadır.	59	41

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin %82'sinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarını, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %63'ü; program çerçevesinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarını, öğrencinin çok yönlü değerlendirmesi açısından uygun bulduğunu bildirmiştir. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin,

programın amaçlarında kazandırılması öngörülen tutumları ölçebilme niteliğine ilişkin öğretmenlerin %74'ü; programın amaçlarında kazandırılması öngörülen davranışları ölçebilme niteliğine ilişkin ise öğretmenlerin %69'u uygun olduğu yönünde görüş beyan etmiştir. Öğretmenlerin %60'ı program kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde, öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesine yeterince önem verildiğini bildirmiştir. Program kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesine yeterince önem verildiğine ilişkin ise öğretmenlerin %65'i olumlu yönde görüş sunmuştur. Son olarak ise öğretmenlerin %59'unun; program kapsamında önerilen değerlendirme sürecinde, öğrencilere yeterli geri bildirim sağlanması konusunun vurgulandığını düşündüğü görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda HBDÖP, amaçlar ve içerik ögeleri açısından genel olarak olumlu değerlendirilmiştir. Ancak program hazırlanırken, görüşlerine başvurulmasına ilişkin öğretmenlerin büyük oranda olumsuz görüş beyan etmesi dikkat çekmektedir. Benzer bir sonuç, Altun ve Güler'in (2020) HBDÖP'yi değerlendirdikleri çalışma kapsamında da ortaya çıkmıştır. HBDÖP'nin, içerik açısından gerçek hayatla bağlantılı olması ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata transfer edebilmeleri konusunda ise büyük oranda olumlu değerlendirildiği söylenebilir. İlgili sonuçlar, Yaldız Selbi (2019) ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen HBDÖP değerlendirme sonuçları ile de paralellik arz etmektedir.

HBDÖP ögelerinden öğrenme-öğretme sürecine dair katılımcı görüşlerinin, birçok açıdan olumlu yönde olduğundan söz edilebilir. Bununla birlikte; öğrenme-öğretme süreci kapsamında yer alan fiziki ortam ile temel ve yardımcı kaynakların yeterli bulunmadığı yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Ayrıca; derslerde gerekli olan öğretim materyallerinin ulaşılabilir olmasına imkân sunması açısından da HBDÖP, öğretmenlerin önemli bir oranı tarafından olumlu değerlendirilmemiştir. Bu sonuçlar Yaldız Selbi (2019) tarafından elde edilen sonuçlar ile de örtüşmektedir. Bu noktada, program tasarlanırken fiziksel imkanların analizinin daha kapsamlı yürütülmesi gereğini gündeme getirmekte yarar vardır. Her ne kadar ülkemizde yürürlükte olan HBDÖP merkezi olarak uygulanmakta ise de faklı imkanlara sahip okulların, sahip oldukları şartlar çerçevesinde alternatif uygulamalarda bulunabilmesine imkan sunan güncellemeler üzerinde düşünülebilir. Bu durumun farklı HBDÖP değerlendirme çalışmalarında da ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizdeki coğrafi farklılıklar ile ailevi ve çevresel faktörlerin dikkate alınarak programa

yansıması gerektiğinin altı çizilmektedir (Altun ve Güler, 2020; Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2017).

Araştırma bulguları çerçevesinde HBDÖP'nin değerlendirme ögesine ilişkin öğretmenlerin genel olarak olumlu yönde görüş bildirdiğinden bahsedilebilir. Bununla beraber, ölçme-değerlendirme sürecini olumlu değerlendirmeyen öğretmenlerin de önemli bir oran teşkil ettiği görülmektedir. Bu sonuç bazı yorumları da beraberinde getirmektedir. Şöyle ki, HBDÖP'nin çok yönlü değerlendirme ve tutumları dikkate alma açısından uygun olmadığı yönündeki görüşler programın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımı ile çelişmektedir. Halbuki 2018 yılında güncellenen HBDÖP; ölçme-değerlendirme sürecinin öğrencilerin tutumlarını, bireysel farklılıklarını, bağlamı ve süreç içerisinde meydana gelebilecek değişimleri dikkate alan esnek ve çok yönlü bir değerlendirme çerçevesi çizmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla, öğretmenlerin güncellenmiş program hakkındaki bilgilerinin ne düzeyde olduğu sorusu gündeme gelmektedir. Bu bağlamda; Altun ve Güler (2020) tarafından 2017 HBDÖP'nin değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin programı gereği kadar incelemedikleri sonucu akla gelmektedir. Çaycı (2018) ve Karaman (2019) tarafından gerçekleştirilen 2017 HBDÖP değerlendirme çalışmasında ise ölçme ve değerlendirme boyutunun yeniden düzenlenmesine yönelik öneriler getirildiği vurgulanmaktadır. Bu önerilerin 2018 HBDÖP güncellemesi çerçevesinde bir anlamda hayata geçirildiğinden söz edilebilir. Yani, 2017 HBDÖP'de yer alan "tanıma, izleme ve sonuç odaklı değerlendirme" güncellenerek, 2018 HBDÖP'de "çok odaklı ölçme ve değerlendirme yapma ve süreç içerisindeki değişimleri dikkate alma" yaklaşımı benimsenmiştir (Aktay ve Çetin, 2019, s.593). Bahsedilen çalışma sonuçları ve mevcut araştırmanın ilgili sonuçları bir araya getirildiğinde, öğretmenlerin bu güncelleme konusundaki bilgi ve uygulamalarının ne ölçüde olduğunun araştırılmasının daha sağlıklı yorumlara gidilmesinin önünü açabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel anlamda katılımcıların 2018 HBDÖP'nin ögelerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarının HBDÖP'nin değerlendirilmesine ilişkin araştırmalardan elde edilen bir kısım sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir (Altun ve Güler, 2020; Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2017; Yaldız Selbi, 2019; Yılmaz, 2020). Elde edilen sonuçlar arasında zaman zaman görülen farklılıklar, HBDÖP değerlendirme çalışmalarının farklı büyüklükteki örneklemler üzerinde ve ülkemizin farklı bölgelerinde gerçekleştirilmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan benzer bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulan

geniş çaplı tarama araştırmaları ile daha sağlıklı sonuçlar elde edilebileceği dikkate alınmalıdır.

Öneriler

HBDÖP'nin ögeleri açısından sunulan öğretmen görüşleri, araştırma ve uygulama süreçlerinde bazı iyileşmelerin önünü açabilir. Bu doğrultuda, konuya ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, MEB tarafından yapılan program geliştirme/değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine başvurulması önerilmektedir.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde programın uygulanabilir olması açısından, programda bazı bölgelere ya da köy ve kasaba gibi yerleşim yerlerine özel uyarlamalarda bulunulabilir.
- Gelecek çalışmalarda, özel ve devlet okullarında yer alan öğretmenlerin görüşleri ayrı ayrı incelenebilir. Özellikle öğrenme ve öğretme süreci bağlamında, materyallere erişim ve fiziksel imkanlar konusuna ilişkin iki okul türü arasında görülebilecek farklılığın, öğretmen görüşlerine yansımış olması muhtemeldir. Böylesi bir ayrıştırmanın anlamlı sonuçlar sunacağı düşünülebilir.
- Programın hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilmesine imkan sunan fiziksel ortamların oluşturulması için girişimlerde bulunulabilir.
- Program değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlıkları da dikkate alınabilir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, programın değerlendirilmesinde daha sağlıklı bilgiler verebilir.
- HBDÖP değerlendirme çalışmalarının farklı yaklaşımlar aracılığıyla ele alınması sorun alanlarının farklı noktalarına ışık tutulabilir.
- İlerleyen süreçte benzerliklerinden ötürü 2017 ve 2018 güncellemeleri doğrultusundaki HBDÖP değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçları bir araya getiren meta-sentez çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Altun, T., & Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 54-78. DOI: 10.33711/yyuefd.671854

Aktay, S. & Çetin, H. S. (2019). *2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları*. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı,* 577-600. DOI: 10.17494/ogusbd.548537

Atik, S. & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, *Trakya Eğitim Dergisi Aralık 2019 Ek Sayısı,* 708-722. DOI: 10.24315/tred.520314

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.

Çaycı, B. (2018). 2017 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, Issue: 6, pp. (74-98).

Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation*. Alternative approaches and practical guidelines, 2.

Karaman, P. (2019). Hayat bilgisi öğretim programındaki ögelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 347-368.

MEB, (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf adresinden 1.5.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar (Çev. Komisyon) [Educational program: fundamentals, principles and problems]*. Ankara: Eğitim Yayınevi.

Sağlam, M., Babayiğit, O., Gökçe, A., & Yılmaz, Ö. (2017). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2019(12), 38-52. DOI: 10.46778/goputeb.417214

Yaldız Selbi, Y. (2019). Hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Mersin ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. 2020. Hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İstanbul ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Sözcük Öğrenme Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Süleyman TÜRKER[1], Çiğdem ALDAN KARADEMİR[2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonlarını incelemektir. Nicel yöntemde, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Garfield Görselli 1-6.Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği", Ersoy ve Boyacı (2018) tarafından geliştirilen Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmış, betimleyici istatistikler, parametrik testler ve korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları "çok mutlu olurum", sözcük öğrenme motivasyonları ise "bana uygun" düzeyine yakındır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve sözcük öğrenme motivasyonları, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Okumaya yönelik tutumlarıysa, öğretmen özellikleri algısı ile öğrencinin, annenin ve babanın günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları, öğretmen özellikleri algısına göre "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları, günlük kitap okuma sürelerine göre "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda "30 dakikadan fazla" okuma süresi olanlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Son olarak ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul Öğrencileri, Sözcük Öğrenme Motivasyonu, Okuma, Okumaya Yönelik Tutum

BİLDİRİ NO: 49286
[1] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, suleymanturker48@hotmail.com
[2]Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, cakarademir@mu.edu.tr

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl eğitim yaklaşımlarına göre öğrencilerin kazanması istenilen beceriler göz önünde bulundurularak eğitim öğretim süreçleri hazırlanmalıdır. Bu tür öğrenme öğretme süreçlerinde ele alınması gereken becerilerden biri olan okuma becerisi, bireyin okuduğu bir metni anlamlandırabilmesi ve bu anlamı yorumlayabilmesidir (Grabe ve Stoller, 2002).

Okuma becerisinin edinilmesi, farklı faktörleri göz önünde bulundurmayı gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Bu faktörlerden biri olan tutum tanımlanacak olursa, kişiye yöneltilen ve onun bir psikolojik nesneyle alakalı fikir, duygu ve davranışlarını düzenli şekle getiren bir yönelimdir (Tavşancıl ve Keser, 2001). Tutumun, herhangi bir davranışın ortaya çıkmasında etkili olan önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Okumaya yönelik tutumu; bireyde okumayı arttıran veya azaltan duyu ve hislerin etkili olduğu bilişsel bir durum olarak ifade edilebilir (Cecil-Smith, 1990). Okuma sürecinde bireyde okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirilirse, okumada istenilen hedeflere ulaşmak kolaylaşacaktır (Şahinli, 2008).

2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer alan "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" ifadesi okumada istenilen hedeflere ulaşmada istekli olmaktan ve sözcük öğrenimine vurgu yapmaktadır. Sözcük öğreniminin bireyin doğumu itibariyle çevresinde bulunan yakınları ile kendiliğinden başladığı, zaman geçtikçe ve birey okul çağına geldikçe okullarda daha sistemli bir şekilde ilerlediği söylenebilir. Sözcük öğrenimi erken çocukluk döneminde ebeveynler yoluyla "Yetişkin – çocuk konuşması" şeklinde kazandırılırken çocuğun okula başlamasıyla birlikte ve okuma yoluyla devam eder (Elley, 1989). Bu ifadeye bakılarak sözcük öğrenim sürecinin, durağan bir süreç olmadığı ve erken çocukluk döneminde başlayıp bireyin okul hayatında, okumayı öğrenmesi ile de devam eden bir süreç olduğu söylenebilir.

Okuma ile sözcük dağarcığının olumlu etkileşim içerisinde olduğu söylenebilir (Anderson ve Naggy, 1993). Bir öğrencinin sözcük dağarcığı ne kadar fazlaysa okunan yazıları, ana fikri anlamanın bir o kadar kolay hale gelecektir (Ruşen, 1999). Sözcük öğrenmede öğrencinin istekliliği süreklilik açısından önemli bir nokta olarak düşünülebilir. Öğrencinin istekliliği, onun motivasyonunun gücü ile ilişkilidir (Kuşdemir, 2019). Sözcük öğrenme sürecinde motivasyonu yüksek olan bireylerin sözcük öğrenimine daha istekli oldukları ve bu süreçte daha avantajlı oldukları bilinmektedir. Bu araştırmada bireylerin yaşamında önemli bir beceri olarak ifade edilen okuma becerisinin sözcük öğrenimi ve sözcük dağarcığı ile ilişkili

olmasından hareketle bireylerde okumaya yönelik olumlu tutum oluşturulduğunda söz varlığının genişleyebileceği ve sözcük öğrenmeye motive olmanın sağlanabileceği düşünülmüştür.

İlgili alanyazın incelemesinde, okumaya yönelik tutumu ele alan (Akkaya ve Özdemir, 2013; Aytaç ve Kaygısız, 2019; Bağcı, 2010; Başaran ve Ateş, 2009; Deveci, 2019; Şenyurt-Leylek, 2018; Türkyılmaz, 2012; Yıldız ve Kaman, 2016) ve sözcük öğrenme motivasyonunu ele alan (Genç-Ersoy, 2017; Maden, 2020; Kuşdemir, 2019b) araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalarda okumaya yönelik tutum tek başına ve farklı değişkenler ile birlikte incelenmiştir. İncelenen alanyazın kapsamında, okumaya yönelik tutum ile sözcük öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmadığından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonları farklı değişkenler açısından ele alındığı, bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri nedir?

2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri cinsiyete, öğretmen özellikleri algısına, öğrencinin, annenin ve babanın kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeyleri nedir?

4) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeyleri cinsiyete, öğretmen özellikleri algısına, öğrencinin, annenin ve babanın kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma, nicel yöntemde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri en az iki değişken arasındaki beraber değişimi veya bu değişimin seviyesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla ili, Yatağan ilçesinde öğrenim gören toplam 504 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemde ise, basit seçkisiz örnekleme tekniğine göre belirlenen toplam 470 ilkokul 4. sınıf öğrencisi yer almaktadır. Tüm örnekleme birimlerine eşit bir şekilde seçilme şansı tanıyan yönteme basit seçkisiz örnekleme denir ve evreni temsil edecek olan örneklemin seçiminde en etkili yol seçkisiz örnekleme denilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin değişkenlere göre frekans ve yüzdelik dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. **Sınıf Öğrencilerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımı**

		F	*%*
Cinsiyet	Kız	254	54
	Erkek	216	46
	Toplam	470	100
Annenin Kitap Okuma Süresi	Hiç okumaz	171	36.4
	15 dakikadan az	57	12.1
	15-30 dakika arası	133	28.3
	30 dakikadan fazla	109	23.2
	Toplam	470	100
Babanın Kitap Okuma Süresi	Hiç okumaz	253	53.8
	15 dakikadan az	71	15.1
	15-30 dakika arası	87	18.5
	30 dakikadan fazla	59	12.6
	Toplam	470	100
Öğrencinin Kitap Okuma Süresi	Hiç okumaz	18	3.8
	15 dakikadan az	43	9.1
	15-30 dakika arası	166	35.3
	30 dakikadan fazla	243	51.7
	Toplam	470	100
Öğretmen Özellikleri Algısı	Demokratik	410	87.2
	Otoriter	60	12.8
	Toplam	470	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %54'ü kız öğrenci, %46'sı erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin "annenin günlük kitap okuma süresine" göre dağılımlarına bakıldığında "hiç okumaz" %36.4, "15 dakikadan az" %12.1, "15-30 dakika arası" %28.3, "30 dakikadan fazla" %23.2 şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin "babanın günlük kitap okuma süresine" göre dağılımlarına bakıldığında "hiç okumaz" %53.8, "15 dakikadan az" %15.1, "15-30 dakika arası" %18.5, "30 dakikadan fazla" %12.6 şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi günlük kitap okuma sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında "hiç okumaz" %3.8, "15 dakikadan az" %9.1, "15-30 dakika arası" %35.3, "30 dakikadan fazla" %51.7 şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmen özellikleri algısına göre dağılımlarına bakıldığında "demokratik" %87.2, "otoriter" %12.8" şeklinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Muğla ilinin Yatağan ilçesinde yer alan bütün ilkokullarda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinden; sınıflarda, 20 dakikalık bir sürede araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama aracının uygulanması sırasında, öncelikle okul müdürleri ile tek tek görüşülüp araştırmaya ilişkin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgeleri sunulmuş ve araştırma kısaca özetlenerek izin belgelerinin örnekleri de okul müdürlerine verilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde ise, "Garfield Görselli 1-6.Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)" kullanılmıştır. McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Garfield Görselli 1-6.Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Garfield kedi karakterinin 4 farklı his durumundan birini seçmeyi gerektirmektedir. Puanlama "1. Çok Üzgün Hissederim", "2. Biraz Üzgün Olurum", "3. Hafif Gülümserim", "4. Çok Mutlu Olurum" şeklinde derecelenmiştir. Ölçekte , "Okumadan Zevk Alma (1-10. maddeler)" ve "Akademik Okuma (11-20.maddeler)" olmak üzere 2 faktör yer almaktadır. Uyarlama sonucunda ölçeğin toplamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ise ölçeğin toplamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, okumadan zevk alma alt boyutunun .84, akademik okuma alt boyutunun .84 olarak hesaplanmıştır.

Ersoy ve Boyacı (2018) tarafından geliştirilen "Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)", 24 maddelik, 3'lü likert tipindedir. Ölçek "1. Bana Uygun Değil", "2. Bana

Kısmen Uygun", "3. Bana Uygun" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek; "İçsel Motivasyon Faktörleri (2, 6, 7, 9, 10, 15, 17, 18, 20, 21, 22. maddeler)", "Dışsal Motivasyon Faktörleri (1, 3, 5, 11, 12, 13, 14, 19. maddeler)" ve "Amaçsal – Araçsal Faktörler (4, 8, 16, 23, 24.maddeler)" olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yükleri .445 ile .827 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85,5 olarak belirlenmiştir. Araştırmada ölçeğin toplamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, içsel motivasyon alt boyutunun .87, dışsal motivasyon alt boyutunun .78 ve amaçsal-araçsal alt boyutunun ise .70 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğrencilerden; cinsiyet, annenin günlük kitap okuma süresi, babanın günlük kitap okuma süresi, öğrencinin günlük kitap okuma süresi, öğretmen özellikleri algısı ile ilgili özellikleri toplamak üzere geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Uygulanacak analizlere karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, normallik testi yapılmış ve Skewness- Kurtosis değerleri kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan iki ölçekte, toplam ölçek ve alt boyutlarının tüm değişkenlerde Skewness katsayıları -1.1 ile 0.1, Kurtosis katsayıları -0.1 ile 1.4 arasında hesaplanmıştır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında ise dağılımın normal dağılım olarak kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri analizinde, frekans, yüzde ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc Testleri (LSD, Scheffe ve Dunnett's C), bağımsız örneklemler t-testinden yararlanılmıştır. Ayrıca, Garfield görselli okumaya yönelik tutum ve sözcük öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Uygulanan bağımsız örneklemler t testi ile tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı fark ortaya çıktığında etki büyüklüğü değeri de hesaplanmıştır. Uygulanan testlere göre etki büyüklüğü hesaplaması farklılık göstermektedir. Bağımsız örneklemler t-testinde etki büyüklüğü hesaplanmasında en yaygın kullanılan Cohen tarafından geliştirilen hesaplama (d) cohen bir tavsiye olmakla birlikte, d değeri 0,2'den küçükse, etki büyüklüğü zayıf, 0.5 iken orta ve 0,8'den büyük iken ise kuvvetli olarak ifade edilir (Kılıç, 2014). Tek yönlü varyans analizinde eta kare ($\eta 2$) değeri bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyacak olan 0.00 ila 1.00 arasında bir değer olup, bağımsız değişkenin (faktörün) bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını belirtmektedir (Taşpınar, 2017). Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplamak için eta kare ($\eta 2$) korelasyon katsayısı,

η2= Kareler Toplamı (gruplararası)/Kareler Toplamı (toplam) şeklindeki formül ile hesaplanabilir (Büyüköztürk, 2012). Green ve Salkind'e göre (2005 akt. Can, 2019) eta kare 0.01 değeri aldığında küçük, 0,06 değerini aldığında orta ve 0,14 değerini aldığında ise geniş etki büyüklüğü olarak ifade edilir. Korelasyon katsayısı iki değişken arasında ilişkinin miktarını hesaplamak amacıyla kullanılır ve korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 yüksek, 0.70-0.30 orta, 0.30-0.00 düşük ilişki olarak ifade edilir (Büyüköztürk, 2018).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın, "İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri nedir?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

***Tablo 2*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	Ss	Düzey
Okumadan Zevk Alma	470	10.00	40.00	35.11	4.62	3.51
Akademik Okuma	470	10.00	40.00	35.18	4.56	3.51
Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	470	20.00	80.00	70.30	8.52	3.51

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin ölçeğin "okumadan zevk alma" ($\overline{X}$=35.11; Ss:4.62, düzey= 3.51), "akademik okuma" alt boyutlarında ($\overline{X}$=35.18; Ss:4.56, düzey= 3.51) ve ölçek toplamda ($\overline{X}$=70.30; Ss:8.52, düzey= 3.51) "çok mutlu olurum" düzeyine yakın olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, cinsiyete, öğretmen özellikleri algısına, öğrencinin, annenin ve babanın kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen 2. alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları, sırasıyla, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum-Cinsiyet

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Okumadan Zevk Alma	Kız	254	36.13	3.84	468	5.209	.000*	0.49
	Erkek	216	33.91	5.16				
Akademik Okuma	Kız	254	35.85	4.26	468	3.393	.001*	0.31
	Erkek	216	34.42	4.79				
Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	Kız	254	71.98	7.52	468	4.653	.000*	0.43
	Erkek	216	68.33	9.20				

Not. (*p<0.05)

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının; okumadan zevk alma [t(468)=5.209, p<.05] ve akademik okuma [t(468)=3.393, p<.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [t(468)=4.653, p<.05] cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, okumadan zevk alma alt boyutu (d=0.49), akademik okuma alt boyutu (d=0.31) ve ölçek toplamında ise (d=0.43) zayıf etki büyüklüğü şeklindedir.

Okumaya Yönelik Tutum-Öğretmen Özellikleri Algısı

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Öğretmen Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Tutumu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Okumadan Zevk Alma	Demokratik	410	35.41	4.52	468	3.684	.000*	0.50

Akademik Okuma	Otoriter	60	33.08	4.84	468	4.334	.000*	0.64
	Demokratik	410	35.58	4.34				
Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	Otoriter	60	32.53	5.18	468	4.658	.000*	0.62
	Demokratik	410	70.99	8.24				
	Otoriter	60	65.62	9.00				

Not. (*p<0.05)

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, öğretmen özellikleri algısına göre ölçeğin "okumadan zevk alma" [t(468)=3.684, p<.05], "akademik okuma" [t(468)=4.334, p<.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [t(468)=4.658, p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı fark, öğretmenlerini demokratik olarak algılayan 4.sınıf öğrencilerinin lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, okumadan zevk alma (d=0.50) ve akademik okuma alt boyutları (d=0.64) ile ölçek toplamda (d=0.62) orta düzeydedir.

Okumaya Yönelik Tutum-Öğrencinin Günlük Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Öğrencinin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Okumadan Zevk Alma	Hiç Okumam	18	31.33	7.79	3-466 469	18.321	.000*	.10	3-2 4-2 4-3
	15 dk.dan az	43	31.77	5.31					
	15-30 dk arası	166	34.76	4.10					
	30 dk.dan fazla	243	36.22	4.06					
	Toplam	470	35.11	4.62					
Akademik Okuma	Hiç Okumam	18	29.61	6.84	3 466 469	19.314	.000*	.10	3-1 4-1 3-2 4-2 4-3
	15 dk.dan az	43	32.77	4.82					
	15-30 dk. arası	166	34.92	4.10					
	30 dk.dan fazla	243	36.21	4.13					

Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	Toplam	470	35.19	4.56	3 466 469	21.425	.000*	.12	4-1 3-2 4-2 4-3
	Hiç Okumam	18	60.94	13.84					
	15 dk.dan az	43	64.53	9.43					
	15-30 dk. arası	166	69.68	7.50					
	30 dk.dan fazla	243	72.43	7.50					
	Toplam	470	70.30	8.52					

Not. (*p<0.05) Hiç okumam:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 5 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre ölçeğin "okumadan zevk alma" [F(3-466)= 17.806, p<.05] alt boyutu, "akademik okuma" [F(3-4766)= 19.259, p<.05] alt boyutu ve ölçek toplamında [F(3-466)= 21.719, p<.05] farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Günlük kitap okuma süreleri arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre "okumadan zevk alma" alt boyutunda 2 ($\overline{X}$=31.77) ve 3 ($\overline{X}$=34.76) arasında; 3 lehine, 2 ($\overline{X}$=31.77) ve 4 ($\overline{X}$=36.22) arasında; 4 lehine, 3 ($\overline{X}$=34.76) ve 4 ($\overline{X}$=36.22) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. "Akademik okuma" alt boyutunda 1 ($\overline{X}$=29.61) ve 3 ($\overline{X}$=34.92) arasında; 3 lehine, 1 ($\overline{X}$=29.61) ve 4 ($\overline{X}$=36.21) arasında; 4 lehine, 2 ($\overline{X}$=32.77) ve 3 ($\overline{X}$=34.92) arasında; 3 lehine, 2 ($\overline{X}$=32.77) ve 4 ($\overline{X}$=36.21) arasında; 4 lehine, 3 ($\overline{X}$=34.92) ve 4 ($\overline{X}$=36.21) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçek toplamında 1 ($\overline{X}$=60.94) ve 4 ($\overline{X}$=72.43) arasında; 4 lehine, 2 ($\overline{X}$=64.53) ve 3 ($\overline{X}$=69.68) arasında; 3 lehine, 2 ($\overline{X}$=64.53) ve 4 ($\overline{X}$=72.43) arasında; 4 lehine, 3 ($\overline{X}$=69.68) ve 4 ($\overline{X}$=72.43) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre kitap okuma süreleri fazla olanların okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre hesaplanan etki büyüklüğü, "okumadan zevk alma" alt boyutunda η2=.10, akademik okuma alt boyutunda η2=.10 ve ölçek toplamında ise η2=.10 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, orta etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Okumaya Yönelik Tutum-Annenin Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının, annenin günlük kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 6'da yer almaktadır.

***Tablo 6*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Annenin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Annenin Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\overline{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Okumadan Zevk Alma	Hiç Okumaz	171	34.27	4.86	3-466	4.934	.002*	0.03	3-1
	15 dk.dan az	57	34.35	4.55					
	15-30 dk. arası	133	36.07	3.78					
	30 dk.dan fazla	109	35.66	4.95					
	Toplam	470	35.11	4.62					
Akademik Okuma	Hiç Okumaz	171	34.68	4.68	3 466	4.542	.004*	0.03	3-1 3-2
	15 dk.dan az	57	33.86	4.97					
	15-30 dk. arası	133	36.14	3.83					
	30 dk.dan fazla	109	35.53	4.70					
	Toplam	470	35.18	4.55					
Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	Hiç Okumaz	171	68.95	8.76	3 466	5.333	.001*	0.03	3-1 3-2
	15 dk.dan az	57	68.21	9.00					
	15-30 dk. arası	133	72.20	7.26					
	30 dk.dan fazla	109	71.19	9.03					
	Toplam	470	70.30	8.52					

Not. (*p<0.05) Hiç okumaz:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 6 incelendiğinde, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, annelerin günlük kitap okuma sürelerine göre ölçeğin "okumadan zevk alma" [F(3-466)= 4.934, p<.05] alt boyutu, "akademik okuma" [F(3-470)= 4.542, p<.05] alt boyutu ve ölçek toplamda [F(3-466)= 5.333, p<.05] farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Günlük kitap okuma süreleri arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre "okumadan zevk alma" alt boyutunda, 1 ($\overline{X}$=34.27) ve 3 ($\overline{X}$=36.06) arasında; 3 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplamda, 1 ($\overline{X}$=68.95) ve 3 ($\overline{X}$=72.20) arasında; 3 lehine, 2 ($\overline{X}$=68.21) ve 3 ($\overline{X}$=72.20) arasında 3 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre "akademik okuma" alt boyutunda 1 ($\overline{X}$=34.68) ve 3 ($\overline{X}$=36.13) arasında 3 lehine; 2 ($\overline{X}$=33.86) ve 3 ($\overline{X}$=36.13) arasında; 3 lehine anlamlı farklılık

bulunmuştur. Buna göre anne kitap okuma süreleri "hiç okumaz" ve "15 dakikadan az" şeklinde olanlara göre "15-30 dakika arası" şeklinde olanların daha yüksek okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre hesaplanan etki büyüklüğü "okumadan zevk alma" alt boyutunda η2=.03, akademik okuma alt boyutunda η2=.03 ve ölçeğin tümünde ise η2=.03 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük etki değeri olarak yorumlanır.

Okumaya Yönelik Tutum-Babanın Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, babaların günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

***Tablo 7*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Babanın Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Babanın Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\overline{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Okumadan Zevk Alma	Hiç Okumaz	253	34.27	4.89	3-466	6.475	.000*	0.04	3-1 4-1
	15 dk.dan az	71	35.69	4.64					
	15-30 dk.arası	87	36.28	3.38					
	30 dk.dan fazla	59	36.29	4.36					
	Toplam	470	35.11	4.62					
Akademik Okuma	Hiç Okumaz	253	34.43	4.73	3 466	5.321	.001*	0.03	3-1
	15 dk. dan az	71	35.86	4.55					
	15-30 dk. arası	87	36.30	4.01					
	30 dk.dan fazla	59	36.00	4.06					
	Toplam	470	35.18	4.56					
Okumaya Yönelik Tutum (toplam)	Hiç Okumaz	253	68.70	8.83	3 466	6.854	.000*	0.04	3-1 4-1
	15 dk.dan az	71	71.55	8.86					
	15-30 dk.arası	87	72.57	7.02					
	30 dk.dan fazla	59	72.29	7.48					
	Toplam	470	70.30	8.52					

Not. (*p<0.05) Hiç okumaz:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, babaların günlük kitap okuma sürelerine göre ölçeğin "okumadan zevk alma" [F(3-466)= 6.475, p<.05] ve "akademik okuma" [F(3-466)= 5.321, p<.05] alt boyutları ile ölçek toplamda [F(3-466)= 6.854, p<.05] anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçları, "okumadan zevk alma" alt boyutunda, 1 ($\overline{X}$=34.27) ve 3 ($\overline{X}$=36.27) arasında; 3 lehine, 1 ($\overline{X}$=34.27) ve 4 ($\overline{X}$=36.29) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Ölçek toplamda ise, 1 ($\overline{X}$=68.70) ve 3 ($\overline{X}$=72.57) arasında; 3 lehine, 1 ($\overline{X}$=68.70) ve 4 ($\overline{X}$=72.29) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre "akademik okuma" alt boyutunda 1 ($\overline{X}$=34.43) ve 3 ($\overline{X}$=36.30) arasında; 3 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre baba kitap okuma süreleri "hiç okumaz" şeklinde olanlara göre "15-30 dakika arası" ve "30 dakikadan fazla" şeklinde olanların daha yüksek okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "okumadan zevk alma" alt boyutunda η2=.04, akademik okuma alt boyutunda η2=.03 ve ölçek toplamda ise η2=.04'tür. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeyleri nedir?" şeklinde ifade edilen 3. alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\overline{X}$	Ss	Düzey
İçsel Motivasyon Faktörleri	470	11.00	33.00	28.76	4.40	2.61
Dışsal Motivasyon Faktörleri	470	8.00	24.00	18.65	3.93	2.33
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	470	5.00	15.00	12.94	2.18	2.59
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	470	24.00	72.00	60.35	8.96	2.51

Tablo 8'e göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, "Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği" nin "içsel motivasyon faktörleri" ($\overline{X}$ =28.76; Ss:4.40, düzey=2.61), "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" ($\overline{X}$ =12.94; Ss:2.18, düzey=2.59) alt boyutlarında ve ölçek toplamda ($\overline{X}$=60.35; Ss:8.96, düzey= 2.51) "bana uygun" düzeyine yakın olduğu, "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda ise ($\overline{X}$=18.65; Ss:3.93, düzey=2.33) "bana kısmen uygun" düzeyine yakın olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, cinsiyete, öğretmen özellikleri algısına, öğrencinin, annenin ve babanın kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemi yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Sözcük Öğrenme Motivasyonları-Cinsiyet

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 9' da sunulmuştur.

***Tablo 9*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
İçsel Motivasyon Faktörleri	Kız	254	29.51	3.84	468	4.003	.000*	0.35
	Erkek	216	27.88	4.84				
Dışsal Motivasyon Faktörleri	Kız	254	18.56	3.98	468	-.550	.583	-
	Erkek	216	18.76	3.88				
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	Kız	254	13.39	1.80	468	4.756	.000*	0.45
	Erkek	216	12.43	2.46				
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	Kız	254	61.45	7.84	468	2.851	.005*	0.26
	Erkek	216	59.06	9.99				

Not. (*p<0.05)

Tablo 9'a göre, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları, ölçeğin "içsel motivasyon faktörleri" [t (468)=4.003, p< .05], "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" [t(468)=4.756, p< .05] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [t(468)=2.851, p< .05] cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. "Dışsal motivasyon faktörleri" [t (468)= -0.550, p > .05] alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Hesaplanan etki büyüklüğü, "içsel motivasyon faktörleri" (d=0.35) ve "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutları (d=0.45) ile ölçek toplamda (d=0.26) zayıf düzeydedir.

Sözcük Öğrenme Motivasyonları-Öğretmen Özellikleri Algısı

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

***Tablo 10*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Puanlarının Öğretmen Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Öğretmen Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
İçsel Motivasyon Faktörleri	Demokratik	410	28.89	4.40	468	1.683	.093	-
	Otoriter	60	27.87	4.34				
Dışsal Motivasyon Faktörleri	Demokratik	410	18.68	3.92	468	.354	.724	-
	Otoriter	60	18.48	4.05				
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	Demokratik	410	13.05	2.13	468	2.791	.005*	0.36
	Otoriter	60	12.22	2.40				
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	Demokratik	410	60.61	8.90	468	1.656	.098	-
	Otoriter	60	58.57	9.25				

Not. (*p<0.05)

Tablo 10 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının öğretmen özellikleri algısına göre, ölçeğin "içsel motivasyon faktörleri" [t(468)=1.683, p >.05] ve "dışsal motivasyon faktörleri" [t(468)=0.354, p> .05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [t(468)=1.656, p > .05] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sadece "araçsal amaçsal faktörleri" [t(468)=2.791, p <.05] alt boyutunda, demokratik öğretmen

özelliği algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda (d=0.36) zayıf düzeydedir.

Sözcük Öğrenme Motivasyonları-Öğrencinin Günlük Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Puanlarının Öğrencinin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\overline{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumam	18	25.17	6.17	3 470	8.237	.000*	.04	4-1 4-2
	15 dk. dan az	43	26.93	4.29					
	15-30dk. arası	166	28.72	3.77					
	30dk.dan fazla	243	29.37	4.47					
	Toplam	470	28.76	4.40					
Dışsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumam	18	17.11	4.11	3 468	1.808	.145	.01	-
	15 dk.dan az	43	18.06	3.74					
	15-30dk. arası	166	18.51	3.80					
	30 dk.dan fazla	243	18.96	4.02					
	Toplam	470	18.65	3.93					
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumam	18	11.22	2.78	3 469	5.918	.001*	.03	4-1
	15 dk.dan az	43	12.33	2.36					
	15-30 dk.arası	166	12.96	1.83					
	30 dk.dan fazla	243	13.17	2.25					
	Toplam	470	12.94	2.18					
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	Hiç Okumam	18	53.50	12.08	3 467	6.648	.000*	.04	4-2
	15 dk.dan az	43	57.33	8.34					
	15-30dk. arası	166	60.19	7.60					
	30 dk.dan fazla	243	61.51	9.35					
	Toplam	470	60.35	8.96					

Not. (*p<0.05) Hiç okumam:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 11 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının günlük kitap okuma sürelerine göre ölçeğin "içsel motivasyon faktörleri" [F(3-466)= 8.459, p<.05] ve "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" [F(3-466)= 5.950, p<.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [F(3-466)= 6.737, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin "dışsal motivasyon faktörleri" [F(3-466)= 1.823, p>.05] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sözcük öğrenme motivasyonları arasındaki anlamlı farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre, "içsel motivasyon faktörleri" alt boyutunda 1 ($\overline{X}$=25.17) ve 4 ($\overline{X}$=29.37) arasında; 4 lehine, 2 ($\overline{X}$=26.93) ve 4 ($\overline{X}$=29.37) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda 1 ($\overline{X}$=11.22) ve 4 ($\overline{X}$=13.17) arasında; 4 lehine, ölçek toplamda ise 2 ($\overline{X}$=57.33) ve 4 ($\overline{X}$=61.51) arasında; 4 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre günlük kitap okuma süreleri "30 dakikadan fazla" olanların "15 dakikadan az" olanlara göre sözcük öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü "içsel motivasyon faktörleri" alt boyutunda η2=.04, "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda η2=.03 ve ölçek toplamda ise η2=.04 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, küçük etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Sözcük Öğrenme Motivasyonları-Annenin Günlük Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, annelerin günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

***Tablo 12*. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Puanlarının Annenin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\overline{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	171	28.49	4.17	3 466	.353	.787	-	-
	15 dk.dan az	57	29.04	4.08					
	15-30 dk. arası	133	28.92	4.63					
	30 dk.dan fazla	109	28.83	4.65					
	Toplam	470	28.76	4.40					
Dışsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	171	18.39	3.84	3 466	.454	.715	-	-
	15 dk.dan az	57	18.89	3.13					
	15-30 dk. arası	133	18.71	4.36					
	30 dk.dan fazla	109	18.87	3.93					
	Toplam	470	18.61	3.93					
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	171	12.74	2.19	3 466	.915	.433	-	-
	15 dk.dan az	57	13.07	2.34					

	15-30 dk. arası	133	12.99	2.19					
	30 dk.dan fazla	109	13.15	2.05					
	Toplam	470	12.94	2.18					
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	Hiç Okumaz	171	59.61	8.52	3 466	.636	.592	-	-
	15 dk.dan az	57	61.00	7.59					
	15-30 dk. arası	133	60.61	9.94					
	30 dk.dan fazla	109	60.85	9.10					
	Toplam	470	60.35	8.96					

Not. (*p<0.05) Hiç okumam:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 12 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının ölçeğin "içsel motivasyon faktörleri" [F(3-466)= .353, p>.05] , "dışsal motivasyon faktörleri" [F(3-468)= .454, p>.05] ve "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" [F(3-466)= .915, p>.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [F(3-466)= .636, p>.05] anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Sözcük Öğrenme Motivasyonları-Babanın Günlük Kitap Okuma Süresi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, babaların günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Puanlarının Babanın Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	$\overline{X}$	Ss	sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	253	28.24	4.51	3 466	2.608	.051	-	-
	15 dk.dan az	71	29.39	4.39					
	15-30 dk.arası	87	29.47	4.16					
	30 dk.dan fazla	59	29.15	4.05					
	Toplam	470	28.76	4.40					
Dışsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	253	18.23	3.87	3 466	3.354	.019*	0.02	2-1 4-1
	15 dk.dan az	71	19.30	4.21					
	15-30 dk.	87	18.59	3.94					

	arası								
	30 dk.dan fazla	59	19.80	3.57					
	Toplam	470	18.65	3.93					
Araçsal Amaçsal Motivasyon Faktörleri	Hiç Okumaz	253	12.79	2.16	3 466	1.191	.313	-	-
	15 dk.dan az	71	13.28	2.43					
	15-30 dk. arası	87	13.11	1.90					
	30 dk.dan fazla	59	12.97	2.33					
	Toplam	470	12.94	2.18					
Sözcük Öğrenme Motivasyonu (toplam)	Hiç Okumaz	253	59.25	8.94	3 466	2.916	.034*	0.01	2-1 4-1
	15 dk.dan az	71	61.97	9.32					
	15-30 dk. arası	87	61.17	8.59					
	30 dk.dan fazla	59	61.92	8.75					
	Toplam	470	60.35	8.96					

Not. (*p<0.05) Hiç okumam:1, 15 dakikadan az:2, 15-30 dakika arası:3, 30 dakikadan fazla:4

Tablo 13 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, babaların günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ölçeğin "içsel motivasyon faktörleri" [F(3-466)=2.608, p>.05] ve "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" [F(3-466)=1.191, p>.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat ölçeğin "dışsal motivasyon faktörleri" [F(3-466)= 3.354, p<.05] alt boyutunda ve ölçek toplamda [F(3-466)=2.916, p<.05] anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. LSD testi sonuçlarına göre anlamlı fark, "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda, 1 ($\overline{X}$=18.23) ve 2 ($\overline{X}$=19.30) arasında; 2 lehine, 1 ($\overline{X}$=18.23) ve 4 ($\overline{X}$=19.80) arasında ise 4 lehinedir. Yine anlamlı fark, ölçek toplamda, 1 ($\overline{X}$=59.25) ve 2 ($\overline{X}$=61.97) arasında; 2 lehine, 1 ($\overline{X}$=59.25) ve 4 ($\overline{X}$=61.91) arasında; 4 lehinedir. Buna göre, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, babaları 15 dakikadan az okuyanlar ve 30 dakikadan fazla okuyanların lehine olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre hesaplanan etki büyüklüğü "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda η2=.02, ölçek toplamda ise η2=.01'dir. Bu değer küçük etki değeri olarak yorumlanır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu yanıtlamak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Sözcük Öğrenme Motivasyonları Puanlarının Korelasyonları**

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
1.Okumadan Zevk Alma	1						
2.Akademik Okuma	.72**	1					
3.Okumaya Yönelik Tutum Toplam	.93**	.93**	1				
4.İçsel Motivasyon	.48**	.39**	.47**	1			
5.Dışsal Motivasyon	.25**	.20**	.24**	.50**	1		
6.Araçsal Amaçsal Motivasyon	.43**	.36**	.42**	.75**	.55**	1	
7.Sözcük Öğrenme Motivasyonu Toplam	.45**	.37**	.44**	.89**	.81**	.85**	1

* $p<0.05$

Tablo 14 incelendiğinde, parametrik test özelliği sağlandığı için pearson momentler korelasyonu ile analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=0.44$; $p<0.05$) belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının "çok mutlu olurum" düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda (Başaran ve Ateş, 2009; Deveci, 2019; Gür-Erdoğan ve Demir, 2016; Kuşdemir, 2019a; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016) ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek ve olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen çalışmalar, yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel olarak okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, okuma sıklıklarını artırmakta ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmakta olup akademik başarılarını artırmalarını sağlamaktadır (Güneş ve Susar-Kırmızı, 2014). Öğrencilerin okuma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin akademik başarılarını daha da artıracağı ve okumaya yönelik tutumu artıracak çalışmaların öğretim programlarında yer almasının sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (okumadan zevk alma, akademik okuma) ve ölçeğin toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda (Başaran ve Ateş, 2009; Deveci, 2019; Gür-Erdoğan ve Demir, 2016; Kurum, 2019; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Şentürk-Leylek, 2018) da benzer sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, eldeki bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Taş ve diğerleri (2016) tarafından hazırlanmış olan PISA 2015 Ulusal Raporu'nda kız öğrencilerin okuma beceri puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha olumlu olmasından kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir. Yıldız ve Kaman (2016) araştırmasında kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç yapılan bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Ancak akademik okuma ve yazmaya yönelik okuma tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu, bu araştırmadan farklılık göstermektedir.

Öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme; ebeveyn durumu, sınıf ortamı, öğrenci tutumu, öğretmen tutumu ve davranışı ve öğretimsel uygulamalar gibi pek çok etkene bağlıdır (Schmitt, 2009). Ancak alan yazın incelendiğinde, okumaya yönelik tutumun öğretmen tutumu değişkenine göre incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmada öğretmen özellikleri algısı değişkeninin okumaya yönelik tutuma etkisine bakılmış olup ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının öğretmen özellikleri algısına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (okumadan zevk alma, akademik okuma) ve ölçeğin toplamında demokratik öğretmen özellikleri algısına sahip öğrencilerin otoriter öğretmen özellikleri algısına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda demokratik öğretmen özellikleri algısına sahip öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Erdoğdu (2007) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada öğretmen özelliğinin demokratik olması gerektiği önerilmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, öğrencinin kitap okuma süresine göre incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında (okumadan zevk alma, akademik okuma) ve ölçek toplamda, kitap okuma süreleri fazla olanların okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumun öğrencinin kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren araştırmalara (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı ve diğerleri, 2012; Karim ve Hasan, 2007) rastlanmıştır.

İncelenen araştırma sonuçları, yapılan bu çalışma ile paralellik göstermiş olup elde edilen bulgular, öğrencilerde olumlu okuma tutumu geliştirebilmek amacıyla okullarda uygulanmakta olan öğretim programlarında okumaya ayrılan süreye yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde yorumlanabilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının annenin kitap okuma süresine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (okumadan zevk alma, akademik okuma) ve ölçeğin toplamında annenin günlük kitap okuma süresi "hiç okumaz" ve "15 dakikadan az" şeklinde olanlara göre "15-30 dakika arası" şeklinde olanlar lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, okumaya yönelik tutumun annenin kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren araştırmalara (Darıca, 2014; Keleş, 2006; Durualp, Çiçekçioğlu ve Durualp, 2013; Kurum, 2019; Özdemir ve Şerbetçi, 2018) rastlanmıştır. İncelenen araştırma sonuçları, yapılan bu çalışma ile paralellik göstermiştir. Annenin kitap okuma süresinin öğrencinin okumaya karşı olumlu tutum sergilemesini sağlayabileceği söylenebilir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının babanın kitap okuma süresine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (okumadan zevk alma, akademik okuma) ve ölçeğin toplamında babanın kitap okuma süreleri "hiç okumaz" şeklinde olanlara göre "15-30 dakika arası" ve "30 dakikadan fazla" şeklinde olanlar lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumun babanın kitap okuma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını gösteren araştırmalara rastlanmıştır. Özdemir ve Şerbetçi (2018) araştırmasında babaları hiç kitap okumayan öğrenciler ile babaları bazen ve sürekli kitap okuyan öğrenciler arasında, babaları bazen ve sürekli okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Kurum (2019) araştırmasında babaları fazla kitap okuyan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının, babası hiç kitap okumayan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarına göre ve babaları bazen kitap okuyan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının, babaları hiç kitap okumayan öğrencilere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2014) araştırmasında anne babaların bir kısmının çocukları ile birlikteyken farklı yayınları okuyarak çocuklarına rol model olduklarını tespit etmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının "bana uygun" düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir. Maden (2020) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Deng (2010), araştırmasında öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu ve okuma sürecindeki motivasyonunu tespit

etmeyi amaçlamış olup, araştırma sonucunda öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarını "genellikle" düzeyinde tespit etmiştir. Albodakh ve Cinkara (2017), motivasyon ve sözcük hazinesi arasındaki bağlantıyı incelediği araştırmasında, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının ortalamanın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. İncelenen bu araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadaki sözcük öğrenme motivasyonunun orta değerin üzerinde olma durumunu desteklemektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları cinsiyete göre incelendiğinde "içsel motivasyon faktörleri", "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutları ve ölçek toplamda kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, Albodakh ve Cinkara (2017), Iraklı öğrencilerin motivasyon ve sözcük hazinesi arasındaki bağlantıyı incelediği araştırmasında öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Deng (2010), lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarının kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırmaların bulgusu, bu araştırmanın cinsiyet değişkeni bulgusu bakımından paralellik göstermektedir. Bu durum, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sözcük öğrenmeye daha istekli olmasından ve başarma duygusunun daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda kız öğrencilerin, yeni sözcükler öğrenmenin iş hayatlarında ve para kazanmada faydalı olacağına, erkek öğrencilerden daha çok inandıklarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmadan farklı olarak Kuşdemir (2019b) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, sözcük öğrenme motivasyonu puanlarının öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Maden (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, sözcük öğrenme motivasyonlarının cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutu puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur. Sözcük öğrenme motivasyonuna, ödül – ceza, iyi not alma isteği, rekabet gibi dışsal motivasyon faktörlerinin öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları öğretmen özellikleri algısına göre incelendiğinde, "içsel motivasyon faktörleri", "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutları ve ölçek toplamda anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenin sınıf içerisinde demokratik ya da otoriter özellik sergilemesinin sözcük öğrenme motivasyonunda öğrencinin başarma isteği, iyi sonuç alma arzusu, ödül alma, cezadan kaçma gibi faktörlerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme

motivasyonlarının, öğretmen özellikleri algısına göre incelendiğinde, "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda öğretmen özelliklerine göre "demokratik öğretmen" lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, demokratik özellik sergileyen öğretmenlerin sözcük öğrenme sürecinde öğrencilerine, dili daha etkili kullanma fırsatı verdikleri ve sözcük öğrenerek kendilerine fayda sağlayacakları bilinci verdiklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonu ile öğretmen özellikleri algısı değişkenini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeylerinin günlük kitap okuma sürelerine göre "içsel motivasyon faktörleri", "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Günlük kitap okuma süreleri "30 dakikadan fazla" olanların "15 dakikadan az" olanlara göre "30 dakikadan fazla" olanlar lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ölçeğin "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgulara bakılarak gün içerisinde kitap okumaya 30 dakikadan daha fazla süre ayıran ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin 15 dakikadan az zaman ayıran öğrencilere göre sözcük öğrenmeye kendi içinden gelerek ve kendine fayda sağlamayı hedefleyerek motive olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonu ile günlük kitap okuma süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olup Lau (2009) araştırmasında, öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma miktarı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, anne günlük kitap okuma süresine göre incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında sözcük öğrenme motivasyonu ile anne günlük kitap okuma süresi değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamış olup Öztürk ve Aydemir'in (2013) araştırmasında, annenin yaptığı bireysel okumaların öğrencilerin okuma motivasyonlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, eldeki bu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, babanın günlük kitap okuma sürelerine göre incelendiğinde, "içsel motivasyon faktörleri" ve "araçsal amaçsal motivasyon faktörleri" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ölçeğin "dışsal motivasyon faktörleri" alt boyutunda ve ölçek toplamda ise ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının, babaları 15 dakikadan az okuyanlar ve 30 dakikadan fazla okuyanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde sözcük öğrenme

motivasyonu ile baba günlük kitap okuma süresi değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır ancak, Öztürk ve Aydemir (2013) araştırmasında, babanın yaptığı bireysel okumaların öğrencilerin okuma motivasyonlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgu ile çelişmektedir.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonları toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları arttıkça, sözcük öğrenme motivasyonlarının da artacağı söylenebilir.

Öneriler

1. Alanyazında okumaya yönelik tutum ile sözcük öğrenme motivasyonunu birlikte inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle farklı örneklemlerde ve sınıf düzeylerinde benzer araştırmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile sözcük öğrenme motivasyonları; cinsiyet, öğretmen özellikleri algısı, öğrencinin, annenin ve babanın günlük kitap okuma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Farklı değişkenlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.
3. Okumaya ilişkin süreç daha detaylı incelenerek, nitel ya da karma yöntemde araştırmalar tasarlanabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını destekleyip, sözcük öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde geliştirecek etkinliklerin yer aldığı deneysel araştırmalar planlanabilir.
5. Babaların okuma sürelerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle babalara yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin demokratik özellikler sergilemeleri için bu özellikleri kazandırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education, 2*(1), 75-96.

Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 357724) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Albodakh, M.K.K. & Cinkara, E. (2017). The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of ıraqi efl classrooms. *Arab World English Journal*, *8*(2), 279-292. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.20.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1993). The vocabulary conundrum. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 570*.

Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *8*(4), 2240-2255.

Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences, 5*(4), 2018-2033.

Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 7*(4), 965-985.

Başaran, M.ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 73-92.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (24. bs.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile Nicel Veri Analizi.* (7.bs.). Pegem Akademi.

Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research, 83*(4), 215-219. https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958

Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Tez No. 359943) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Deng, Q. (2010). *Motivation for vocabulary learning of college students*. (Publication No. 11-2010) [Master's thesis, University of Nebraska]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teachlearnstudent

Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 549037) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(1), 115-132.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, *24*(2) 174-187. https://doi.org/10.2307/747863

Erdoğan, D. G. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.

Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (14), 33-46.

Ersoy, B. G. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 463436) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ersoy, B. G. ve Boyacı, Ş. D. B. (2018). Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online, 17*(1), 255-267. doi 10.17051/ilkonline.2018.413763

Görgün, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları ile matematik problemi oluşturma tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 643092) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Grabe, W. (2002), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* Cambridge Universty Press. https://viancep2012.files.wordpress.com/2011/12/methodology_in_language_teaching_2002_scanned.pdf

Güneş, F. ve Kırmızı, F. S. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(2), 196-212. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428178

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. bs.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*. *25*(3), 285-298. https://doi.org/10.1108/02640470710754805

Keleş, Ö. (2006*). İlköğretim dördüncü ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44-6. doi:10.5455/jmood.20140228012836

Kocaarslan, M. (2016). Garfield" görselli 1-6. Sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 15*(4), 1217-1233. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140

Kurum, M. (2019) *Sınıf öğretmenlerinin okuma ilgileri ile 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 581257) [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kuşdemir, Y. (2019a). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 75-86. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003

Kuşdemir, Y. (2019b). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(16), 962-979. https://doi.org/10.33692/avrasyad.543666

Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of*

Research in Reading, *32*(4), 366–382. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x

Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1– 26. https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1

Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences, 15*(2), 34-48. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0697

MEB. (2019).Türkçe Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) http://mufredat.meb.gov.tr

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher, 43*(9), 626-639. https://www.jstor.org/stable/20200500

Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi). *Elementary Education Online,17*(4), 2110-2123. doi10.17051/ilkonline.2019.506973

Öztürk, E. ve Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1105-1116.

Ruşen, M. (1999). *Hızlı okuma*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Schmitt, E. C. (2009). *Four case studies: The reading attitudes and practices of teachers and students In second grade* [Master's thesis, Bowling Green State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=bgsu1237812378&disposition=inline

Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 220287) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi* (Tez No. 534932) [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics, 6th Edn. Northridge. CA: California State University

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SSPS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, *13*(2), 477-493. https://doi.org/10.15612/BD.2012.152

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20*(2), 507-522.

Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi; 2016-2021

Halime Nur SEZER[1]

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak ve durum çalışması deseninde çalışılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Ağustos 2022- Eylül 2022 tarihleri arasında YÖK'ün Ulusal Tez Veri Merkezinde taranan; "okul öncesi ve psikolojik sağlamlık" ile ilgili lisansüstü tezleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanında son beş yıla ait (2016-2021) lisansüstü tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda YÖK veri tabanında "Psikolojik Sağlamlık" anahtar kelimesiyle pek çok başlık (dirençlilik, yılmazlık, dayanıklılık, esneklik vb) tespit edilmiştir. Bu çalışmada "Psikolojik Sağlamlık" teriminin orijinal hali (resilience) anahtar kelimesi kullanılmış ve yapılan tarama sonucunda ilgili yıllarda 26 lisansüstü tezine ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan "Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" kullanılmıştır. Formun içeriğinde, tez türü, yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü, örneklem grubu, araştırmanın türü ve "Psikolojik Sağlamlık" ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam altı soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde ve eğitim bilimlerince çalışıldığı ayrıca incelen tezlerde okul öncesi ve psikolojik sağlamlık ile farklı başlıkların karşılaştırılarak çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Psikolojik Sağlamlık, Lisansüstü Tezler, İçerik Analizi.

BİLDİRİ NO: 49267

[1] Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, hnsezer@fsm.edu.tr

Giriş

Okul öncesi eğitim bireylerin dil, bilişsel, sosyal ve motor gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde çocukların gelişimleri hızlıdır. Çocukluk dönemi, diğer evrelerin alt yapısı niteliğinde olması ve onları önemli derecede etkilemesi nedeniyle önemli bir evre olarak değerlendirilmektedir (Onur, 1993). Çocuklar pek çok kişisel ve toplumsal deneyim ve tecrübeyi bu dönemde kazanır. Ayrıca bu dönem, bireyin karakterinin oluşum aşamasında oldukça baskın ve kritik bir dönemdir. Toplumdan gelen ihtiyaç ve beklentiler neticesinde okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç, çağa ayak uydurabilmenin de doğal ve zorunlu bir sonucu olarak görülmüştür (Oktay, 2005). Okul öncesi eğitim, çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarma ve maksimum düzeyde kullanan öz denetimli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Unutkan, 2006).

Günümüzde çağdaş okullar; öğrenciyi çok boyutlu olarak ele almakta, akademik boyutu kadar, duygusal boyutunu, öfkelerini, sevinçlerini, ilgi ve yeteneklerini, başkalarıyla olan ilişkilerini de önemseyerek, kişiye bütüncül katkı sağlama hedefine çalışmaktadır. Bireylerin yeteneklerini kullanabilmesi, olağan zorlanmalı durumlarla baş edebilmesi, üretken ve verimli olabilmesi, bu duygusal bilincin güçlü olmasına bağlıdır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sağlığı "bedensel, ruhsal ve toplumsal iyi oluş" (2004) olarak tanımlamaktadır. Çocuğun engellerle karşılaşıp onları aşarak yeni duruma uyma çabası kişilik gelişimini ve ruhsal gücünü arttırmaktadır. Bu süreç dayanıklılık, psikolojik sağlamlık, yılmazlık olarak adlandırılmaktadır.

Psikolojik sağlamlık kavramı ilk olarak Frankl'ın yazdığı "İnsanın Anlam Arayışı" adlı kitabında karşımıza çıkmakta; bireyin hayatında yaşadıklarından anlam çıkararak iyileşmesi olarak tanımlanmaktadır. Burada güçlüklerin, birey tarafından iyi olma yolunda bir basamak olarak algılanması gerektiği vurgulanmaktadır (Goleman, Sonnenfeld, & Achor, 2017; Seçkin & Hasanoğlu, 2016). Psikolojik sağlamlık kavramı bireyin süreç içerisinde karşılaşılabileceği zorluklara rağmen beklenilenin aksine, daha iyi gelişim göstermesi ve daha iyi ruh haline sahip olması olarak değerlendirilmektedir (Aydoğan & Eryiğit-Madzwamuse, 2019). Bireysel olarak geliştirilebilen içgüdüsel bir kavram olarak karşımıza çıkan psikolojik sağlamlık ve bireyin hem zihnen hem de fiziksel olarak hareket etmesini gerektirmektedir (Goleman vd., 2017; Özdayı, 2018).

Alan yazında psikolojik sağlamlığın pek çok tanımı yapılmaktadır. Kahvecioğlu (2016), zorlayıcı çevresel koşullara rağmen bireylerin ruhsal ve sosyal sağlıklarını koruyabilme

kapasitesi olarak tanımlarken; Bolat (2013), olaylar karşısında bireylerdeki mücadele gücünün yansıması olarak nitelemiştir. Bireysel süreç yönetimi kadar, genetik özelliklerin etkisi olduğunu savunan araştırmalar da mevcuttur. (Block ve Block, 1980). Koşulların olumsuzluğuna rağmen kendi iç güçleriyle bireylerin ruh sağlıklarını koruyabilmeleri, onların dayanıklılığının da bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca bu uyum gücü; bireyleri olası risk faktörlerine karşı koruyucu olmakla ilişkilendirilmiştir (Rutter ve ark. 1976).

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında üç farklı kuşak çalışmasından bahsetmek mümkündür;

- Psikopatoloji gelişimi ile ilgilenen ve önleyici çalışmalara odaklanan kuşak (Masten, 2011; Masten ve Gewirtz, 2006).
- Koruyucu etkenleri açıklayan ve süreçlerdeki düzenleyici sistemleri bulmayı amaçlayan kuşak (Masten ve Gewirtz, 2006). Ayrıca, bu kuşakta, yapılan çalışmalar arttıkça bireye ait faktörler kadar çevresel faktörlerin de psikolojik sağlamlıkta etkisi olduğu fark edilmiştir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).
- Psikolojik sağlamlığın genel işleyiş sistemine odaklanan kuşak (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bu kuşak araştırmalar süreç odaklı gelişimsel müdahalelerle önleyici olmayı amaçlamıştır (Cicchetti, Rogosch ve Toth, 2006).

Bireylerin olumlu ve güçlü özelliklerine odaklanan pozitif psikoloji, onların zorluklarla mücadele ederek başa çıkmalarına olanak vermekte ve yaşamlarını kolaylaştırmaktadır (Niemiec, 2017). Her kişiliğin farklı güçleri vardır. Bilgelik, cesaret, insanlık, adil olma, ölçülü olma, aşkınlık olmak üzere altı erdem ve bu erdemleri açıklayan yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenme aşkı, bakış açısı, cesur olma, kararlılık, dürüstlük, coşkulu olma, nezaket, sosyal zekâ, sevme ve sevilme, takım çalışması, liderlik, hakkaniyet, affetme, alçakgönüllülük, ihtiyat, özdenetim, güzelliği ve mükemmelliği takdir etme, şükran, umut, maneviyat ve mizah olmak üzere 24 karakter gücü tanımlanmaktadır (McGhee, 2010; Peterson & Selıgman, 2004). Bu güçlerin erken çocukluktan itibaren inşa edilmeye başlanması önem taşımaktadır.

MEB Sınıf Rehberlik Programında (2020) okul öncesi eğitimden başlayarak bireylerde öznel iyi oluşa katkı sağlayan karakter güçlerine yer verilmiştir. Bireylerin sahip oldukları olumlu özellikleri ve güçlü yanları riskli durumlarda koruyucu faktörler olarak çalışmaktadır (Kabakçı, 2013). Maneviyat, fiziksel, bilişsel ve davranışsal/sosyal yeterlilik alanlarında yer alan koruyucu faktör özellikleri; maneviyat, umut, özdenetim, ihtiyat, dürüstlük, kararlılık,

adalet, sosyal zekâ, açık fikirlilik, yaratıcılık, yaşam coşkusu ve mizah gibi karakter güçleri ile eşleşmektedir (Kumpfer, 1999; Peterson & Selıgman, 2004).

Çocuklarda koruyucu etmenler iki grupta incelenmektedir:

• Bireysel özellikler, mizaç, beceriler ve huylar, stresin olumsuz etkilerini azaltabilir.

• Çocuğun sosyal destek kaynaklarının olması, anne-baba sıcaklığını hissetmesi, uygun disiplin alması, yetişkin yol göstericiliğine ve gözetimine sahip olması, aileye bağlılık ve sosyal olmayı kolaylaştıran arkadaşların varlığı koruyucu etmen olarak rol oynar (Cowen, 1985; Garmezy, 1985; Rutter, 1985; Akt; Korkut, 2004).

Anne babalar sözleri, yaptıkları ve çocuklarına sağladıkları ortam aracılığıyla, onların özerk, sorumluluk sahibi, empatik, özgecil, insanlara ve durumlara umutla güvenle yaklaşan, iletişim becerileri yüksek, olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarla başarılı bir şekilde başa çıkan bireyler olmalarına destek olabilirler (Grotberg, 1995). Çocuklar karşılaştıkları sorunlar karşısında uygun baş etme yolları ararken yetişkinden yeterli destek görürse sorun rahatça çözümlenebilmektedir. Bazı durumlarda ise çocuklara tamamen güvenli bir ortam sunmak sorun çözmeyi öğrenememelerine neden olmaktadır (Seçkin & Hasanoğlu, 2016). Anne babalar ancak yeterli bilgiye sahip olduklarında çocuklarının psikolojik sağlamlıklarına destek olabilmektedirler (Grotberg, 1995).

Yurt içi alan yazın incelendiğinde; erken çocukluk döneminde çocukların özellikleri ve ilişkili kavramlar (mizaç özellikleri, öz kontrol becerileri, duygu düzenleme becerileri, ebeveynlerin kabul –red düzeyi gibi), destekleyici faktörler konusunda yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Adagideli & Şahan Aktan, 2018; Bayındır, Balaban Dağal & Önder, 2018; Erata & Özbey, 2020; Erdem, 2017; Ersay & Erdem, 2017; Özbey, 2019; Özge Ünsal & Uyanık Balat, 2016; Şahan Aktan & Önder, 2018; Tok, 2020; Uslu, 2019).

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde erken çocuklukta ilişkili unsurlar (mizaç, davranış problemleri, karakter eğitimi, benlik algısı, özdenetim, ruh sağlığı, kaygı, öz düzenleme gibi) bütünsel yaklaşımı içeren uygulamalar ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Anticich, Barrett, Silverman, Lacherez & Gillies, 2013; Borden, Schultz, Herman & Brooks, 2010; Wolmer, Hamiel, Versano-Eisman, Slone, Margalit & Laor, 2015).

Bu çalışma, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış (2016-2021) lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Tez türü (yüksek lisans/doktora) açısından dağılımı nasıldır
2. Tezlerin yapıldığı yıl açısından dağılımı nasıldır
3. Tezlerin yapıldığı enstitü açısından dağılımı nasıldır
4. Tezlerin örneklem yaş grubu açısından dağılımı nasıldır
5. Tezlerde kullanılan araştırma türü açısından dağılımı nasıldır
6. Tezlerde "okul öncesinde psikolojik sağlamlık" ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı nasıldır

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma deseni/modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi başlıkları ele alınacaktır.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden, "nitel araştırma tekniği" kullanılarak durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaşantıları, olay ve algıları doğal sürecinde anlamlandırmayı hedefleyen nitel analizde pek çok teknik kullanılmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleridir (Karataş, 2015). Nitel araştırmanın diğer araştırma yöntemlerinden farklı bazı özellikleri bulunmaktadır. Nitel araştırma türünde; bilginin olduğu gibi aktarılması yerine tercih edilen; aynı bilginin farklı boyutlarının, detaylarının ve derinliğinin ortaya konması ve incelenen olguyu en iyi şekilde ifade edecek temsilin bulunmasıdır (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırma türlerinde sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden biri de doküman analizidir. Doküman analizi, eldeki yazılı belgelerin içeriğindeki gizli anlamlara ulaşabilmek için titizlikle ve sistematik olarak analizler yapan bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Ağustos 2022- Eylül 2022 tarihleri arasında YÖK'ün Ulusal Tez Veri Merkezinde taranan; "okul öncesi ve psikolojik sağlamlık" ile ilgili lisansüstü tezleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanında son beş yıla ait (2016-2021) lisansüstü tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. YÖK veri tabanında "Psikolojik Sağlamlık" anahtar kelimesiyle kastedilen pek çok başlık (dirençlilik, yılmazlık, dayanıklılık, esneklik vb) bulunmaktadır. Bu çalışmada "Psikolojik Sağlamlık"

teriminin orijinal hali (resilience) anahtar kelimesi kullanılmış ve yapılan tarama sonucunda ilgili yıllarda 26 lisansüstü tezine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form ilk aşamada araştırmacı tarafından daha önce yapılmış tez inceleme formları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasından sonra erken çocukluk alanı uzmanı bir akademisyenden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda "Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" son halini almıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü, örneklem grubu, araştırmanın türü ve "Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık" ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam altı adet soru bulunmaktadır. Çocuk gelişimi alanında çalışan uzman tarafından yapılan tarama sonucunda incelenen her tez "Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezleri İnceleme Formuna" not edilmiş ve doküman incelemesi yapılarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere ve kavramlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada veriler içerik analiziyle incelenerek, benzer veriler belirlenen çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir (Karataş, 2015). Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacı ile; Merriam (2009/2013)'ın önerdiği "araştırmacı duruşu" stratejisi kullanılarak; olası kişisel varsayımlar, dünya görüşü ve ön yargılar kontrol altına alınarak; objektif bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara sırası ile yer verilmiştir.

Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerinin Tez Türü (Yüksek Lisans/Doktora) Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "tez türü" değişkenine göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü tezlerin "tez türü" değişkenine göre dağılımı

Tez türü	**n**	**%**
Doktora	4	15,4
Yüksek Lisans	22	84,6
Toplam	26	100

Tablo 1'de, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %84,6'sının yüksek lisan tezi, %15,4'ünün doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Yıl Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "yapıldığı yıl" değişkenine göre dağılımı Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Lisansüstü tezlerin "yapıldığı yıl" değişkenine göre dağılımı

Yapıldığı Yıl	**n**	**%**
2021	7	26,9
2020	8	30,7
2019	3	11,5
2018	4	15,4
2017	1	3,8
2016	3	11,5
Toplam	26	100

Tablo 2'de, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %30,7'sinin 2020 yılında, %26,9'unun 2021 yılında, %15,4'ünün 2018, %11,5'inin 2019-2016 yıllarında ve %3,8'inin

2017 yılında hazırlandığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun az bir farkla 2020 yılında ve sonrasında 2019 yıllarında çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 2022 yılı Kasım ayına kadar ilave on yedi adet lisansüstü tezin yapılmış olması okul öncesinde psikolojik sağlamlık kavramının artan bir sıklıkta ele alındığını ve çalışıldığını göstermektedir.

Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Enstitü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "tezin yapıldığı enstitü" değişkenine göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin "tezin yapıldığı enstitü" değişkenine göre dağılımı

Tezin Yapıldığı Enstitü	**n**	**%**
Eğitim bilimleri	14	53,8
Sosyal bilimler	4	15,4
Sağlık bilimleri	2	7,6
Lisansüstü Eğitim	6	23
Toplam	26	100

Tablo 3'te, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %53,8'inin Eğitim Bilimleri Enstitüsünce, %23'ünün Lisansüstü Eğitim Enstitülerince, %15,4'ünün Sosyal Bilimler Enstitüsünce ve %7,6'sının Sağlık Bilimleri enstitüsünce hazırlanmış olduğu görülmektedir. Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımında tezlerin neredeyse %75 gibi büyük bir çoğunluğunun Eğitim Bilimleri ve Lisansüstü Eğitim Enstitülerince çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerinin Örneklem Grubu Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "örneklem grubu" değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin "örneklem grubu" değişkenine göre dağılımı

Örneklem Grubu	***n***	***%***
3-6 yaş okul öncesi	13	50
Anne Baba görüşü	6	23
Öğretmen görüşü	3	11,5
Doküman	2	7,6
Diğer	2	7,6
Toplam	26	100

Tablo 4'te, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %50'sinin okul öncesi dönem çocuklarla çalışıldığı, %23'ünün anne babalarla çalışıldığı, %11,5'inin öğretmenlerle çalışıldığı ve kalan %7,6'sının doküman inceleme ve diğer başlığında farklı gruplarla hazırlandığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımında sırayla tezlerin çoğunluğunun okul öncesi dönem çocuklarla çalışılmış olması, sonrasında ebeveyn ve öğretmen görüşleriyle devam etmesi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de Okul Öncesinde Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin "tezde kullanılan yöntem" değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te görülmektedir.

***Tablo 5*. Lisansüstü tezlerin "tezde kullanılan yöntem" değişkenine göre dağılımı**

Tezde Kullanılan Yöntem	**n**	**%**
Nicel	24	92,3
Nitel	1	3,8
Karma	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 5'te, Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin araştırma türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %92,3'ünün nicel araştırma türünde, %3,8'inin nitel araştırma türünde ve %3,8'inin karma bir yöntem kullanılarak hazırlandığı görülmektedir.

Türkiye'de Yapılmış Lisansüstü Tezlerin "Okul öncesinde Psikolojik Sağlamlık" İle Karşılaştırılan Değişkenler Açısından Dağılımı Nasıldır?

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinde "okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile karşılaştırılan değişkenlere" göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü tezlerde "okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile karşılaştırılan değişkenlere" göre **dağılımı**

Karşılaştırılan Değişkenler	**n**	**%**
İyi oluş, mizaç, ego sağlamlığı, şefkat, öz anlayış, empati	5	19,2
Sosyal beceri, değerler, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik	4	15,4
Anne baba tutumları, stres, kabul ret	4	15,4
Öğretmen özyeterlik, iş doyumu	3	11,5
Fen eğitimi, matematik, bilimsel süreç	3	11,5
Eğitici drama, sanat	2	7,7
Problem çözme	1	3,8
Erken müdahale	1	3,8
Otizm	1	3,8
Resimli çocuk kitabı analizi	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 6'da Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin "okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile karşılaştırılan değişkenler" açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %19,2'sinin iyi oluş, mizaç, ego sağlamlığı, şefkat, öz anlayış, empati başlıklarında çalışıldığı, %15,4'ünün sırasıyla sosyal beceri, değerler, duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve anne baba tutumları, stres, kabul ret başlıklarında, %11,5'inin öğretmen özyeterlik, iş doyumu ve fen eğitimi, matematik, bilimsel süreç başlıklarında ve %7,7'sinin eğitici drama, sanat başlıklarında ve 3,8'lik dilimler halinde diğer alanlarda (problem çözme, erken müdahale, otizm, resimli çocuk kitabı analizi) çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin "okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile karşılaştırılan değişkenler" açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun iyi oluş, mizaç, ego sağlamlığı, şefkat, öz anlayış, empati başlıklarında çalışıldığı görülmektedir. 2022 yılı tamamlanmadığı için bu yıla ait verilere çalışmada yer verilmemesi bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte 2019 Mart ayından 2022 Ocak ayına kadar, dünyayı etkisine alan küresel Covit19 Pandemisinin

etkilerinin okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile yapılan son dönem çalışmalardaki etkisinin bu çalışmada kısmi olarak yer aldığı görülmektedir. Pandemi etkisiyle Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin "okul öncesinde psikolojik sağlamlık" ile karşılaştırılan konu başlıklarında farklılaşmış olabileceği ve bunun ayrı bir araştırma konusu olarak çalışılabileceği düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada alt problemlere bulunan cevaplar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı, yapıldığı yıl açısından dağılımında tezlerin %60'a yakının 2020-2021 yıllarında yapıldığı, tezlerin yapıldığı enstitü açısından dağılımında çoğunluğunun Eğitim Bilimleri ve Lisansüstü Eğitim Enstitülerince yapıldığı, örneklem grubu açısından dağılımında sırayla tezlerin çoğunluğunun okul öncesi dönem çocuklarla çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklar erken yaşlarda olası hayal kırıklığı ve stresli durumlarla karşılaştıklarında başa çıkma konusunda deneyim kazanıp güçlü olmayı tecrübe etmektedir. Yaşadıkları dünyayı olduğu gibi deneyimlemeleri ve başa çıkmayı öğrenmeleri sayesinde çocuklar ilerleyen yaşlarda başarılı bireyler olabilecektir (Seçkin & Hasanoğlu, 2016).

Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin araştırma türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin nerdeyse tamamının nicel araştırma türünde, hazırlandığı görülmektedir. Bunun nedeninin psikolojik sağlamlığı tespit etmek için kullanılan ölçeklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerinin "okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile karşılaştırılan değişkenler" açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun iyi oluş, mizaç, ego sağlamlığı, şefkat, öz anlayış, empati başlıklarında ve pek çok farklı başlıkta çalışıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler aşağıda sıralanmaktadır;

- Okul öncesinde psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılacak araştırmalarda çevresel düzenlemelerin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Bireysel süreçlerde geliştirilebilir psikolojik sağlamlıkla ilişkili (duygu düzenleme, problem çözme, ruminasyon, yaşam kalitesi, umutsuzluk, yılmazlık ve başa çıkma stilleri gibi) becerileri kazanmada olası riskli durumlara karşı önleyici koruyucu temelli müdahale programlarının geliştirilmesinin alanın ihtiyaçlarına çözüm

sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Riskli grupların tespiti, yönetimi ve tedavisinde psikolojik sağlamlık araştırma ve yöntemleri kullanılabilir.
- Sınırlılık olarak açıklandığı gibi, Covit19 Pandemisinin etkileri araştırmada görülememektedir, yeni yapılacak araştırmalarda pandemi ile psikolojik sağlamlık ilişkisi araştırılabilir.
- Okul öncesinden yüksek öğretime kadar okullarda koruyucu temelli müdahale programları geliştirilebilir. Atölye ve destek gruplarıyla yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

Anticich, S. A., Barrett, P. M., Silverman, W., Lacherez, P., & Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: A universal school based trial. Advances İn School Mental Health Promotion, 6(2), 93-121. http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2013.784616.

Balaban, S. (2020). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne babaların kabul-red düzeyleri ile çocukların yılmazlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. 1-32. https://eric.ed.gov/?id=ed335781 sayfasından erişilmiştir.

Bernard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. 44-48. https://www.ascd.org/el/articles/fostering-resiliency-in-kids sayfasından erişilmiştir.

Borden, L. A., Schultz, T. R., Herman, K. C., & Brooks, C. M. (2010). The ıncredible years parent training program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 14(3), 230-241. DOI: 10.1037/a0020322.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Pearson Journal of Socıal Scıences & Humanıtıes, 5(9), 125-151. http://dx.doi.org/10.46872/pj.171.

Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goleman, D., Sonnenfeld, J. A., & Achor, S. (2017). Emotional ıntelligence: Resilience. United States of America: Harvard Business. https://tinyurl.com/3vwmpyxp sayfasından erişilmiştir.

Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.

Korkut Owen, F. (2015) Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), Resilience and development: Positive life adaptations (179–224). New York: Kluwer Academic Pienum. https://tinyurl.com/4cwvuycj sayfasından erişilmiştir.

Kuru, N. (2020). Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage publications.

Merriam-Webster Sözlük (2022). https://www.merriam-webster.com/dictionary/edutainment (E.T.: 16.01.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2020). Sınıf Rehberlik Programı. https://orgm.meb.gov.tr/www/sinif-rehberlik-programi-yayimlandi/icerik/1396 sayfasından erişilmiştir.

Müller, L., & Ruch, W. (2011). Humor and strengths of character. The Journal of Positive Psychology, 6(5), 368-376. DOI: 10.1080/17439760.2011.592508.

Nesheiwat, K. M., & Brandwein, D. (2011). Factors related to resilience in preschool and 160 kindergarten students. Child Welfare, 90(1), 7-25. https://tinyurl.com/2p83tdb9 sayfasından erişilmiştir.

Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. International Refereed Academic Social Sciences Journal, 2(1), 5-21.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10(17), 756-786. Doı: 10.26466/Opus.518062.

Özdayı, N. (2018). Sporda duygusal zekâ, iletişim becerileri, yılmazlık ve problem çözme becerileri. Ankara: Gazi

Patton, M.Q. (2018) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Pegem Akademi.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University. https://tinyurl.com/4x3fmwhx sayfasından erişilmiştir.

Seçkin, Ş., & Hasanoğlu, A. (2016). Çocukta rezilyans: Esneklik ve toparlanabilme becerisi. İstanbul: Remzi.

Şahan Aktan, B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4 (2), 20-30. https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/38280/442770.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Taylor, Z. E., Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., Eggum-Wilkens, N. D., & Spinrad, T. L. (2014). Children's negative emotions and ego-resiliency: Longitudinal relations with social competence. Emotion, 14(2), 397.

Tok, Y. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların yılmazlık düzeyleri ile matematik ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tschann, J. M., Kaiser, P., Chesney, M. A., Alkon, A., & Boyce, W. T. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children: Family functioning, temperament, and behavior problems. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35(2), 184-192. https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00012.

Tucker, T. M. (2016). Resilience development through humor. Doctoral dissertation, Capella University. https://tinyurl.com/3a24s35n sayfasından erişilmiştir.

Unutkan, Ö. P. (2006). Okul öncesinde ilköğretime hazırlık. İstanbul: Morpa Kültür.

Uslu, Ş. S. (2019). Okul öncesi dönem çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerleri kazanımları ve ailelerin yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünsal, F. Ö., & Uyanık Balat, G. (2016). The effects of "resılıence program for preschool chıldren" on 5-year-old chıldren's socıal skılls. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 1-11.

Wolmer, L., Hamiel, D., Versano-Eisman, T., Slone, M., Margalit, N., & Laor, N. (2015). Preschool Israeli children exposed to rocket attacks: Assessment, risk, and resilience. Journal of Traumatic Stress, 28(5), 441-447. DOI: 10.1002/jts.22040.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumları

Siğnem BAĞCI[1], Salih Fırat CANPOLAT[2], Fatma ALİSİNANOĞLU[3]

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda; "Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşa, cinsiyete, deneyim yılına, kurum türüne, medeni hale, algılanan gelir düzeyine, sınıfındaki çocuk sayısına ve eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İlinde yaşayan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 97 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama araçları, araştırmacıların hazırladığı "Demografik Bilgi Ölçeği" ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" olarak belirlenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışma olup nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır. Analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenleri, Tükenmişlik.

BİLDİRİ NO: 49277
[1] Bil. Uzm., MEB, bagcisignem@gmail.com, orcid.org/0000-0002-9696-3930
[2] Uzm. Psikolog, salihfiratcanpolat@gmail.com, orcid.org/0000-0001-5769-6019
[3] Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, falisinanoglu@fsm.edu.tr, orcid.org/ 0000-0002-8049-7402

Giriş

Meslek grupları içerisinde, diğer bireylerle doğrudan iletişim gerektiren öğretmenlik mesleği, uygun çalışma ortamı sağlanmadığında olumsuz tutum ve duyguların oluşumuna açıktır. Öğretmenlerin, farklı sektörlerde hizmet veren insanlarla kıyaslandığında yüksek düzeyde stres altında oldukları görülmektedir (Kalimo ve Hakanen, 2000; Smith vd, 2000). Öğretmenlerde strese neden olan etkenler çok boyutludur ancak bu etkenleri kişisel (cinsiyet, yaş, medeni durum vb), çevresel (öğrenci sayısı, çalışılan sınıf düzeyi/yaş grubu vb) ve yönetsel (çalışma ortamı, sosyal ve mesleki dayanışma vb) olarak üç kategoride değerlendirmek mümkündür (Monfries ve Hazel, 1995). Gelişen stres zamanla eğitim-öğretim hizmeti veren kişilerde tükenmişlik yaşanmasına neden olabilmektedir. Yoğun ve uzun zamandır devam eden stres öğretmen tükenmişliğine yol açabilir (Pietarinen vd., 2013; Bakker vd., 2005; Kokkinos, 2007; Montgomery ve Rupp, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ise, işlerine karşı kayıtsızlık hissetmelerine, öğrencilerine, velilere, iş arkadaşlarına olumsuz tutum geliştirmelerine, sundukları eğitim-öğretim hizmetlerini yeterince yerine getirmemelerine, yorgunluk, uykusuzluk gibi fiziksel semptomlar göstermelerine neden olmaktadır (Çimen, 2007; Gündüz, 2005).

Tükenmişlik kavramı, "işi gereği insanlarla yoğun bir etkileşim içerisinde olan kişilerde ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu sendromu" nu temsil etmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Literatüre bakıldığında tükenmişliğin "duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu" olmak üzere üç farklı boyutta ele alındığı görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel boyutu olarak, bireyde yetersiz enerji, fiziksel ve duygusal kaynakların eksilmesi, yorgunluk, güçsüzlük ve halsizlik gibi belirtilerle tükenmişlik sürecinin başında ve açıkça görülebilmektedir. Bir diğer boyut olan duyarsızlaşma, genel olarak yapılan işe karşı kayıtsızlık, öğrencilere, ebeveynlere veya iş arkadaşlarına karşı olumsuz bir tutum sergileme, katı kurallar uygulama, hoşnutsuzluk ve olumsuz bir dil kullanmayı ifade eder. Düşük kişisel başarı duygusu ise öğretmen tükenmişliğinde genellikle öğretmen-öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak, olumsuz öz değerlendirme deneyimi ile karakterize bir boyuttur (Maslach, vd., 2001; Wright ve Bonett, 1997).

Yaşamın erken yıllarında, çocukların ailelerinden sonra hayatlarına giren önemli bir yetişkin figürü olarak okul öncesi öğretmenlerinin gelişim ve eğitimde rolü son derece büyüktür (Sheridan vd., 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin ruhsal ve duygusal iyilik halinin korunmasının önemi, hizmet ettikleri yaş grubunun gelişimsel olarak ne kadar kritik olduğu

göz önüne alındığında tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara göre tükenmişlik yaşamaya daha duyarlı olduğu belirlenmiştir (Barford ve Whelton, 2010; Jungbauer ve Ehlen, 2015; Koch vd., 2015; Løvgren, 2016; Maslach ve Pines, 1977). Blöchliger ve Bauer'e (2018) göre, uluslararası araştırmalar tükenmişlik belirtileri gösteren veya tükenmişlik riski taşıyan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin oranının %10 ile %56 arasında olduğunu göstermektedir. Gelişimin en hızlı ilerlediği ve gerek tıp gerekse eğitim alanında yapılmış araştırmalarla öneminin sabit olduğu okul öncesi dönemde, öğretmenin tükenmişlik tehlikesi altında nitelikli eğitim vermeleri mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarını ele almak ve çeşitli değişkenlerin tükenmiş durumları üzerindeki etkisini incelemek nitelikli okul öncesi eğitim sağlamak için önemli bir adım olacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda;

"Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşa, deneyim yılına, medeni hale, algılanan gelir düzeyine, sınıfındaki çocuk sayısına ve eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Büyük kitlelerin, amaca yönelik demografik özelliklerini belirlemek için betimsel türde gerçekleştirilen araştırmalarda tarama modeli kullanılmaktadır (Can, 2018). Bu araştırmada İstanbul'da yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının ve tükenmişlik durumları üzerinde sosyo-demografik özelliklerinin etkisinin belirlenmesi amacına ulaşmak için tarama modeli uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İlinde yaşayan okul öncesi öğretmenleri, örneklemini ise Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 97 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir:

Tablo 1: Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Frekans	**Yüzde**	**Geçerli Yüzde**	**Yığılımlı Yüzde**
Kurum Türü				
Kamu	90	92.784	94.737	94.737
Özel	5	5.155	5.263	100.000
Boş	2	2.062		
Eğitim Düzeyi				
Lisans	85	87.629	88.542	88.542
Lisansüstü	11	11.340	11.458	100.000
Boş	1	1.031		
Medeni Hal				
Evli	67	69.072	69.792	69.792
Bekar	29	29.897	30.208	100.000
Boş	1	1.031		
Ailedeki Çocuk Sayısı				
Çocuk Yok	35	36.082	36.082	36.082
Tek Çocuk	23	23.711	23.711	59.794
İki Çocuk	33	34.021	34.021	93.814
Üç Çocuk	6	6.186	6.186	100.000
Boş	0	0.000		
Sınıftaki Çocuk Sayısı				
5-10	5	5.155	5.263	5.263
11-15	23	23.711	24.211	29.474
16-20	36	37.113	37.895	67.368
21-25	26	26.804	27.368	94.737
26-30	5	5.155	5.263	100.000
Boş	2	2.062		
Algılanan Sosyoekonomik Durum				
Düşük	15	15.464	15.625	15.625
Orta	76	78.351	79.167	94.792
Yüksek	5	5.155	5.208	100.000
Boş	1	1.031		

Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri irdelendiğinde, örneklemde %92.7 oranla kamu kurumunda çalışanların (N = 90), %87.6 oranla lisans mezunlarının, %69 oranla medeni durumu evli olanların (N = 67), %36 oranla ailesinde çocuk olmayanların (N = 35), %37.1 oranla sınıfında 16-20 aralığında çocuk bulunanların ve %78.3 oranla algılanan düşük gelir düzeyinin (N = 76) öne çıktığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacıların hazırladığı "Demografik Bilgi Formu" ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" aracılığıyla toplanmıştır. "Demografik Bilgi Ölçeği"nin içeriğindeki sorularla, katılımcıların çalıştıkları kurum türü, ailelerindeki ve sınıflarındaki çocuk sayısı, medeni durum, eğitim ve algıladıkları gelir düzeyi belirlenmiştir. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu, 1 (Hiç) ile 7 (Daima) arasında yanıt seçenekleri olan 10 maddeden oluşmaktadır. Tükenmişlik puanını hesaplamak için, 10 maddeye verilen cevaplar toplanır ve 10'a bölünür. Tükenmişlik puanı "2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesi çok düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi var; 3.5 ile 4.4 arasındaysa tükenmişlik yaşıyor; 4.5 ile 5.4 arasındaysa ciddi bir tükenmişlik problemi var; 5.5 puanı ise derhal profesyonel yardım alınması gerekir" şeklinde değerlendirilir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında İstanbul'da yaşayan okul öncesi öğretmenlerinden katılmaya gönüllü olan katılımcılara Google Forms üzerinden veri toplama araçları sunulmuştur. Katılımcılar, araştırma örnekleminin şartlarını sağlayan ve gönüllü olan farklı katılımcılara ulaşılmasına yardımcı olmuş, kartopu örnekleme yöntemiyle 2022 yılı Eylül ayında veriler toplanmıştır.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 15.09.2022 tarihi ve 17/03 karar numarası ile etik yönden uygun bulunarak onaylanmıştır.

Bulgular

10 maddeden oluşan, likert-tipi tükenmişlik ölçeği Cronbach's Alpha güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçlar göstermektedir ki (Tablo 2), ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir (α = .933). Ölçek güven aralığında ise yüksek güvenilirlikte kalmıştır (CI %95 = [.912, .951).

Tablo 2: Tükenmişlik Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Estimate	**Cronbach's α**
Point estimate	0.933
95% CI lower bound	0.912
95% CI upper bound	0.951

Katılımcıların tükenmişlik skorları, demografik özellikleri ile karşılaştırılmıştır. İki grup içeren (eğitim vb) gibi özellikler için bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İkiden fazla grup içeren (ailedeki çocuk sayısı vb.) gibi özellikle için ise tek yönlü bağımsız örneklem ANOVA testi uygulanmıştır. Tüm testler için alfa değeri α=.05 olarak alınmıştır.

Ailedeki çocuk sayısı, sınıftaki çocuk sayısı, algılanan sosyoekonomik düzey değişkenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumu üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te görüldüğü gibidir:

Tablo 3: Tükenmişlik Değişkeni İçin ANOVA Testi

	SS	**df**	**MS**	**F**	**P**
Ailedeki Çocuk Sayısı	2.472	3	0.824	.566	.639
Sınıftaki Çocuk Sayısı	5.207	4	1.302	.898	.469
Algılanan Sosyoekonomik Düzey	3.051	2	1.526	1.061	.350

$p < .005$

Çalışılan kurum, eğitim düzeyi değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumu üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan Mann-Whitney U Testi Tablo 4' de ve medeni hal değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumu üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan Bağımsız Örneklemler T-Testi sonuçları Tablo 5'de görüldüğü gibidir:

Tablo 4: Tükenmişlik Değişkeni İçin Mann-Whitney U Testi

	W/t	**Df**	**P**
Çalışılan Kurum	238.00		.835
Eğitim Düzeyi	459.00		.927

$p < .005$

Tablo 5: Tükenmişlik Değişkeni İçin Bağımsız Örneklemler T-Testi

	W/t	**Df**	**P**
Medeni Hal	.239	94	.812

$p < .005$

Testlerin sonucu göstermektedir ki tükenmişlik skorları, demografik özellikler uyarınca farklılaşmamaktadır ve elde edilen p değerlerinin son derece yüksek olduğu görülmektedir ($p > .350$).

Tükenmişliğin dağılımsal özellikleri incelendiğinde düşük çarpıklık ve yükseklik değerleri olduğu saptanmıştır. Dağılım, normal dağılıma yakındır. Sağlıklı bir çalışma ortamında, ortalama tükenmişliğin 2.5 veya altında olması beklenmektedir, katılımcı ortalamasının ise beklenen sağlıklı düzeyin çok üstünde olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6: ***Tükenmişlik Düzeyinin Tanımlayıcı İstatistikleri***

	Tükenmişlik Düzeyi
Katılımcı Sayısı	97
Ortalama	4.190
Standard Sapma	1.198
Çarpıklık	-0.295
Yükseklik	-0.487
Minimum	1.200
Maksimum	6.700
%25'lik Dilim	3.500
%50'lik Dilim	4.200
%75'lik Dilim	5.200
%87.5'lik Dilim	5.500

Normal bir dağılım seyretmesine karşın bu dağılım yüksek tükenmişlik çevresinde oluşmaktadır. Yüzdelik dilimler incelendiğinde ise katılımcıların sadece %25'i tükenmişlik sınırı olan 3.5 puanın altındadır. Katılımcıların %92.07 en azından tükenmişlik semptomları göstermektedir (z skor ile hesaplandı). Katılımcıların %40.00'ının ciddi tükenmişlik semptomları gösterdiği tespit edilirken, katılımcılarının %12.5'inin ise acilen profesyonel yardım alacak seviyede tükenmişlik gösterdiği saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumunu saptamak ve farklı değişkenlerin tükenmişlik durumları üzerindeki etkisini saptamak, okul öncesi eğitimin niteliği açısından kritik öneme sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin medeni hal, sınıflarındaki çocuk sayısı, algıladıkları ekonomik düzeyleri, eğitim düzeyleri ve çalıştıkları kurum tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak bulgular okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %92.07 tükenmişlik semptomları göstermekte iken, %40.00'ının ciddi tükenmişlik semptomları gösterdiği tespit edilmiştir. Örneklemin %12.5'inin ise tükenmişlik durumları için acilen profesyonel yardım alması gerektiği saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştıkları kurum türüne (devlet-özel) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak Kabaklı Çimen'in (2016) ve Kabadayı'nın (2015) yaptığı araştırmalarda devlet kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri özel kurumlarda çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarıyla Kabaklı Çimen'in (2016) ve Kabadayı'nın (2015) yaptığı araştırmalar arasında görülen bu farklılık, öğretmenlerin özellikle kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma becerileri olmak üzere bireysel farklılıklarla açıklanabilir.

Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin tükenmişlik durumunun sınıftaki çocuk sayısına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Metin ve Saçan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayısının tükenmişliğin Duygusal Tükenme boyutunda anlamlı olarak farklılaştığını saptamıştır. Sınıflarında 12-20 aralığında çocuk bulunan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, sınıflarında 21 ve üstü sayıda çocuk bulunan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Ölçeğin alt boyutlar üzerinden tükenmişliği ölçmüyor ve öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerine bilgi ve becerilerinin

belirlenmemiş olması Metin ve Saçan (2017)'ın araştırmalarıyla farklı sonuçlar elde edilmesini açıklayabilir. Yeni araştırmalarla sonuçlar tekrar test edilebilir.

Araştırmada medeni hal değişkeninin tükenmişlik durumunu etkilemediği görülmektedir. Literatürde Gürbüz (2008), medeni halin tükenmişliği ve tükenmişliğin alt boyutlarını etkilemediğini belirtirken, Kırılmaz vd. (2003), yaptıkları araştırmaya göre ise, medeni durumun genel tükenmişlik düzeyini etkilemediği ancak bekâr öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda daha tükenmiş durumda olduklarını saptamıştır. Öktem (2009) ise, medeni durum değişkeninin duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu alt boyutları üzerinde etki göstermezken, fakat duygusal tükenme alt boyutunda farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Medeni durum değişkeninin tükenmişliği etkilemediğini, Dolunay (2002), Çavuşoğlu (2005), Gündüz (2006), Arslan (2007), Türker (2007), Otacıoğlu (2008) araştırma sonuçlarıyla ifade etmektedirler. Araştırmanın bulguları bu noktada literatürle uyumludur.

Öğretmenlerin ailesindeki çocuk sayısına göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı duygusu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerinin çalışma yaşantısına ailevi sıkıntılarını yansıtmadıkları, ev ve iş hayatını ayırdıkları söylenebilir. Literatürdeki bazı çalışmalar araştırmanın bu bulgusuyla örtüşürken (Diri, 2015; Umay, 2015; Yılmaz-Toplu, 2012), bazı araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Demirhan-Harmanda, 2011; Filiz, 2014).

Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlık düzeyleri gelir düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Akın (2016), ücretli öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında tükenmişlik düzeylerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre farklılaşarak, kendini alt sosyoekonomik düzeyde algılayanların orta sosyoekonomik düzeyde algılayanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Bu araştırmanın bulgusuyla uyumlu olarak gelir düzeyinin tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Adıgüzel, 2016; Adıgüzel ve İpek, 2016; Argun ve İkiz, 2003; Dolunay, 2002; Gençay, 2007; Gürbüz, 2008).

Araştırmanın sonuçları oldukça düşündürücü bir gerçeği yansıtmaktadır. Demografik değişkenlerin tükenmişlik durumu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasına karşın, okul öncesi öğretmenlerinin yüksek tükenmişlik yaşamaları, farklı bir etken ya da etkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin iyi olma durumlarını etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi eğitimin niteliğinde ve çocukların öğretmenleri ile etkileşiminde son derece önemli olan bu bulgunun

nedenleri üzerine daha geniş örneklemlerle, daha derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Bu sonucun bir nedeni Covid-19 pandemisinin kısıtlamaları sırasında yüz yüze eğitim veren tek meslek grubunun okul öncesi öğretmenleri olması ve pandemi sonrası yaşanan sıkıntılar olabilir. Bu durumun araştırılması için çalışma farklı zaman dilimlerinde tekrarlanabilir. Araştırmada ele alınan değişkenler çoğunlukla bireysel ve çevresel etmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Sınırlılık olarak görülecek bu durum nedeniyle, yönetsel etmenlerin tükenmişlik durumu üzerindeki etkileri araştırılmalıdır. Çalışma bulgularına dayanarak,

- Tükenmişliğe neden olan yönetsel etmenler üzerine daha çok araştırma yapılması,
- Öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla gereksinim duydukları rehberlik ve eğitsel desteğin sağlanması,
- Öğretmenler stresle başa çıkma yolları üzerine bilinçlendirilmesi,
- Kurum yöneticilerinin, öğretmenleri karar süreçlerine katması ve mesleki dayanışmanın sağlanmasına yardımcı olabilecek etkinlikler düzenlemesi,
- Eğitim çalışanlarının görev tanımlarının net olarak belirlenerek rol çatışmalarının önlenmesi,
- Çalışma saatlerinin makul bir seviyede tutulması ve ara verme hakkının tanınması,
- Çalışmanın daha geniş örneklemlerle ve farklı zaman dilimlerinde yinelenmesi

önerilmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Adıgüzel, İ., ve İpek, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri. International Journal of Eurasia Social Sciences, 7(23), 247-273.

Argun, Y., ve İkiz, E. (2003). Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğrencilerin Mesleki Tutum ve Algılarına Etkilerinin İncelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 8-11.

Arslan, Ö. G. (2007). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Bakker, A. B., Demerouti, E., ve Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, *10*(2), 170.

Barford, S. W. ve Whelton, W. J. (2010). Understanding burnout in child and youth care workers. *Child & Youth Care Forum, 39*(4), 271–287.

Blöchliger, O. ve Bauer, G. (2017). Correlates of burnout symptoms among child care teachers. A multilevel modeling approach. European Early Childhood Education Research Journal. 26. 1-19. 10.1080/1350293X.2018.1412012.

Çavuşoğlu, İ. (2005). "Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)". Yüksek Lisans Tezi, Bolu; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çimen, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile öz yeterlik algıları. Kocaeli Üniversitesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Demirhan-Harmanda, E. (2011). Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışları Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Diri, M. S. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Dolunay, A. B. (2002). Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası. 55 (1).

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi. 10(23), 151-171.

Gençay, Ö. A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2),765-780.

Gündüz, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, Diyarbakır örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Gürbüz, Z. (2008). Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jungbauer, J. ve Ehlen, S. (2014). Stress and burnout risk in nursery school teachers: Results from a survey. *Das Gesundheitswesen*. https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995.

Kabadayı, A. (2015). Investigating The Burn-Out Levels of Turkish Preschool Teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences, 197, 156 – 160.

Kabaklı-Çimen, L. (2016). The Relationship between Preschool Teachers' Tendency of Liking Children and the Levels of Professional Burnout. Journal of Education and Human Development, 5(1), 220-239. doi: 10.15640/jehd.v5n1a23

Kalimo, R. ve Hakanen, J. (2000). Työuupumus. *Työ ja terveys Suomessa, 200,* 119-126.

Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu" araştırması. İlköğretim Online, 2(1), 2-9.

Koch, P., Stranzinger, J., Nienhaus, A. ve Kozak, A. (2015). Musculoskeletal symptoms and risk of burnout in child care workers—A cross-sectional study. *PLoS ONE, 10,* e0140980.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, *77*(1), 229-243.

Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(1), 157–167.

Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. ve Pines, A. (1977) The Burnout Syndrome in the Daycare Setting. Child Care Quarterly, 62, 100-113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, *52*(1), 397-422.

Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). Burnout- The cost of Caring. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Metin, Ş. ve Saçan, S. (2017). An analysis of the effects of pre-school teachers' burnout levels on job satisfaction. International Journal of Family, Child and Education, 11, 44-67.

Monfries, M. ve Hazel, G. (1995). Teacher Stress: Cognitive implications for teacher" burnout. In *annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Hobart, Australia* (Vol. 29, p. 2009).

Montgomery, C. ve Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 103–116.

Öktem, E. (2009). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Afyonkarahisar- Sandıklı Örneği). Yüksek Lisans Tezi, İzmir; Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. ve Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 62-72.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. ve Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, *20*(3), 377-401.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, *25*(3), 518-524.

Smith, A., Brice, C., Collins, A., McNamara, R. ve Matthews, V. (2000). Scale of occupational stress: a further analysis of the impact of demographic factors and type of job.

Tümkaya, D. D. S., Çam, Y. D. D. S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1), 387-398. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4381/60117

Umay, G. (2015). Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Wright, T. A. ve Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, *18*(5), 491–499.

Yılmaz-Toplu, N. (2012). Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

1905 Müfredat Programlarında Askeri Rüştiyelerde Din Eğitimi

Ahmet AYDIN[1]

Öz

Osmanlı askeri okulları kuruluşundan itibaren sivil mekteplere de örnek olmuş, Mekteb-i Harbiye mezunları sivil okullarda öğretmenlik yaparak sivil eğitime de katkı vermiştir. Askeri okullarda din eğitimi de diğer sivil okullara nazaran daha dikkatli bir şekilde takip edilmiştir. Osmanlı askeri okullarında kuruluşundan itibaren din dersleri Mekteb-i Harbiye'den askeri rüştiyelere kadar askeri okulların her kademesinde yer almıştır. Din eğitimi askeri okul öğrencilerinin padişaha olan sadakatlerinin arttırılması amacıyla önemli bir araç olarak da görülmüştür. Özellikle II. Abdülhamid dönemi İslamcılık anlayışıyla askeri okullarda din eğitimi arttırılmış, diğer taraftan öğrencilerin 'dindârâne' bir şekilde yetişmeleri için ibadetlerine devam etmeleri istenmiş ve ibadetlerin aksatılması durumunda ciddi disiplin cezaları uygulanmıştır. Askeri okulların ilk kademesi olan askeri rüştiyeler yetiştirilmek istenen asker profilinin ilk şekillendireceği yer olmuştur. Askeri rüştiyeler ders programlarında kuruldukları 1875 senesinden itibaren din dersleri yer almıştır. 1905 senesinde gelindiğinde bütün askeri okullar için ilk defa kapsamlı müfredat programları hazırlanmış, bu müfredat programlarında derslerin senelik konuları, konuların sınav puanları ve derslerin isleniş şekilleri belirtilmiştir. Beş senelik olan 1905 senesi askeri rüştiye programlarının her senesinde din dersleri yer almış ve konular belli bir hiyerarşi gözetilerek belirlenmiştir. Programda birinci sınıfta İlmihal-i Sagîr; ikinci sınıfta İlmihal-i Kebîr; üçüncü sınıfta Vesîletü'n-Necât; dördüncü ve beşinci sınıflarda ise Dürr-i Yekta Şerhi eserlerinin ders kitabı olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Eserler ve program incelendiğinde din eğitiminde tedrici bir metodun takip edildiği anlaşılmaktadır. Çalışmada 1905 senesi okul programı incelenmiş, programda okutulması kararlaştırılan eserler gözden geçirilmiştir. Diğer taraftan arşiv belgeleriyle askeri okullarda okutulan din derslerinin amacı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı Devleti, Din Eğitimi, Askeri Okullar, Müfredat Programı

BİLDİRİ NO: 49298

[1] Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD, ahmet.aydin@istanbul.edu.tr

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Avrupai tarzda açılan ilk eğitim kurumları askeri okullar olmuşlardır. Devletin askeri alanda Avrupa karşısında aldığı mağlubiyetlerin önlenebilmesi amacıyla askeri sahada XVIII. yüzyıldan itibaren Avrupa örnek alınarak bir takım yenileşme adımları atılmış ve askeri eğitim müesseseleri kurulmuştur. Bunların ilki 1734 senesinde kurulan Humbaracı Ocağı olmuştur. 1774'de Hendesehane'nin; 1795'de de Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un kurulması Osmanlı eğitim kurumlarının Batılılaşması bağlamında önemli adımlar olmuştur. Daha çok askeri teknik alanlarda ordunun ihtiyaç duyduğu teknik sınıfı yetiştirmeye yönelik olan bu okullardan esasen yeniçeriliğin kaldırılmasına kadar istenilen verim alınamamıştır. Zira Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusu henüz kurulduğu yıllarda ihtiyaç duyulan subay ihtiyacının karşılanması için Mühendishane-i Berri-i Hümayun akla gelmiş ancak bu okulun kuruluşunun üzerinden geçen onca zamana kadar henüz yeterince mezun veremediği ortaya çıkmıştır. Nihayet ordunun ihtiyaç duyduğu 'mütefennin' subay yetiştirilmesi amacıyla 1834 senesinde Mekteb-i Harbiye kurulmuştur. (Kurtcephe & Balcıoğlu, 1992)

Mekteb-i Harbiye ilk kurulduğu yıllarda iki kısma ayrılmış ilk kısımda ibtidai düzeyde eğitim verilirken ancak ikinci kısımda teknik derslere geçilebilmiştir. Ancak bu husus Mekteb-i Harbiye'nin istenilen vasıflarda subay yetiştirmesinin önünde büyük bir engel olmuştur. Nitekim askeri idadilerin kurulmasına kadar geçen sürede Mekteb-i Harbiye henüz mezun verememiştir. Hatta ilk verilen mezunlarda yeterli görülmeyerek okula geri çağrılmışlardır. (Gök, 2005) Askeri idadilerin kurulmasıyla Mekteb-i Harbiye askeri teknik derslere hasredilebilmiş ve bu derslere temel teşkil edecek temel dersler idadilere kaydırılmıştır. Ancak zamanla idadilerin de eğitim seviyesinin yükseltilmesi ihtiyacı hâsıl olduğundan bu okullara da öğrenci yetiştirecek okullara ihtiyaç duyulmuştur. Henüz yeteri kadar sivil rüştiye mektepleri olmadığından askeri okullara öğrenci yetiştirmek üzere İstanbul'da rüştiye seviyesinde olan Mahrec-i Mekâtib-i Askeriye açılmış; taşrada ise idadilere ihtiyat sınıfları eklenmiştir. (Ergin, 1977)

Ancak bu okul da istenilen seviyeye ulaşamamış ve askeri okullara mahsus rüştiyelerin kurulması fikri ortaya çıkmıştır. Paris'da daha önce kurulmuş olan Mekteb-i Osmani'nin de kapatılmasıyla elde edilen tasarruf ile İstanbul'da dokuz adet askeri rüştiye mektebi kurulmuştur. (Ergin, 1977) (Kuleli Askeri Lisesi Tarihi, 2007) (İ.MMS. No. 52, Gömlek No. 2308) Zamanla askeri okullar taşraya da açılmaya başlanmış sayıları kırka yaklaşmıştır.

Askeri idare altında yönetilen rüştiyeler, sivil rüştiyelerden farklı olarak daha disiplinli olmuşlardır. Askerlik mesleğinin halk tarafından da rağbet görmesinden dolayı askeri rüştiyeler oldukça rağbet görmüş ve sınıf mevcutları sivil rüştiyelere göre oldukça kalabalık bir hale gelmiştir. Bu husus askeri mektepler müfettişi olarak görev yapmış olan Alman General Goltz'un da dikkatini çekmiştir. (Y.PRK.ASK. No. 24, Gömlek No. 50) Diğer taraftan askeri rüştiyeler kuruluşundan itibaren tartışılmaya başlanmış ve sivil mekteplerle birleştirilmesi için komisyonlar kurulmuştur. (Y.A.HUS., No. 252, Gömlek No. 106) (MF.MKT., No. 118, Gömlek No. 103) Uzun yıllar tartışılan konu nihayet II. Meşrutiyet döneminde karara bağlanarak askeri rüştiyeler Maarif Vekâleti'ne devredilmiş ancak bazı askeri rüştiyeler Cumhuriyet dönemine kadar varlığını devam ettirmiştir. (Altınova, 2010)

Askeri rüştiyeler ilk açıldıkları zaman dört senelik bir eğitim vermekteydiler. 1892'de İstanbul'da bulunan askeri rüştiyelerin; 1898'de ise taşra askeri rüştiyelerinin eğitim süresi üç seneye indirilmiştir. 1904 senesinde yapılan düzenlemelerle eğitim süresi beş seneye çıkarılmış, II. Meşrutiyet'ten sonra tekrar üç seneye indirilmiştir. (Yarar, 2000; Türkol, 2007)

Askeri Rüştiyelerde Din Eğitimi

Askeri okulların müfredat programlarında Mekteb-i Harbiye'nin kuruluşundan itibaren din eğitimi kendisine önemli bir yer bulmuştur. Yeniçeriliğin ortadan kaldırılmasından sonra kurulan Asakir-i Mansure-i Muhammediye Ordusu'nda askerlerin din eğitimi üzerinde durulmuş ve birliklere kadılar marifetiyle imamlar tayin edilmesi kararlaştırılmıştır. Yeni ordunun kanunnamelerinde yeniçerilerin isyanlarının dini cehaletlerinden kaynaklandığı değerlendirilerek din eğitimiyle yeni askerlerin padişaha sadakatinin sağlanması amaçlanmıştır. (BOA, A.{DVNSKNA.d..., No. 1,6) Mekteb-i Harbiye'nin kurulmasıyla askeri okullarda da din eğitimi yer almıştır. Mekteb-i Harbiye ilk kurulduğu dönemde iki kısım üzere eğitim vermektedir. Sekiz sınıf olarak tasarlanan birinci kısımda temel eğitim becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Birinci kısmı başarı ile tamamlayanlar ise askeri teknik derslerin yoğun olarak yer aldığı ikinci kısma geçmektedirler. Mekteb-i Harbiye'nin birinci kısmının dördüncü ve beşinci sınıfları *'ilmihal'*, *'akaid-i diniye'* ve *'ulum-i diniye'* derslerine hasredilmiştir. (Mehmed Esad, 1310)

Tablo 1. **Askeri Rüşdiyelerin 1881 Senesi Ders Programı** (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye Kabul Olunacak Şakirdan ile Tedrisi Mukarrer Olan Derslerin Program ve Üss-i Mizanıyla Usul-i İmtihaniyelerine Dair Talimattır, 1298)

Birinci Sene	**İkinci Sene**	**Üçüncü Sene**	**Dördüncü Sene**
İlmihal	Sarf-i Arabi	Nahv-i Arabi	Mantık ve Tatbikat-ı Kavaid-i Arabi
İmlâ-yı Türki	Kavaid-i Farisi	Hesap	Mufassal Coğrafya
Esmâ-yı Türki	İlm-i Hesap	Coğrafyâ-yı Muhtasara	İlm-i Hesap
Hikâye-i Müntehabe	Fransızca	Gülistan	Usul Defteri
Hüsn-i Hatt-ı Türki	İmlâ-yı Türki	Fransızca	Hendese
	Hüsn-i Hatt-ı Türki	İmlâ-yı Türki	Fransızca
	Hüsn-i Hatt-ı Fransevi	Hüsn-i Hatt-ı Fransevi	Kavâid-i Osmaniye
	Resim Hattı	Hüsn-i Hatt-ı Türki	İmlâ-yı Türki
		Resm-i Âdî	Hüsn-i Hatt-ı Fransevi
			Resm-i Mücessem

Askeri rüştiyelerin ilk yıllarına ait ders çizelgesini verdiğimizi *Tablo 1*'de görüldüğü üzere ders programlarında da kuruldukları tarihlerde din dersleri yer almıştır. Askeri rüştiyelerin ilk yıllarında sadece birinci sınıfında din dersi olarak *'ilmihal'* dersinin yer aldığı görülmektedir.

II. Abdulhamid döneminde sivil okullarda olduğu gibi askeri okullarda da din eğitiminin arttırıldığı görülmektedir. Askeri okullarda din derslerinin arttırılmasının bir diğer sebebi de mezunlarının devlet için önemli görevler üstlenecek olmalarıdır. Askeri okullarda mezun olarak orduya subay olarak katılacak öğrencilerin dini duygularının güçlü olmasının devlete ve padişaha sadakatle hizmet etmelerinin sağlanacağı düşünülmüştür. (Y.MTV., No. 132, Gömlek No. 170.) Bununla beraber askerliğin dini bir vazife olduğu hususu da vurgulanan bir husustur. 1898 senesinde Mekteb-i Harbiye mezunu Rıfat Kadri adında bir asker firar ederek Yunan askeri hizmetine girmek istemiştir. Müslüman bir Osmanlı askerinin Yunan askeri hizmetine girmek istemesi büyük bir etki yaratmış, askerliğin herhangi bir yerde icra edilecek bir sanat olmayacağından bahisle dini bir vazife olduğu üzerinde durulmuş ve askeri okullarda din derslerinin takviye edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. (Y.MTV., No. 175, Gömlek No. 215) (HR.SYS., No. 1810, Gömlek No. 18)

Askeri rüştiyelerde değindiğimiz üzere II. Abdulhamid döneminde din derslerinin sayısı arttırılmıştır. 1891 senesinden itibaren okul programları incelendiğinden askeri rüştiyelerin her senesinde din dersleri yer almış bu durum Cumhuriyet'e kadar devam etmiştir.

1905 Müfredat Programlarında Din Eğitimi

II. Abdulhamid döneminde uzun süre görev yapan Goltz Paşa'nın girişimiyle askeri okullarda Alman ekolü benimsenerek askeri okullarda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu bağlamda her ordu merkezinde birer harp okulu açılmış böylece Harbiye okullarının sayısı altıya yükselmiştir. (Ünal, 2001) Bu dönemde ortaya konulan önemli yeniliklerden birisi de askeri okullar için detaylı müfredat programlarının hazırlanmış olmasıdır. Hazırlanan müfredat programları Harbiye-i Şâhâne Matbaası'nda basılmıştır. Müfredat programları askeri ibtidai mekteplerinden o dönem sayıları arttırılan Harbiye mekteplerine kadar bütün askeri okulları kapsamaktadır. Askeri rüştiye okulların her sınıfı için birer cüz şeklinde hazırlanan müfredat programları 24 Şaban 1323 (11 Ekim 1905) tarihinden itibaren yayımlanmaya başlamış 22 Ramazan 1323 (20 Kasım 1905) tarihinde tamamlanmıştır. Eserler Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi Seyfettin Özege kataloğunda askeri rüştiye birinci sınıftan itibaren sırasıyla 0132331, 0132330, 0132339, 0132338 ve 0132332 demirbaş numaralarında yer almaktadırlar. Çalışmamız nitel bir çalışma olup tarihsel doküman analizine dayanmaktadır. Bu bağlamda belgeler tasnif edildikten sonra tahlil ve tenkit edilerek çalışmada kullanılmıştır.

Mezkûr programlarda her bir ders için haftalık konu başlıkları belirlenmiş derslerin işleniş metotları ve sınav usulleri detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Ders programları hazırlanırken derste okutulması kararlaştırılan kitapların içerikleri ders saatlerine göre ayarlanıp programa derç edildiği anlaşılmaktadır. Derslerin adı da daha önceki programlarda geçtiği gibi Ulûm-i Diniye, Akâid-i Diniye veya İlmihal gibi adlarla isimlendirilmemiş derste okutulan ders kitabının ismi ile isimlendirilmiştir. Ancak ikinci sene İlmihal-i Kebir dersi bu hususta istisnadır. Her ne kadar dersin adı İlmihal-i Kebir olarak isimlendirilmişse de derste üçüncü sınıfta da okutulan Vesiletü'n-Necat eserinin ilk kısmı programa işlenmiş ve ders kitabı olarak okutulmuştur. [Krş. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) (Süleyman Hüsnü Paşa, 1314); (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye İkinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Üçüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) (Ahmed Ziyaeddin Efendi, 1327)]

Tablo 2. **1905 Müfredat Programlarına Göre Askeri Rüştiyelerin Ders Programı**

Birinci Sene	**İkinci Sene**	**Üçüncü Sene**	**Dördüncü Sene**	**Beşinci Sene**
İlmihal-i Sagîr	İlmihal-i Kebir	Vesîletü'n-Necat	Dürr-i Yekta Şerhi	Dürr-i Yekta Şerhi
Sarf-ı Türki	Sarf-ı Arabi	Nahv-i Arabi	İlm-i Cebr-i Adi	Müselselat ve Cebir Tatbikatı
İlm-i Hesap	Kavaid-i Farisi	Kavaid-i Lisan-ı Osmani	Hendese-i Musattaha	Hendese-i Mücessime
Fransızca	Nahv-i Türki	Coğrafyâ-yı Umumi	Coğrafyâ-yı Osmani	Tarih-i Osmani
İmlâ-yı Osmani	Coğrafyâ-yı Umumi	İlm-i Hesap ve Usul Defteri	Kitabet	Kitabet
Zübde-i Tarih-i Enbiya ve Kıraat-ı Osmani	İlm-i Hesap	Mebâdiyu'l-Hendese	Kavaid-i Lisan-ı Osmani	Fransızca
Hüsn-i Hatt-ı Osmani	Fransızca	Fransızca	Fransızca	Resim
Hüsn-i Hatt-ı Fransevi	İmlâ-yı Osmani	İmlâ-yı Osmani	Kıraat-ı Osmani	Tarama
Resim Hattı	Hüsn-i Hatt-ı Osmani	Muhtasar Hükümât-ı İslamiye Tarihi ve Kıraat-ı Osmani	Resim	Jimnastik
Jimnastik	Hüsn-i Hatt-ı Fransevi	Resm-i Mücessem	Jimnastik	
	Resim	Jimnastik		
	Jimnastik			

Tablo 2' de de görüldüğü üzere 1905 senesi askeri rüştiyelerin her sınıfında din eğitimi mevcuttur. Programda askeri rüştiye mekteplerinin birinci senesinde din dersi olarak '*İlmihal-i Sagîr'* dersi bulunmaktadır. Ders müfredatı imanın şartları konusu ile başlayıp sırasıyla *İslam'ın şartları, abdest, namaz, oruç, zekât, hac* konuları ile devam edip *'Düşman ile muharebe nedir. Kimler ile muharebe icra olunur.'* konusu ile nihayete ermektedir. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) Birinci sene programında ilmihal dersi dışında *'Zübde-i Tarih-i Enbiya ve Kıraat-ı Osmaniye'* adında bir ders daha bulunmaktadır. Dersin asıl gayesinin öğrencilere okuma yazma alıştırmaları yaptırmak olduğu anlaşılmaktadır. Bir sene içerisinde de hem *Zübde-i Tarih-i Enbiya* kitabı hem de *Kıraat-ı Osmaniye* kitabı okutturulacaktır. Dersin işleniş şeklinden *Zübde-i Tarih-i Enbiya* eserinin esasında kıraat dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama hususunda alıştırma yapacakları yardımcı bir metin olarak okutulduğu

anlaşılmaktadır. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323)

Birinci sene ilmihal ders programı otuz altı başlığa ayrılmış oldukça basit ilmihal bilgilerini ihtiva etmektedir. Program imanın esasları ile başlayarak İslam'ın şartlarını oluşturan *kelime-i şehadet, namaz, oruç, zekât* ve *hac* gibi ibadet konularından oluşmaktadır. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) Programın birinci senesinde okutulmakta olan *İlmihâl-i Sagîr*, sabık Mekatib-i Askeriye nazırlarından olan Süleyman Hüsnü Paşa'nın (ö. 1892) kaleme almış olduğu eserdir. Eser oldukça şöhret bulmuş birçok defalar basılmıştır. Süleyman Hüsnü Paşa, II. Abdulhamid döneminde Sultan Abdulaziz'in tahttan indirilmesinde dahli bulunduğundan çok makbul görünmezken eserlerine değer verilmiş ve birçok mektepte ders kitabı olarak okutulmuştur. Eser oldukça muhtasar ve anlaşılır bir üslupla kaleme alınmıştır. Eser Bâb-ı İtikad ve Bâb-ı Amel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Eserde muhtasar bir şekil de imanın şartları ele alındıktan sonra namaz, abdest, teyemmüm, gusül, necasetten taharet, zekât, hac ve fazilet-i cihat konuları muhtasar bir şekilde zikredilmiştir. (Süleyman Hüsnü Paşa, 1314)

İkinci sınıf din dersi müfredat programında yer alan İlmihâl-i Kebir ders programı ise yine itikat ve ibadet konularını ihtiva eden elli altı konu başlığından oluşmaktadır. Konular birinci sınıfta okutulan ilmihal dersi konularının tafsilatlı bir şekilde işlenmiştir. Ders, *ilmihal, şeriat, mezhep, din, millet, iman, İslam* kavramlarının tanıtılması ile başlamaktadır. Akabinde itikat konularından *Allah'ın sıfatları, nübüvvet* ve *ahiret* konuları işlenmektedir. Daha sonra ibadet konularından Abdest, teyemmüm, namaz konuları işlenmiştir. İkinci sınıf İlmihal-i Kebir ders müfredatının konularının %26'sını itikat konuları oluştururken %74'ünü ibadet konuları oluşturmaktadır. Daha önce bahsettiğimiz üzere ikinci sınıfta dersin adı İlmihal-i Kebir olmasına rağmen derste Kastamonu Askeri Rüştiyesi öğretmenlerinden Ahmed Ziyaeddin Efendi'nin *Vesiletü'n-Necat* isimli eseri ders kitabı olarak okutulmuştur. Zira programın konu başlıkları Vesiletü'n-Necat isimli eserin konu başlıklarıyla birebir örtüşmektedir. [Krş. (Ahmed Ziyaeddin Efendi, 1327) (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye İkinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323)] Ahmed Ziyaeddin Efendi'nin eseri 1905 müfredat programında ikinci ve üçüncü senelerinde okutulmaktadır. Eser ikiye bölünmüş ikinci sınıf müfredat programından arda kalan kısım üçüncü sınıf müfredat programına dâhil edilmiştir.

Üçüncü sınıf ders programında konular ikinci sınıfın devamı niteliğindedir. Yukarıda değindiğimiz gibi Vesiletü'n-Necat eserinin ikinci sınıftan arta kalan konuları üçüncü sınıfın ders programını teşkil etmiştir. Yirmi altı konudan oluşan üçüncü sene ders programında ikinci sene namaz bahsiyle tamamlanan kitabın zekât bahsinden devam edilmiştir. Zekâttan sonra oruç, kurban hac konuları işlenmiştir. Üçüncü sene din dersi müfredatında dikkat çeken husus '*cihad'* bahsine oldukça geniş yer verilmesidir. Üçüncü sene din dersi müfredatının yirmi altı konu başlığının on üçü *askerlik* ve *cihad* ile ilgilidir. Programa kaynak teşkil eden Vesiletü'n-Necat isimli eserin müellifi olan Ahmed Ziyaeddin Efendi'nin uzun yıllar askeri okulda görev yapmış olması eserde askerlik ile ilgi konulara yer vermesinde etkili olmalıdır. Ahmet Ziyaeddin Efendi'nin ilmihal olan tanımlayabileceğimiz eserinde cihat ve askerlik mevzularına oldukça fazla yer vermesi askerliğin dini bir vecibe olduğu hususunun askeri okul öğrencilerine aktarılmaya çalışıldığını da göstermektedir. Zira Osmanlı döneminde yazılan neredeyse bütün ilmihal kitaplarında 'fezâil-i cihad' bahsi geçmekte iken askeri rüştiyelere mahsus hazırlanmış olan bu eserde cihat ve askerlik ile ilgili bahisler yirmi dört başlıkta ele alınmıştır. Müfredat programında ise söz konusu başlıklar on üç konu başlığı altında ele alınmıştır. Cihad ve askerlik ile alakalı konu başlıkları şunlardır:

- Cihad ve cihada müteallik mevâdd-ı mühimme neden ibarettir.
- Ulu'l-emre itaatin vucubu ne ile sabittir ve ne yolda itaat etmelidir.
- Cihada nasıl niyet etmelidir.
- Fazilet-i cihadın tafsili
- Silah talimi nedir.
- Nişan atmak talimi nedir. Muharebe için at beslemekteki fazilet ve sevap neden ibarettir. Hakkında şeref sadır olan hadis-i şerif hangisidir.
- Nöbet beklemenin fezâilinin tafsili.
- Şeref-i şehadetin tafsili.
- Şehitlerin suret-i defni.
- Nehb ve gâret ve üsera hakkında muamele-i lâzıme neden ibarettir.
- İâne-i harbiyenin fezâilinin beyanı.
- Gâzâta iânenin fazileti.
- Guzât ve şehid ailelerine iânenin fazileti. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Üçüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323)

Hazırlanan mezkûr programın dördüncü ve beşinci senelerinde ise din dersi olarak Dürr-i Yekta Şerhi'nin okutturulması kararlaştırılmıştır. Kitabın içeriği iki seneye yayılarak okutturulacaktır. Dördüncü ve beşinci sene müfredatı akait ve ibadet konusunda oldukça tafsilatlı bilgileri içermektedir. Örneğin dördüncü senenin ilk konusu "Besmele-i şerifenin hülasatan nükte-i latîfesi Peygamberimizin fezâil-i besmele hakkında Ebu Hureyre (ra)'ya hitaben nasihatleriyle fevâid-i sâiresi, hamd lafzının manasıyla *"el-hamd"* lafzında olan elif ve lama nazaran *"elhamdulillah"* terkibinin manaları. Semere-i nimet-i İslam kimin vasıtasıyla tamam oluştur? Vessalatü vesselem ala seyyidina Muhammed ve ala alihi ve eshabihi ecmain bunların manalarıyla kimler tasliye ve tarziye ve kimler rahmetle yâd olunur." şeklinde oldukça ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Dördüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) Dördüncü sene müfredatının bir kısmını itikadi konular oluşturmaktayken diğer kısmı yine ibadetler konusu oluşturmaktadır. Önceki seneler müfredatlarında namazın kılınışına dair temel bilgiler verilmekteyken 'Dürr-i Yekta Şerhi' programını uygulayan dördüncü ve beşinci seneler müfredatlarında namaz ve diğer ibadetler hakkında daha ayrıntılı bilgiler verilmektedir. Birinci ve ikinci sınıflar müfredatında namaz ele alınırken sadece farziyeti ve kılınışı üzerinde durulurken dördünce sene müfredatında namazın önemi üzerinde de durulmuş ve namazı terk edenin ahirette karşılaşacağı akıbetler hakkında hadislerle açıklamalar getirilmiştir. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Dördüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) Yirmi dört başlığa ayrılmış olan dördüncü sene din dersi müfredatının ana başlıkları şunlardır:

- Besmelenin manası, fazileti
- İmanın hükmü
- İmanın şartları
- Kelâmi mülahazalar
- İrâde-i küll, irâde-i cüz, itikadi mezhepleri elfâz-ı küfür
- Namazın farziyeti (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Dördüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323)

Beşinci sene 'Dürr-i Yekta Şerhi' programında yine abdest, namaz ve rükunları, zekât, hac, oruç ve cihad konuları oldukça tafsilatlı konular yer almaktadır.

Askeri rüştiyelerin1905 müfredatlarının dördüncü ve beşinci sene din derslerinde okutulmakta olan *Dürr-i Yekta Şerhi*, II. Mahmud ve Abdulmecid dönemlerinde müderrislik, kadılık, mektep nazırlığı ve Meclis-i Vâlâ azalığı yapmış olan İmamzâde Esad Efendi'nin (ö. 1851) müellifi olduğu *Dürr-i Yekta* adlı eserine yine kendisinin yapmış olduğu şerhidir. Eser, akait ve ibadet konularını ele almaktadır. Yazıldığı dönemden itibaren şöhret bulmuş ve askeri mektepler dışında mülki mekteplerde de ders kitabı olarak okutulmuştur. Eser Osmanlı Türkçesi ile defalarca kez basılmıştır. Eserde itikadi meselelerden sonra oldukça tafsilatlı olarak namaz bahsi ele alınmaktadır. Eserin neredeyse yarısı namaz bahsine ayrılmıştır. Sonrasında ise sırasıyla zekât, oruç, kurban, hac bahisleriyle devam etmektedir. Eserde son olarak *'Bâb-ı Cihad'* başlığı altında da *'Ümeranın Emirlerine İtaat'*, *'Fezâil-i Cihâd'* ve *'Umûr-u Mühimmede Dua'* konuları işlenmiştir. (İmamzade Hafız Mehmed Esad, 1309)

Müfredat programlarında dersin işlenme metotları hakkında da kısa bir bilgi verilmektedir. Buna göre dersi veren hocaların öğrencilerin ilmihali iyice öğrenip 'ahkâm-ı celilesine' uygun olarak amel etmelerine gayret göstermeleri gerekmektedir. Ders işlenirken söz konusu konular öğrencilere ezberletilmeyecek, anlayacakları şekilde anlatılacaktır. Ancak kitaplarda geçen ayet, hadis ve namaz duaları bu kuraldan istisna tutulacaklardır. Hatta bunlar harfiyen öğrencilere ezberlettirilecektir. Müfredat programından belirtilen usule göre din derslerinde hem sözlü hem de yazılı sınavlar yapılacaktır. Programda belirtilen konular kura ile çekilerek her öğrenciye birer tane sözlü soru yöneltilecek ardından da kısa onar sorudan müteşekkil yazılı sınav yapılacaktır. (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323) (Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Dördüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır, 1323)

Tartışma ve Sonuç

Osmanlı ordusunda ve askeri okullarında din eğitimine oldukça önem verilmiştir. Orduda imamlar vasıtasıyla din eğitimi sürdürülürken askeri okullarda da müfredat programlarında yer alan din dersleri ile din eğitimi verilmektedir. Askeri okullarda din eğitiminin II. Abdulhamid döneminde padişaha karşı artan muhalif görüşlerin askeri okullar içinde yayılmasının ve öğrencilerin padişaha sadakatinin ve muhabbetinin arttırılmasını amaçladığı görülmektedir. Bunun yanında Osmanlı ordusunda askerlik sadece bir meslek olarak görülmemiş aynı zamanda dini bir vecibe olarak da görülmüştür. Din dersleri müfredatında yer alan cihad ile ilgili bahisler de bu amacı gerçekleştirmeye yöneliktir.

1905 müfredatları incelendiğinden din derslerinde itikat, ibadet ve cihat konularının basitten zora doğru tedrici bir metotla ele alındığı görülmektedir. Öğrenciler birinci sınıftan itibaren beşinci sınıfa kadar benzer konuları daha tafsilatlı bir şekilde tahsil etmektedirler. Müfredat programı ve programda önerilen öğretim metotları incelendiğinde din derslerinin Sünni İslam akidesini öğrencilere benimsetilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görevi sadece dersleri anlatmak olarak değil öğrencilerin öğrendikleriyle amel etmelerine de gayret etmeleri şeklinde tasvir edilmiştir.

Kaynakça

A. K. (1985). *Ömrüm.* İstanbul: İsis Yayınları.

Ahmed Ziyaeddin Efendi. (1327). *Vesîletü'n-Necât.* Dersaadet: Selanik Matbaası.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altınova, A. (2010). *Osmanlı Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri.* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı, Doktora Tezi.

BOA, Osmanı Arşivi, Kanuname-i Askeriye Defterleri [A.{DVNSKNA.d...], No. 1,6.

BOA, Osmanlı Arşivi, Hariciye Nezareti Siyasi Kalemi [HR.SYS.], No. 1810, Gömlek No. 18.

BOA, Osmanlı Arşivi, İrade Meclis-i Mahsus [İ.MMS.] No. 52, Gömlek No. 2308.

BOA, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi [MF.MKT.], No. 118, Gömlek No. 103.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Esas Evrakı [Y.EE.d.], Defter No. 295.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Mütenevvi Maruzat [Y.MTV.], No. 175, Gömlek No. 215.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Mütenevvi MAruzat Evrakı [Y.MTV.], No. 132, Gömlek No. 170.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Parekende Askeri Maruzatı [Y.PRK.ASK.], No. 24, Gömlek No. 50.

BOA, Osmanlı Arşivi, Yıldız Sadaret Hususi [Y.A.HUS.], No. 252, Gömlek No. 106.

Canlı Tarihler, XII: Eşref Albatı Hatıraları. (1945). İstanbul: Türkiye Yayınevi.

Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi* (Cilt 3-4). İstanbul: Eser Neşriyat.

Gök, H. (2005). *Arşiv Belgeleri Işığında Kara Harp Okulu Tarihi (1834-1883).* Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlke ve İnkılat Tarihi Enstitüsü: Doktora Tezi.

İmamzade Hafız Mehmed Esad. (1309). *Dürr-i Yekta Şerhi.* Dersaadet: Matbaa-yı Osmaniye.

İmamzâde Mehmed Esad. (1309). *Dürr-i Yekta.* Dersaadet: Şirket-i Sahafiye Matbaası.

İmamzâde Mehmed Esad. (1309). *Dürr-i Yekta Şerhi.* Dersaadet: Matbaa-yı Osmaniye.

Kuleli Askeri Lisesi Tarihi. (2007). İstanbul: Kuleli Askeri Lisesi Matbaası.

Kurtcephe, İ., & Balcıoğlu, M. (1992). *Kara Harp Okulu Tarihi.* Ankara: Kara Harp Okulu Matbaası.

Mehmed Esad. (1310). *Mirat-ı Mekteb-i Harbiye.* İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Müterebbiye Matbaası.

Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Beşinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır. (1323). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.

Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Birinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır. (1323). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.

Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Dördüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır. (1323). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.

Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye İkinci Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır. (1323). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.

Mekâtib-i Rüşdiye-i Askeriye Üçüncü Sene: Müfredat Progamlarıyla Usul-i Tedrisiye ve İmtihâniyesi Hakkında Talimattır. (1323). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.

Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye Kabul Olunacak Şakirdan ile Tedrisi Mukarrer Olan Derslerin Program ve Üss-i Mizanıyla Usul-i İmtihaniyelerine Dair Talimattır. (1298). Mekteb-i Harbiye-i Şahane Matbaası.

Süleyman Hüsnü Paşa. (1314). *İlmihal-i Sagîr.* İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

Türkol, R. (2007). *Eyüp Askeri Rüştiyesi'nin (1910-1916) Giden Evrak Defteri ve Değerlendirilmesi.* Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Ünal, T. (2001). *Harp Okulu Tarihi.* Ankara: Berikan Basım Yayın.

Yarar, H. (2000). *Osmanlı Döneminde Askeri Okullarda Eğitim.* Ankara: Milli Savunma Bakanlığı Yayınları.

Eleştirel Düşünmenin Eleştirisi

Mehmet Ali DOMBAYCI[1], Hasan BACANLI[2]

Öz

Düşünme insan için belirlenmesi zor süreçlerden biridir. Felsefe, eğitim ve psikoloji alanları konuya eğilmekte, ama açık seçik bir tanım ve süreç belirleyememektedir. Düşünme sürecinin belirlenme zorluğuna rağmen düşünmenin daha doğru ve daha sağlıklı gerçekleştirilmesi dendiğinde ilk akla gelen, eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme ile düşünme öznel ve bireysel olmaktan çıkıp nesnel, uzlaşılabilir ve sistemli hale gelmektedir. Kavramın bu çekiciliğinin bir sonucu olarak çeşitli eleştirel düşünme anlayışları geliştirilmiş, tanımları öne sürülmüştür. Bunlara bakıldığında uzlaşmanın olmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeye ilişkin yazılan kitaplarda ve geliştirilen programlarda eleştirel düşünmenin tanımı, süreci ve nasıl sonuçlandığı gibi hususlar belirsizdir. Bunun yanında düşünme eğitimi açısından okullarda veya eğitim programlarında kullanışlı bir anlayış bulmak da zordur. Bu çalışma eleştirel düşünme anlayışlarının eleştirilmesini ele almaktadır. Çalışmada öncelikle literatürde yaygın olarak kabul gören eleştirel düşünme anlayışları ve bu anlayışların eleştirel düşünme tanımları eleştirilmektedir. Ardından eleştirel düşünmenin tanımı verilmekte ve bu tanım açısından ele alınan anlayışlar değerlendirilmektedir. Gerek Türkçe "eleştirel" gerekse İngilizce "critical" kelimelerinden yola çıkan bu tanım ve anlayışa göre bir eleştirel düşünme süreç modeli önerilerek, uzlaşılabilir bir anlayışı oluşturmak amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Düşünme, Eleştiri, Düşünme Eğitimi, Dört Katlı Düşünme Modeli

BİLDİRİ NO: 49252
[1] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, dombayci@gazi.edu.tr
[2] Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, hbacanli@fsm.edu.tr

Giriş

İnsana dair olduğu üzerinde uzlaşılan eylemlerden biri de düşünmedir. "Düşünme üzerine düşünme"nin kendi başına çeşitli güçlükleri vardır. Belki de bu güçlüklerin başında düşünen bir insan olarak düşünmenin ne olduğunu düşünmek gelmektedir. Düşünme neredeyse her zaman bir düşünen ve bir düşünülene ihtiyaç duyar. Güçlüğün başka bir nedeni de hem düşünenin hem de düşünülenin ayrı ayrı özel halleridir. Bütün bu güçlükler ve belirsizlikler içinde düşünme dendiği zaman -en azından eğitim alanında- akla ilk gelen eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme bir cins-tür ayrımı bağlamında değerlendirildiğinde düşünmenin bir türü olarak karşımıza çıkar. Bu da başka tür düşünmelerin olduğunu ortaya çıkartır. Bu nedenle eleştirel düşünmenin açık ve seçik hale getirilmesi hem kendisinin ne olduğunun anlaşılmasına hem de ne olmadığının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü bir şeyin ne olduğunu söylemek ne olmadığını söylemek anlamına gelmeyeceği gibi, ne olmadığını söylemek de o şeyin ne olduğunu söylemek anlamına gelmez. Her iki çıkmazı da girmemek için tanım, sonuç ve süreç gibi hususların açık ve seçik belirlenmesi gerekir. Ancak literatür incelendiğinde eleştirel düşünmeye ilişkin ortaya konan model, program, kitap, etkinlik vb. temel bir uzlaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu uzlaşmazlık durumu eğitim alanında hangi modelin, programın, kitapların ya da etkinliklerin takip edilebileceği konusunda da karışıklık oluşturmaktadır. Bu tespitler ışığında bu çalışmada eleştirel düşünmenin kendisi değil, ancak eleştirel düşünme anlayışlarının eleştirisini yapmak amaçlanmıştır. Bu eleştiri yapılırken de Bacanlı ve Dombaycı (2022) tarafından sunulan Dört Katlı Düşünme Modelinde Eleştirel Düşünme başlıklı çalışmada ortaya konan eleştirel düşünme aşamaları kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamına daha çok yaygın olarak kabul gören eleştirel düşünme anlayışları dahil edilmiştir. Ardından bir eleştirel düşünme tanımı ortaya konulmuş ve eleştirel düşünme süreç modeli önerilerek, uzlaşılabilir bir anlayış ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Karakteristik Özellikler ve Tanımlar

Eleştirel düşünme ile ilgili en büyük problem tüm düşünme türleri arasında eleştirel düşünmenin en doğru, en mükemmel, en gerekli, en iyi, en yararlı, en etkili, en fazla öğretilmesi gereken vb. düşünme türü olduğunu kabul etmektir. Oysa ki eleştirel düşünme, düşünülen boyutu ile düşünülenin sınırlarından etkilenen bir düşünme türüdür. Dolayısıyla eleştirel düşünmeyi problem, içerik, bağlam vb. etkiler. Bu nedenle düşünme türlerine dikey değil yatay bakmak gerekir. Bundan kasıt düşünme türlerinin birinin diğerinden daha önemli

olmadığıdır. Eleştirel düşünmeye yapılabilecek eleştirilerin en başına bunu koymak gerekmektedir.

İlk tespitin ardından eleştirel düşünme ile ilgili tanımlara göz atmak gerekir. Eleştirel düşünmeye yönelik modeller ve anlayışlar eleştirel düşünmeyi tanımlama konusunda belirsizlik, tutarsızlık, karmaşıklık gibi özellikler sergilemektedir. Buna göre;

- Eleştirel düşünme tanımlarının çoğu mantıksal bir yapı içinde tanımlanmamıştır. Bazı tanımlar ise eleştirel düşünmenin kendisini tanımlamaktan çok yararları, sonuçları, vb. belirtir.
- Eleştirel düşünme tanımları ya felsefi temelleri sorgulamak ya kişisel gelişim sağlamak ya da duygusal olarak beğenilen ve istenilen düşünme biçimlerini eleştirel düşünme olarak ortaya koyma amacı taşır.
- Bazı tanımlar ne kadar karmaşık ve anlaşılmaz olursa o kadar iyidir diye düşünülüyor gibidir; anlaşılması zordur.

Esasen bu tespitlerdeki belirsizlik, tutarsızlık ya da karmaşıklığı ortaya çıkaran temel neden de her zaman çıkar bir yol olmasa da kelimenin kökü ile süreç arasındaki bağlantısızlıktır.

Lipman (2003) eleştirel düşünmenin yirminci yüzyılın son on yılında eğitim dünyasında yayıldığını ve etkili bir şekilde kurumsallaştığını ifade etmektedir. Vurgu noktasının ise kişinin düşünmesinin ancak kendi dikkatli ve yapısal düşünmesiyle gerçekleştirilebileceğidir. Bu yüzden metabiliş terimine vurgu yapılmıştır. Eleştirel düşünenlerin genelde şiddetli analitik, titizlikle doğrucu, açık zihinli ve birçok benzer terimle tanımlandığı görülmektedir. Bu kapsamda pek çok düşünürden hareketle eleştirel düşünmenin bir dizi karakterizasyonu önerilmiştir. Bunların pek çoğu kimi yazarların fikirlerini temsil etmektedir:

- Neye inanılıp, neye inanılmayacağı konusuna odaklanan akla yatkın refleksiyonlu düşünce (Ennis).
- Bizim problem çözme ve karar vermemize yardımcı olacak düşünme (Stenberg).
- Eleştirel becerileri eğitim konularına aktarılmasına imkân sağlayacak düşünme (McPeck).
- Akıl yürütme prensipleri, mantık becerileri gibi becerileri yapabilmenin (gerçekleştirebilmenin) yanı sıra uzmanlık alanında paylaşılan becerileri de yapabilmeyi (gerçekleştirebilmeyi) kapsayan düşünme (Resnick).
- Gerektiği gibi olmadığından şüphelendiğimizde oluşan veya oluşabilecek olan düşünme (McPeck).
- X'in felsefesi ideal olarak X'i öğrenmenin ne anlama geldiğinin bütünsel bir parçası olması gerektiği için X felsefesini temsil eden düşünme (McPeck).
- İngilizcenin mantıksal bağlantılarını anlamada öğrencilere yardımcı olan düşünme (Adler).
- Düşünmenin formal yönlerine olan ilgi (Garver).

- Geleneksel insanlık çalışmalarından çıkarılan tartışmaya açık literatürün tartışılması (Garver, Adler).
- Nedenler (deliller, kanıtlar) yoluyla uygun bir biçimde hareket edenlerin uyguladığı düşünme (Siegel).
- Önyargı, yanlı düşünme ve tektipçiliğin üstesinden gelmeyi amaçlayan düşünme (Paul).
- Bizi başkalarının yanıltmasından veya kendi kendimizi yanıltmamızdan koruyan düşünme (Paul).
- Yansıtıcı şüphecilik (McPeck).
- Okur yazarlık (David Olson).
- İfadelerin doğru bir biçimde değerlendirilmesi (Ennis).
- Düşünceyi tanıdık bir bağlamdan, kendisine yabancı olan bağlamlara aktarabilmesi için kişinin kendi düşüncesinden haberdar olması (Arons).
- Düşünme ve eylemin birleştirilmesini amaçlayan düşünme (J.R. Martin).
- Düşünmeyi düşünme.
- İster söylenmiş olsun ister yapılmış olsun herhangi bir insan yapıtı ile ilgili takdir edici biçimde düşünme.
- Zekâ standartlarıyla ilgilenip onu geliştirmesi ve bunları kendi düşüncesine uygulaması için düşünenlerin yeteneği (Paul).
- Eleştirmenlerin yaptığı gibi açıklayıcı ve yorumlayıcı bir şekilde düşünme.
- Teorik düşünmenin pratik düşünmeye ve problem çözme durumuna uygulanması.
- Olup biten şeylerin neden ve sonuçları üzerine yansımalar.
- Uygulamanın yansıtıcı olarak değerlendirilmesi.
- Uzmanlar ve dünya (toplum) arasındaki iletişimin nasıl yapılabileceğini hesaba katan düşünme.
- Kişinin düşünmesinin yargılanabileceği nedenlerin sistematik olarak araştırılması.
- Bütün açıklamaların bir tartışma olduğu düşüncesini muhafaza ederken, bu açıklamaların bütün ikna edici yönlerini de açıklamaya çalışan düşünme.
- Bağlamlar, kavramsal programlar ve bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanan yorum farklılıklarını inceleyen düşünme.
- Felsefenin hafif bir versiyonu.
- İddiaların test edilmesi.
- Dürüst bir şekilde alternatifleri ancak uygun kanıtlar ve tartışmalar açısından değerlendirdikten sonra bir yargıya varmaya çalışan düşünme.

Lipman'ın (2003) sıraladığı yukarıdaki eleştirel düşünmenin karakteristik özelliklerine bakıldığında daha önce bahsedilen belirsizlik, tutarsızlık ya da karmaşıklık açık şekilde görülmektedir. Bu karakteristik özelliklerin kimi inanca, kimi problem çözmeye, kimi eğitime, kimi felsefeye, kimi formel yapılara, kimi mantığa, kimi okuryazarlığa, kimi bağlama, kimi eyleme, kimi sürece, kimi sonuca, kimi zekaya, kimi akla vb. işaret etmektedir. Bu kadar çeşitli, dağınık ve yapıca birbiri ile uyumsuz karakteristik özelliklerin bir arada durması belirsizliği, tutarsızlığı ve karmaşıklığı göstermektedir.

"Eleştirel" kelimesi Türkçe "eleştirmek" fiilinden gelmektedir. "-el" eki ile sıfat haline gelmiş olup "eleştirmekle ilgili" şeklinde anlamlandırılabilir. "Eleştirmek" kelimesinin ortasındaki "-dır" (-tir) eki ise "savuşmak" ve "savuşturmak" arasındaki ilişki gibi yapılan eleştiri işinin eleştirilen (özne, nesne, olay, olgu vb.) dışındaki bir özne tarafından yapıldığını gösterir. Bunun yanında Türkçe'de "eleşmek" fiili kullanılmamakta ise de "elemek" fiili kullanılmaktadır. Elemek seçme ayırma anlamına gelmektedir. Elemek eylemi ise şöyle betimlenebilir: Önce amaç, sonra elenecek nesne seçilir, ardından elek (eleme aracı) belirlenir ve eleme işlemi yapılır. Örneğin un elemek eylemi unu, unda bulunan ve istenmeyen şeylerden ayırmayı amaçlar. Bunun için arındırmak istenilen un seçilir, eleme yapılır, ayırt etme tamamlanır ve un ile ilgili karar verilir. Elemeye esas olan elek farklı amaçlarla farklılaşabilir. Kimi elekler ayırt ettiğini üstte, kimi elekler ise ayırt ettiğini altta biriktirir. "Eleğin altı, kalburun üstü" deyimi tam da bununla ilgilidir. Önemli olan ise eleğin standart değil, amaca göre belirlenmesidir. Eleştirel düşünme temelde bu eleme işini yapan düşünme türüdür.

Eleştirel kelimesinin diğer dillerdeki anlamı da benzerdir. İngilizce karşılığı "critical" ve onun da kökü olan "criterion" olan kelimenin Latincesi "criticus", Yunancası ise "kritikos" olup, anlamı yargıda bulunmak için seçmeye veya ayırmaya yarayan ölçüttür. Bu değerlendirmeler ışığında eleştirel düşünme; bir problemin belirlenen ölçüte göre değerlendirilerek bir yargıya ulaşılması olarak tanımlanabilir.

Karakteristik özelliklerin dışında doğrudan tanımlar incelendiğinde de benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Tanımlar incelendiğinde üç bakışın öne çıktığı söylenebilir. Bunlar; felsefi, bilişsel psikolojik ve eğitim odaklı tanımlardır.

Felsefi yaklaşımların odağında Sokrates, Platon, Aristoteles ve daha yakın zamanda Matthew Lipman ve Richard Paul bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar davranışlar veya eylemlerden ziyade kişinin niteliklerini ve özelliklerini sıralayarak varsayımsal eleştirel düşünüre odaklanır. Ancak düşüncenin niteliklerini veya standartlarını da vurgularlar. Bir ortak nokta olarak formel mantık kurallarının uygulanmasına odaklanmıştır (Lai, 2011). Felsefi yaklaşımlardan ortaya çıkan tanımlara şunlar örnek gösterilebilir.

- Refleksiyonlu şüphecilikle bir faaliyete girme eğilimi ve becerisi (McPeck, 1981).
- Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan refleksiyonlu ve makul düşünme (Ennis, 1985).
- İyi muhakemeyi kolaylaştıran becerikli, sorumlu düşünme, çünkü

    - kriterlere dayanır,
    - kendi kendini düzeltir ve
    - bağlama duyarlıdır
    - ve yargı bildirir. (Lipman, 2003).
- Yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarsama ile sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı ve ayrıca bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçüte dayalı veya kavramsal değerlendirmelerin açıklaması (Facione, 1990).
- Belirli bir düşünce tarzına veya alanına uygun düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disiplinli, kendi kendini yöneten düşünme (Paul, 1992).
- Amaca yönelik ve amaçlı düşünme, düşünmenin kendisinin yeterlilik ve doğruluk standartlarını karşıladığı "bir yargı oluşturmayı amaçlayan düşünme (Bailin ve diğerleri, 1999).
- Ne yapacağını veya neye inanacağını refleksiyonlu bir şekilde yargılamak (Facione, 2000).

Tanımların bir başka odağı da bilişsel psikolojik yaklaşımdır (Lai, 2011). Bilişsel psikolojik yaklaşım, felsefi yaklaşımla iki şekilde çelişir. İlk olarak davranışçı gelenekten gelenlerin ideal koşullar altında gerçekleşecek düşünme yerine, gerçekte nasıl düşündüklerine odaklanma eğilimindedirler. İkincisi ise ideal eleştirel düşünürün özelliklerini ya da doğru düşünmenin ölçütlerini ve standartlarını sıralamak yerine, eleştirel düşünmeyi betimleyecek eylem ve davranış türlerine odaklanma eğilimindedirler. Felsefeciler bu ikincisini karmaşık bilgi ve beceri düzenlemesini, bağıntısız adımlar ve prosedürlere indirgedikleri için eleştirmişlerdir. Eleştirel düşünmeyi bir dizi adım veya beceri olarak görmeyi bir yanlış anlama olarak değerlendirmiş, bu yanlış anlamanın temelinde de davranışçıların doğrudan gözlemlenebilir olanı tanımlama ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakış açısına göre, gerçek düşünce süreci gözlemlenemez olduğundan, bilişsel psikologlar davranışlara ve açık becerilere odaklanma eğiliminde olmuşlardır. Bir başka bakış açısıyla da eleştirel düşünmenin aslında belirtilen bu bileşenlerin toplamından daha fazla olduğunu savunarak eleştirel düşünmenin kendisini onu oluşturan bileşenlerin becerileriyle karıştırmamak gerektiğini vurgulamışlardır. Bilişsel psikolojiden ortaya çıkan tanımlara şunlar örnek gösterilebilir:

- İnsanların sorunları çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve temsiller (Sternberg, 1986).
- İstenen bir sonucun olasılığını arttıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılması (Halpern, 1998).

- Bir konunun her iki tarafını da görmek, fikirlerinizi çürüten yeni kanıtlara açık olmak, tarafsız bir şekilde muhakeme yapmak, iddiaların kanıtlarla desteklenmesini talep etmek, mevcut gerçeklerden sonuçlar çıkarmak ve sorunları çözmek vb. (Willingham, 2007).

Eğitim odaklı yaklaşımların merkezinde ise Bloom ve arkadaşları ile Watson-Glaser bulunmaktadır. Bloom'un taksonomisi hiyerarşiktir, "anlama" en altta "değerlendirme" ise en üsttedir. En yüksek üç seviyenin (analiz, sentez ve değerlendirme) sıklıkla eleştirel düşünmeyi temsil ettiği söylenir. Esasen eğitim odaklı yaklaşımın yararı hem felsefi hem de psikolojik yaklaşımların aksine, yıllarca süren sınıf içi deneyime ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin gözlemlerine dayanmasıdır. Ancak yine de bazıları eğitimin yaklaşım belirsizliği ile sınırlıdır. Çünkü taksonomideki kavramlar, öğretimi ve değerlendirmeyi yararlı bir şekilde yönlendirmek için gerekli açıklıktan yoksundur. Ayrıca, eğitimde geliştirilen çerçeveler, felsefe veya psikoloji içinde geliştirilenler kadar güçlü bir şekilde test edilmemiştir (Lai, 2011). Watson-Glaser (2002) ise eleştirel düşünmeyi eğitim odaklı bir şekilde ölçmeye çalışmış ve eleştirel düşünme ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek; problemi tanımlama yeteneğini, problemin çözümü için uygun bilgiyi seçme yeteneğini, yapılandırılmış varsayımları tanıma yeteneğini, ilgili sonuca götürücü hipotezleri seçme yeteneğini ve geçerli sonuçlar çıkarma ile çıkarsamaların geçerliliğini yargılama yeteneğini ölçmektedir (Aybek & Çelik, 2007).

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Yaklaşımlar/Modeller

Eleştirel düşünmeye ilişkin pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu çalışmada yaygın olarak ele alınanlara yer verilmiştir. Yaygın olarak ele alınanların da sıklıkla dikkat çeken ve üzerinde durulan kısımları (eğilim, yetenek, beceri, özellik, alışkanlık vb.) üzerinde durulmuştur.

Bu yaklaşımların başında Ennis (1996)'in modeli gelmektedir. Bu modelin dikkat çeken temel başlıkları; eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendirme ölçütlerini belirlenmiş olmasıdır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Eleştirel düşünme eğilimleri değerlendirme ölçütleri
    - Basitlik
    - Kapsamlılık
    - Değer
    - Anlaşılırlık
    - Dilin günlük hayata uygunluğu

    - Üst-ast uyumu
- Eğilimler
    - İnançların doğru, kararların haklı gösterilebilir olduğuna özen
    - Duruşunu dürüst ve açıkça ortaya koyma
    - Herkesin saygınlık ve değerine özen
- Yetenekler
    - Açıklığa kavuşturma
    - Kararın temelini yargılama
    - Çıkarsama
    - Tahminde bulunmak ve yetenekleri bütünleştirmek
    - Yardımcı eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma

Bir diğer eleştirel düşünme yaklaşımı ise Lipman (2003)'ın çok boyutlu düşünme olarak ifade ettiği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünmeden oluşan ve aynı zamanda çocuklar için felsefeye temel teşkil eden yapının önemli bir parçasıdır. Bu üç düşünme modeli geçişken bir yapıda birbirleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Yaklaşıma göre eleştirel düşünmenin dört özelliği ve ona yardımcı olan bir takım üst düzey bilişsel beceriler vardır;

- Eleştirel düşünmenin özellikleri
    - Bağlama duyarlılık
    - Ölçüte dayanma
    - Kendini düzeltme
    - Yargıda bulunma
- Üst-düzey bilişsel beceriler
    - Sorgulama
    - Akıl yürütme (gerçeği koruma)
    - Kavram oluşturma
    - Çevirme (anlamı koruma)

Paul ve Elder (1996)'in modeli eleştirel düşünme konusunda sıklıkla başvurulan bir diğer modeldir. Buna göre eleştirel düşünme;

- Belli bir düşünme biçim veya alanına uygun düşünme ustalığı gösteren denetimli, kendine yönelik düşünme
- Zihinsel beceri ve yetenekleri üzerinde ustalık gösteren düşünme
- Kişinin düşünürken düşünmesini daha iyi: daha açık, daha doğru, daha savunulabilir yapmak için düşünme sanatı
- İnsanın istediği şeyleri bencilce elde etmek için kendini kandırma ve rasyonelleştirmeye yönelik doğal eğilimine karşı tam olarak farkında ve derece derece onu gözetiminde tutan düşünme olarak ortaya konmaktadır.

Aynı zamanda böyle bir eleştirel düşünme için kimi standartlar belirlenmiştir. Bunlar;

- Açıklık
- Dikkat
- Belirlilik
- Doğruluk
- Uygunluk
- Mantık
- Derinlik
- Bütünlük/tamlık
- Yeterlilik
- İyilik

Bailin ve Siegel (2003) eleştirel düşünme için zihin alışkanlıkları üzerinde durmuşlardır. Buna göre eleştirel düşünmenin zihin alışkanlıkları;

- Akıl ve gerçeğe saygı
- Kaliteli ürün ve performansa saygı
- Soruşturmacı tavır

- Açık-fikirlilik
- Adil fikirlilik
- Bağımsız fikirlilik
- Grup soruşturmasında diğerlerine saygı
- Meşru zihinsel otoriteye saygı
- Zihinsel iş ahlakıdır.

Halpern (2003)'in yaklaşımının dikkat çekici tarafı da eleştirel düşünme eğilimleridir.

- Planlamaya isteklilik
- Esneklik (açık fikirlilik)
- Sebat
- Kendini düzeltme isteği
- Üst bilişsel gözlemleme (aklı başında olmak)
- Fikir birliği arama

Fisher (1995) ise eleştirel düşünmeyi öğrenmenin süreçleri üzerinde durmuştur. Buna göre eleştirel düşünmeyi öğrenmek demek;

- Soru sormak ve analiz etmek
- Düşünce ve eylemler için neden bulmak
- Sonuç çıkarmak ve çıkarsamada bulunmak
- Kavramları ve fikirleri açıklamak için açık bir dil kullanmak
- Ölçütler, nedenler ve kanıtlara dayalı yargılarda bulunmak.

King (2009)'e göre eleştirel düşünür karar vermeden önce bütün görüş açılarını gözden geçirebilen nesnel ve akılcı biridir. Yaklaşımında tam ve metodiktir. Bir durumu değerlendirmek için ölçütler tesis edebilir ve yargılayabilir. Eleştirel düşünmenin dört aşaması şunlardır;

- Fikirleri irdelemek
- Analiz etmek

- Yargılamak
- Değerlendirmek

Değerlendirme ve Sonuç

Eleştirel düşünmeye ilişkin model ve yaklaşımların tanımlarına bakıldığında kendi içinde bir mantıksal belirleme içeren ve tanımın tarifine yani efradını cami ağyarını mâni ilkesine göre hareket eden bir tanım ne yazık ki yoktur. Tanımların kimisi süreç odaklı, kimisi ise sonuç odaklıdır. Dolayısıyla tanımdan hareketle tanımın yaptığı belirleme eleştirel düşünmeyi tanıtır ölçüde olmalıdır. Bir düşünme eyleminde bulunuluyorsa bu düşünme eyleminin eleştirel olup olmadığını anlamamız gerekir. Bunun için tanımda o eleştirel düşünmenin birimlerinin olması gerekir. Aksi takdirde eleştirel düşünmenin başarısız mı, yarım kalmış ya da tamamlanmamış mı yoksa tam mı olduğunu belirlemek mümkün değildir. Eleştirel düşünme tanımının süreç odaklı olması uygun bir tercih olacaktır. Oysa ki amaç ve ürün odaklı tanımlamalar öznel yapılar barındırır ve uzlaşmayı zorlaştırır. Problem çözmeye dayalı eleştirel düşünme yaklaşımları amaç odaklı, karar vermeye dayalı eleştirel düşünme yaklaşımları ise sonuç odaklıdır. Eleştirel düşünmeyi ürün odaklı yapan karar vermeye amaç odaklı yapan ise problem çözmeye yaklaşmaktadır. Bu belirlemeler kimin eleştirel düşünüp kimin düşünmediğini gösterecektir. Kimi zaman matematikteki gibi sonucu bulmak değil, sonucu nasıl bulduğumuz da önemlidir. Eleştirel düşünmenin merkezinde ve doğasında bulunan eleme işleminin ve elek olarak adlandırılabilecek ölçütün sürecin neresinde ve nasıl kullanıldığını belirlemeyen süreçlerin de eleştirel düşünme olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Tüm bunlara ek olarak tanımların öğretimin düzeyi bakımından okula uygunluğu da önemlidir. Eğitim müfredatı üzerinde uzlaşılmış olan bilgilerden oluşmadığı sürece eleştirel düşünmenin de pek bir etkisi olmayacaktır.

Yaklaşımların ana karakterleri bakımından değerlendirildiğinde birtakım beceriler ön plana çıkmaktadır. Ancak bu becerilerin eleştirel düşünmeyi ne kadar özelleştirdiği meçhuldür. Örneğin bu beceriler başka düşünme türleri için de ifade edilse ne kadar fark oluşturur. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir;

- Argümanları, iddiaları veya kanıtları analiz etme
- Tümevarım veya tümden gelime dayalı akıl yürütmeyi kullanarak çıkarımlarda bulunma
- Yargılamak veya değerlendirme
- Karar verme veya problem çözme

- Eleştirel düşünmeyle ilgili olarak tanımlanan diğer yetenekler veya davranışlar; açıklama için soru sormayı ve cevaplamayı içerir, terimlerin tanımlanması, varsayımların belirlenmesi, yorumlama ve açıklama, akıl yürütme vb.
- Sözlü olarak, özellikle olasılık ve belirsizlik kavramlarıyla ilgili olarak; tahmin etme ve bir konunun her iki tarafını da görme

Yine yaklaşımlar irdelendiğinde araştırmacıların eleştirel düşünme ile ilgili benzer eğilimler belirledikleri görülmektedir. Ancak bu eğilimlerin neredeyse tüm düşünme türleri için geçerli olabileceği açıktır. En sık rastlanılan eleştirel düşünme eğitilmeleri ise şunları içerir;

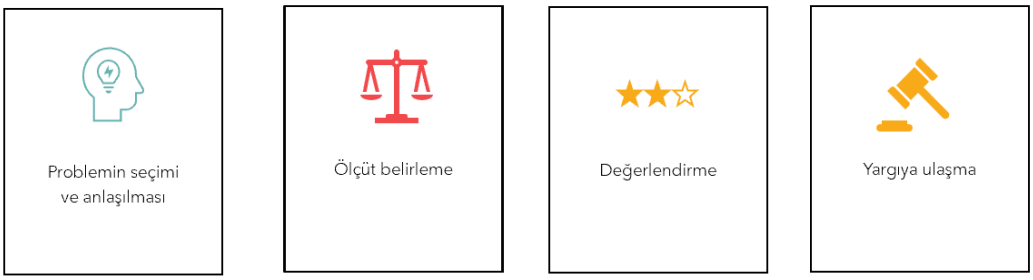
- Açık fikirlilik
- Adil fikirlilik
- Akıl arama (makullük)
- Meraklılık
- Bilgili olma arzusu
- Esneklik
- Başkalarının bakış açılarına saygı duyma ve onları eğlendirmeye istekli olma

Bu değerlendirmeler ışığında eleştirel düşünmenin eleştirisini şunlar üzerinden yapmak mümkündür;

- Tanımlar açık ve seçik olmalı. Eskilerin ifadesiyle efradını cami ağyarını mâni olmalıdır.
- Eleştirel düşünmenin neden bir temel eğitim hedefi olduğu açıklanmalıdır.
- Eleştirel düşünmenin ölçüte dayandığı vurgulanmalıdır. Pek çok model ve yaklaşım ölçütten neredeyse hiç bahsetmemektedir.
- Eleştirel düşünürün karakter özellikleri üzerine (önce varlığı sonra içeriği) uzlaşı olmalıdır.
- Eleştirel düşünme eğitiminin genel ve özel faydaları açık seçik hale getirilmelidir.
- Eleştirel düşünmenin pek çok disipline (sanat, edebiyat, siyaset vb.) uygulanıp uygulanamayacağı açık hale getirilmelidir.
- Eleştirel düşünmenin; yaratıcı düşünme, problem çözme ve mantıksal çıkarım gibi diğer bilişsel etkinliklerden ayırt etmesi sağlanmalıdır.
- Modeller birbiri ile tutarlı olmalı, çelişmemelidir.

Bu eleştirileri gözeterek Bacanlı ve Dombaycı tarafından geliştirilen "Dört Katlı Düşünme Modeli" eleştirel düşünme için süreç odaklı bir yapı ortaya koymaktadır. DKDM bu süreçleri

standart hale getirmektedir. DKDM eleştirel düşünmeyi "*bir problemin belirlenen ölçüte göre değerlendirilerek bir yargıya ulaşılması*" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanıma göre eleştirel düşünmenin aşamaları problemin seçilmesi ve anlaşılması, ölçüt belirleme, değerlendirme ve yargıya ulaşmadır. Modelin ayrıntısı Bacanlı ve Dombaycı (2022) tarafından ortaya konulmuştur.



Şekil 1. *Eleştirel Düşünmenin Basamakları*

Bu anlamda DKDM öncelikle düşünme eğitimi için kullanılabilecek bir eleştirel düşünme tanımı öngörmektedir. Bu tanıma göre eleştirel düşünmenin tanımı günlük hayattaki ifadesinden farklıdır. Bu gibi kısıtlamaların nedeni eğitimde belirliliğin esas olmasıdır. Eleştirel düşünmenin kapsamının, süreçlerinin belirsizliğe yol açacak kadar genişletilmesi, öğretilmesini de zorlaşmaktadır.

DKDM'nin eleştirel düşünme tanımı, anlayışı ve süreci eleştirel düşünme ile ilgili yapılabilecek çalışmalara da ışık tutacaktır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme, üzerinde çalışmalar yapılan ve yapılması gereken bir konu olmakla birlikte, bu çalışmanın amacı üzerinde uzlaşılabilecek bir tanım ve anlayış geliştirilmesidir. Önerilen tanım ve anlayışın yeni çalışmalara temel ve dayanak oluşturması beklenmektedir.

Kaynakça

Aybek, Ö. G. D. B. & Çelik, Ö. D. M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-GEAYGÖ) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16 (1), 101-111. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Cusosbil/İssue/4376/59938

Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2022) Dört Katlı Düşünme Modelinde Eleştirel Düşünme. *2nd International Social Science, Humanities and Education,* 21-22 October. İstanbul, Türkiye.

Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (eds), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education,* (pp. 181–193).

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies,* 31(3), 285–302.

Ennis, R. (1996). Critical Thinking. *Upper Saddle River*. NJ: Prentice-Hall.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 43(2), 44–48.

Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*. 20(1), 61–84.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Millbrae, CA: The California Academic Press.*

Fisher, A. (1995). Critical Thinking: An Introduction. *Cambridge: Cambridge University Press.*

Halpern, D. F. (2003). Thought & knowledge: An introduction to critical thinking, 4th ed. *Lawrence Erlbaum Associates Publishers.*

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

King, L. (2009) 4C Thinker. *Mount Eliza Cluster*. Retrieved From www.4cthinker.com

Lai, E. R. (2011). Critical Thinking: A Literature Review Research Report. *London: Parsons Publishing.*

Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10–12.

Paul, R., & Elder, L. (2002). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Upper Saddle River, *N.J.: Financial Times Prentice Hall.*

Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.

Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. *National Institute of Education.* Retrieved from http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8–19.

Watson, G., Glaser, E. Watson. (2002). Glaser Critical Thinking Appraisal – *UK Edition. Practice Test. London: Pearson.*

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurma Özyeterlikleri, Problem Çözme Tutumları ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*

Barış DURNA[1], Çiğdem ALDAN KARADEMİR[2]

Öz

Matematik öğretiminin başlıca amacı, öğrencilere temel bilgiler vermenin yanı sıra öğrencileri düşünmeye yöneltmek, ulaştığı sonuçlarda tutarlı olma becerisine sahip olmasını sağlamaktır. Matematik dersinde de öğrenciyi düşünmeye yöneltmenin en etkili yollarından biri derste problemlere yer vermektir. Öğrenme sürecinde problem çözme, problem çözmeye ilişkin olumlu tutum geliştirme ve bu süreçte yansıtıcı düşünebilmenin yanı sıra, öğrencilerin problem kurma becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi, ele alınan değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ili, Muradiye İlçesi'nde MEB'e bağlı ortaokulların 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 579 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Özgen ve Bayram (2019) tarafından geliştirilen "Problem Kurma Öz Yeterlik Ölçeği", Çanakçı ve Özdemir (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Problemi Çözme Tutumları Ölçeği (MPÇTÖ)", Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler, SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiş, normallik sağlandığından, parametrik testlerden ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin problem kurma özyeterlikleri ile problem çözme tutumlarının "katılıyorum" düzeyine yakın olduğu, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin "çoğu zaman" düzeyine yakın olduğu; problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ve

BİLDİRİ NO: 49309

*Bu bildiri metni, 1. Yazarın, 2. Yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

[1] Barış Durna, Fevzi Çakmak Ortaokulu, Matematik Öğretmeni, ba_durna@hotmail.com

[2] Doç.Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, cakarademir@mu.edu.tr

problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu; problem kurma özyeterliği ve problem çözme tutumunun, problem kurmaya yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul Öğrencileri, Problem Kurma Özyeterliği, Problem Çözme Tutumu, Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme

Giriş

Günlük hayatta karşılaştığımız içinden çıkılması zor durumları genel olarak problem olarak kabul edebiliriz. Günümüz dünyasında bizleri sıkıntıya düşüren bu durumlardan çıkma çabamız da doğrudan problem çözme becerisi ile ilişkilidir. Problem çözme becerisi Gagne'ye eğitim programlarının nihai amacıdır. Bu nihai amaç, problem çözme becerisi öğrencilere gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşabileceği problemler çözmeyi öğretmek şeklinde ele alınabilir (Gagne, 1985). Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder (Senemoğlu, 2018). Matematik eğitiminin başlıca amacı öğrencilere temel bilgiler vermenin yanı sıra öğrenciyi düşünmeye yöneltmek, ulaştığı sonuçlarda tutarlı olma becerisine sahip olmasını sağlamaktır. Matematik dersinde de öğrenciyi düşünmeye yöneltmenin en etkili yollarından biri derste problemlere yer vermektir. Matematik dersi öğretim programının özel amaçlarında problem çözme süreci yer almaktadır. Öğrencilerden problem çözme sürecinde kendi düşüncelerini ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikliklerini veya boşluklarını görebilmeleri beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Problem çözmeyi sadece işlem yapmak olarak algılamak büyük bir yanılgıyı beraberinde getirir. Çünkü problem çözme, problemle ilk karşılaşıldığında başlayan ve problemin çözüldüğü zaman biten bir süreçtir. Problem çözme sürecinde öğrencinin kendi stratejisini belirlemesi, problemin her aşaması için ne yaptığının bilincinde olması ve her adımında neden – sonuç ilişkisini zihninde canlandırması problem çözme ile dersin amacına ulaşabilmesi için bir gereklidir.

Matematik eğitimcileri, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ve eğitimin öncelikli amacı olması konusunda fikir birliğindedirler (Karataş ve Güven, 2004). Çünkü bu beceri problemin anlaşılması, stratejinin belirlenmesi, seçilen stratejinin uygulanması ve değerlendirme olmak üzere 4 basamaktan oluşur (Polya, 1957). Öğrencinin problemde anlatılmak isteneni zihninde anlamlandırması, matematiksel bilgiyi anlama ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi oluşturması ile meydana gelir. Bir öğrencinin problemi

çözebilmesinin en önemli ön şartı o problemi tüm boyutları ile tam ve eksiksiz anlamasıdır. Verilen problemde sonuca ulaşan her öğrenciyi o problemi çözmüş kabul etmek büyük yanılgı olacaktır. Öğrencinin problemi çözme yeterliğini test edecek ve yetersizse de artıracak önemli yollardan biri de öğrencinin problem kurma becerilerini test etmek ve bu beceriyi öğrenciye kazandırmak olmalıdır.

Problem kurma becerisi dört basamaklı Polya problem çözme sürecine eklenen çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurma süreçleri adımının eklenilmesiyle problem kurma kazanım olarak problem çözme ile birlikte öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Problem kurma, problemi çözen kişinin problem çözme sürecinde problemi yeniden yapılandırarak yeni matematiksel sorular üretmesi (Nicolaou ve Philippou, 2007); matematiksel tecrübelerinden hareketle mevcut somut durum ile ilgili yorum yapması ve bu yorumları matematiksel bir problemle ifade etmesi olarak açıklanası (Stoyanova ve Ellerton, 1996); matematiksel bir durumu ortaya koymak amacıyla yeni problemler meydana getirilmesi (Leung, 1993) olarak ele alınabilir. Problem kurma becerisine sahip bireyler var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiler üretebilir ve kendi problemlerini oluşturabilirler (Turhan ve Güven, 2014). Problem kurma etkinliklerini okuduğunu anlama, matematiksel düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilerle ilişkilendirebilir (MEB, 2018).

Eğitimde bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmeleri ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları büyük önem taşımaktadır. Problem çözme ve kurma sürecinde de öğrencinin kendi stratejisini belirlemesi, problemin her aşaması için ne yaptığının bilincinde olması ve her adımında neden – sonuç ilişkisini zihninde canlandırması gerekir. Bu durum genel anlamıyla yansıtıcı düşünmeyi becerisini aklımıza getirir. Bireyin yaşantılarını düşünerek sürece ilişkin sorgulama yapma, kendini değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda karşısına çıkan problemleri çözebilmek için neler yapabileceğini düşünmesi (Altın ve Saracaloğlu, 2018) olarak ele alınabilen yansıtıcı düşünme, bilgi ve inançların hesaba katıldığı birbirleriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yaparak sıralanmasını içeren aktif ve kasıtlı bir süreçtir (Dewey, 1933). Yansıtıcı düşünme bireyin geçmiş, gelecek ve şu anki yaşantıları arasında bağ kurarak öğrenme sürecini değerlendirmesine ve oluşan/oluşması muhtemel sorunları çözmede nasıl bir yol izleyeceğini belirlemesine yarar.

Problem kurma ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini problem çözme süreci ile beraber değerlendirmek öğrencinin akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği gibi anlamlı öğrenmeler kazanmasında da etkili olabilir.

Birey, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirirken deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirip, matematiksel problemlere karşı öz güvenli bir yaklaşım sergileyebilir (MEB, 2018). Buradan hareketle matematiği öğrenebileceğine inanan bir öğrencinin, matematikle uğraşırken öz güvenli olacağı, matematikle ilgili olumlu tutum geliştireceği düşünülebilir. Matematik dersine yönelik olumlu tutum kazandırmanın bir süreç olduğu düşünülürse, öğrencinin problem çözme sürecinde aktif olması öğrencide başarı duygusu ile birlikte matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesini de sağlayabilir.

Alanyazın incelendiğinde; Özgen ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada; sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği, akademik başarısı ve matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin problem kurma etkinliklerinde daha başarılı olduklarının tespit edildiği, Usta ve Mirasyedioğlu' nun (2013) araştırmasında; probleme dayalı öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına, matematik özyeterliğine ve problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği, probleme dayalı işlenen dersin öğrencilerin matematik başarısını artırmada etkili olduğu, Aldan-Karademir ve Görgün'ün (2019) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin kendilerini başarılı görme düzeylerinin arttıkça problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin, matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, problem çözme tutumları ile yansıtıcı düşünme becerilerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri, matematik problemi çözme tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri incelenmiş, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri hangi düzeydedir?

2. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları hangi düzeydedir?

4. Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri hangi düzeydedir?

6. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini, matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri ve matematik problemi çözme tutumları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Van ili, Muradiye İlçesi'nde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4804 ortaokul öğrencisi, örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van ili, Muradiye İlçesindeki MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 579 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. %95 güvenle ve ± %3 "göz yumulabilir hata oranına göre 4804 öğrenciden en az 210'unun örnekleme girmesi gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Araştırmada örneklem olarak seçilen 579 öğrencinin evrenini temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilebilir. 579 öğrenci örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme birim olarak kabul edilerek, birimlerin seçilme olasılıklarının eşit olduğu seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Problem Kurma Öz Yeterlik Ölçeği", "Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği (MPÇTÖ)" ve "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır.

"Problem Kurma Öz Yeterlik Ölçeği", Özgen ve Bayram (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek, 7'si olumsuz (1, 8, 12, 15, 17, 23 ve 24.maddeler), 17'si olumlu toplam 24 maddeden, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "problem çözme ile ilişki" (PÇİİ),

"problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" (ZOR), "problem kurmanın faydaları" (FAYDA), "öğrenme sürecinde problem kurma" (ÖSPK) ve son olarak "problem kurma durumları" (PKD) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85, "PÇİİ" alt boyutu için 0.69, "ZOR" alt boyutu için 0.72, "FAYDA" alt boyutu için 0.67, "ÖSPK" alt boyutu için 0.46, PKD" alt boyutu için ise 0.56 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, "Problem Kurma Öz Yeterlik Ölçeği"nin toplamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.78, "PÇİİ" alt boyutu için 0.68, "ZOR" alt boyutu için 0.69, "FAYDA" alt boyutu için 0.62, "ÖSPK" alt boyutu için 0.45, ve "PKD" alt boyutu için ise 0.46 olarak hesaplanmıştır.

"Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği" (MPÇTÖ), Çanakçı ve Özdemir (2008) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek, toplam 19 maddeden, 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, Hoşlanma (MPÇTÖ-H) ve Öğretim (MPÇTÖ-Ö) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise MPÇTÖ'nün toplamı için 0.84, alt boyutları (MPÇTÖ-H ve MPÇTÖ-Ö) için sırasıyla 0.86 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen araştırma verilerine göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, MPÇTÖ'nün toplamı için 0.80, alt boyutları (MPÇTÖ-H ve MPÇTÖ-Ö) için sırasıyla 0.77 ve 0.70 olarak hesaplanmıştır.

"Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipine göre puanlanan ölçek, "Her zaman", "Çoğu zaman", "Bazen", "Nadiren", "Hiçbir zaman" aralığında yanıtlanan 14 maddeden oluşmaktadır. Toplam puanın büyüklüğü, yansıtıcı düşünme becerisine sahip olma seviyesi olarak yorumlanmaktadır. Ölçek, sorgulama, nedenleme ve değerlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçek toplam için 0.83, sorgulama alt boyutu için 0.73, nedenleme alt boyutu için 0.71, değerlendirme alt boyutu için ise 0.69 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen araştırma verilerine göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, ölçek toplam için 0.80, sorgulama alt boyutu için 0.61, nedenleme alt boyutu ve değerlendirme alt boyutunun her biri için ise 0.60 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerini elde etmek için hazırlanan kişisel bilgi formunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik öğretmeni, anne ve baba özellikleri algısı ile anne ve baba eğitim durumu değişkenleri yer almaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin nasıl dağıldığını kontrol etmek için, Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış, ayrıca ölçeklerin bütün alt boyutları ve tamamı için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu, buradan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Bağımsız Örneklemler t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post-Hoc Testleri (LSD ve Dunnett's C) kullanılmıştır. Hem t testi hem de ANOVA için anlamlı fark belirlenen durumlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri incelenmiş, değişkenler arasındaki ilişki regresyon analizi ile tespit edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilen birinci alt problemini cevaplandırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Düzeyleri**

	n	Min.	Mak.	x̄	Ss	Düzey
Problem Çözme İle İlişki	579	6.00	30.00	23.92	4.13	3.99
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	579	6.00	30.00	18.59	4.23	3.10
Problem Kurmanın Faydaları	579	6.00	30.00	21.91	4.23	3.65
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	579	3.00	15.00	10.92	2.65	3.64
Problem Kurma Durumları	579	3.00	15.00	10.37	2.60	3.46
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (Toplam)	579	24.00	120.00	85.72	12.05	3.57

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin problem kurmaya yönelik özyeterlik ölçeğinden elde ettiği puan 85.72'dir. Bu puanın (x̄= 85.72; Ss: 12.05, düzey=3.57) "Katılıyorum" düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğrencilerin "Problem Çözme ile İlişki" (x̄= 23.92; Ss: 4.13, düzey=3.99), "Problem kurmanın faydaları" (x̄= 21.91; Ss: 4.23, düzey=3.65) ve "Öğrenme sürecinde problem kurma" (x̄ = 10.92; Ss: 2.65, düzey=3.64) alt boyutlarında "Katılıyorum" düzeyine yakındır. "Problem kurma sürecinde

karşılaşılan zorluklar" ($\bar{x}$= 18.59; Ss: 4.23, düzey=3.10) ve "Problem kurma durumları" ($\bar{x}$ = 10.37; Ss: 2.60, düzey=3.46) alt boyutunda öğrenciler "Kararsızım" düzeyine yakın yanıtlar vermişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri, sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen 2. Alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları sırasıyla, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur:

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P	η2	Anlamlı Fark
Problem Çözme İle İlişki	5	124	23.49	4.30	3	1.166	.322	-	-
	6	143	24.41	3.48	578				
	7	153	23.79	4.12					
	8	159	23.92	4.48					
	Toplam	579	23.92	4.12					
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	5	124	18.27	4.32	3	2.141	.094	-	-
	6	143	19.16	4.00	578				
	7	153	18.86	4.25					
	8	159	18.06	4.29					
	Toplam	579	18.59	4.23					
Problem Kurmanın Faydaları	5	124	21.82	4.11	3	1.303	.272	-	-
	6	143	22.39	3.63	578				
	7	153	22.00	4.34					
	8	159	21.44	4.65					
	Toplam	579	21.90	4.22					

Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	5	124	10.75	2.65	3	2.677	.046*	.01	6-8
	6	143	11.44	2.33	578				
	7	153	10.84	2.93					
	8	159	10.64	2.56					
	Toplam	579	10.93	2.64					
Problem Kurma Durumları	5	124	10.37	2.53	3	0.192	.902	-	-
	6	143	10.33	2.53	578				
	7	153	10.28	2.58					
	8	159	10.49	2.73					
	Toplam	579	10.37	2.59					
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	5	124	84.72	11.85	3	2.116	.097	-	-
	6	143	87.74	10.40	578				
	7	153	85.79	12.69					
	8	159	84.58	12.77					
	Toplam	579	85.71	12.04					

Not.(*p<0.05)

Tablo 2. incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin "Öğrenme sürecinde problem kurma" [F(3-578)=2.667, p<.05] alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre "Öğrenme sürecinde problem kurma" alt boyutunda 6. ($\overline{X}$=11.44) ve 8. ($\overline{X}$=10.64) sınıflar arasında, 6. sınıflar lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü "Öğrenme sürecinde problem kurma" alt boyutu için η2 = .01'dir. Bu değer düşük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 3.'te yer almaktadır.

Tablo 3. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Problem Çözme İle İlişki	Kız	289	24,54	3,83	577	3.635	.000*	0.30
	Erkek	290	23,30	4,31				
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Kız	289	19,21	4,22	576.824	3.561	.000*	0.30
	Erkek	290	17,97	4,16				
Problem Kurmanın Faydaları	Kız	289	22,20	4,02	572.771	1.703	.089	
	Erkek	290	21,61	4,40				
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Kız	289	11,27	2,54	575.348	3.220	.001*	0.27
	Erkek	290	10,56	2,69				
Problem Kurma Durumları	Kız	289	10,42	2,52	575.378	.506	.613	
	Erkek	290	10,31	2,67				
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Kız	289	87,66	12,09	576.248	3.926	.000*	0.32
	Erkek	290	83,77	11,70				

Not. (*p<0.05)

Tablo 3.'e göre öğrencilerin matematik dersinde problem kurmaya yönelik öz yeterlikleri, cinsiyete göre "Problem çözme ile ilişki "$t_{(577)} = 3.635$, $p<.05$ alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Kız öğrencilerin problem çözme ile ilişki düzeyleri ($\bar{x}$=24.54), erkek öğrencilere ($\bar{x}$=23.30) göre daha yüksektir. Ayrıca "Problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" [$t_{(576.824)} = 3.561$, $p<.05$] ve "Öğrenme sürecinde problem kurma" [$t_{(575.348)} = 3.220$, $p<.05$] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(576.248)} = 3.926$, $p<.05$] kız öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. "Problem kurmanın faydaları" [$t_{(572.771)} = 1.703$, $p>.05$] ve "Problem kurma durumları" [$t_{(575.378)} = .506$, $p>.05$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur. Hesaplanan etki büyüklükleri "problem çözme ile ilişki" (d=0.30), "Problem kurma sürecinde yaşanılan zorluklar" (d=0.30), "Öğrenme sürecinde problem kurma" (d=0.27) alt boyutlarında ve ölçek toplamda (d=0.32) zayıf düzeydedir.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Öğretmen Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Öğretmen Özel.Algısı	N	x̄	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Problem Çözme İle İlişki	Demokratik	531	23,97	4.08	577	.970	.332	
	Otoriter	48	23,36	4.59				
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Demokratik	531	18.72	4.21	577	2.507	.012*	0.37
	Otoriter	48	17.13	4.24				
Problem Kurmanın Faydaları	Demokratik	531	21.89	4.17	577	-.240	.811	
	Otoriter	48	22.04	4.77				
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Demokratik	531	10.97	2.61	577	1.768	.078	
	Otoriter	48	10.27	2.95				
Problem Kurma Durumları	Demokratik	531	10.36	2.60	577	-.328	.743	
	Otoriter	48	10.49	2.56				
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Demokratik	531	85.93	12.06	577	1.443	.149	
	Otoriter	48	83.31	11.72				

Not.(*p<0.05)

Tablo 4'e göre, öğrencilerin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri öğretmen özellikleri algısına göre sadece "Problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" [$t_{(577)}$ = 2.507, p<.05] alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Demokratik öğretmen özellikleri algısına sahip öğrencilerin problem kurmaya yönelik öz yeterlik düzeyleri ($\bar{x}$=18.72), otoriter öğretmen özellikleri algısına sahip öğrencilere ($\bar{x}$=17.13) göre daha yüksektir. "Problem çözme ile ilişki" [$t_{(577)}$ = .970, p>05], "Problem kurmanın faydaları" [$t_{(577)}$ = -.240, p>.05], "Öğrenme sürecinde problem kurma" [$t_{(577)}$ = 1.768, p>.05] ve "Problem kurma durumları" [$t_{(577)}$ =-.328, p>.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 1.443, p>.05] öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı fark göstermemektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Problem kurma sürecinde yaşanılan zorluklar" (d=0.37) alt boyutunda zayıf düzeydedir.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 5. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Anne Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Anne özellikleri algısı	N	x̄	Ss	Sd	t	P
Problem Çözme ile İlişki	Demokratik	533	23,96	4.11	577	.915	.360
	Otoriter	46	23,38	4.28			
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Demokratik	533	18.63	4.24	577	.845	.399
	Otoriter	46	18.08	4.12			
Problem Kurmanın Faydaları	Demokratik	533	21.96	4.17	577	1.037	.300
	Otoriter	46	21.28	4.79			
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Demokratik	533	10.95	2.67	577	1.115	.266
	Otoriter	46	10.50	2.29			
Problem Kurma Durumları	Demokratik	533	10.37	2.63	577	-.075	.940
	Otoriter	46	10.40	2.20			
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Demokratik	533	85.89	12.13	577	1.203	.229
	Otoriter	46	83.66	10.82			

Tablo 5'e göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri, anne özellikleri algısına göre "Problem çözme ile ilişki" [$t_{(577)}$ = .915, p>05], "Problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" [$t_{(577)}$ = .845, p>05] ,"Problem kurmanın faydaları" [$t_{(577)}$ = 1.037 p>.05], "Öğrenme sürecinde problem kurma" [$t_{(577)}$ = 1.115, p>.05] ve "Problem kurma durumları" [$t_{(577)}$ = .075, p>.05] olmak üzere tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 1.203, p>.05] anlamlı fark göstermemektedir.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Baba Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Baba özel. algısı	N	**x̄**	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Problem Çözme İle İlişki	Demokratik	530	24.08	3.97	53.298	2.493	.016*	0.41
	Otoriter	49	22.17	5.21				
Problem Kurma Sürecinde	Demokratik	530	18.70	4.19	577	2.126	.034*	0.30

Karşılaşılan Zorluklar	Otoriter	49	17.36	4.47				
Problem Kurmanın Faydaları	Demokratik	530	22.11	4.03	52.895	2.971	.004*	0.50
	Otoriter	49	19.72	5.49				
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Demokratik	530	11.02	2.61	577	3.179	.002*	0.46
	Otoriter	49	9.77	2.77				
Problem Kurma Durumları	Demokratik	530	10.43	2.58	577	2.003	.046*	0.29
	Otoriter	49	9.66	2.63				
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Demokratik	530	86.36	11.74	577	4.321	.000*	0.61
	Otoriter	49	78.70	13.15				

Not.(*p<0.05)

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterlikleri, baba özellikleri algısına göre "Problem çözme ile ilişki" [$t_{(53.298)}$ = 2.493, p<05], "Problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" [$t_{(577)}$ = 2.126, p<05], "Problem kurmanın faydaları" [$t_{(52.895)}$= 2.971 p<.05], "Öğrenme sürecinde problem kurma" [$t_{(577)}$=3.179, p<.05] ve Problem kurma durumları" [$t_{(577)}$ = 2.003, p<.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 4.321, p<.05] babasını demokratik özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Problem çözme ile ilişki" (d=0.41), "Problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar" (d=0.30),"Öğrenme sürecinde problem kurma" (d=0.46), "Problem kurma durumları" (d=0.29) alt boyutlarında zayıf düzeyde, "Problem kurmanın faydaları"(d=0.50) alt boyutunda ve ölçek toplamda (d=0.61), orta düzeydedir.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7.'de yer almaktadır.

Tablo 7. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Problem Çözme İle İlişki	Okuryazar Değil	195	23.65	4.33	4	1.807	.110
	İlkokul	175	23.82	4.11	578		
	Ortaokul	139	24.08	3.73			

	Lise	55	24.52	4.46			
	Üniversite	12	23.49	2.99			
	Toplam	579	23.92	4.12			
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Okuryazar Değil	195	18.69	4.39	4	.582	.714
	İlkokul	175	18.71	4.33	578		
	Ortaokul	139	18.13	4.04			
	Lise	55	19.08	3.91			
	Üniversite	12	18.41	3.20			
	Toplam	579	18.59	4.23			
Problem Kurmanın Faydaları	Okuryazar Değil	195	22.04	4.15	4	.729	.602
	İlkokul	175	21.70	4.33	578		
	Ortaokul	139	21.66	4.24			
	Lise	55	22.63	4.15			
	Üniversite	12	21.60	4.37			
	Toplam	579	21.90	4.22			
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Okuryazar Değil	195	10.82	2.66	4	.791	.556
	İlkokul	175	10.95	2.45	578		
	Ortaokul	139	11.07	2.56			
	Lise	55	10.62	3.28			
	Üniversite	12	10.83	2.82			
	Toplam	579	10.91	2.64			
Problem Kurma Durumları	Okuryazar Değil	195	10,50	2.60	4	1.819	.107
	İlkokul	175	10.16	2.57	578		
	Ortaokul	139	10.56	2.55			
	Lise	55	10.17	2.73			
	Üniversite	12	9.21	2.37			
	Toplam	579	10.37	2.59			
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Okuryazar Değil	195	85.72	12.42	4	.897	.483
	İlkokul	175	85.36	11.74	578		
	Ortaokul	139	85.53	11.60			
	Lise	55	87.05	13.14			

Üniversite	12	83.55	9.95
Toplam	579	85.71	12.04

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Özyeterlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Problem Çözme İle İlişki	Okuryazar Değil	56	23.36	5.02	5	1.530	.179	-	-
	İlkokul	94	24.17	3.81	578				
	Ortaokul	178	23.93	3.80					
	Lise	170	24.23	4.19					
	Üniversite	60	23.49	4.12					
	Lisansüstü	21	24.80	4.64					
	Toplam	579	23.92	4.12					
Problem Kurma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Okuryazar Değil	56	17.77	4.39	5	1.327	.251	-	-
	İlkokul	94	18.81	4.23	578				
	Ortaokul	178	18.28	4.35					
	Lise	170	19.07	4.24					
	Üniversite	60	18.26	3.58					
	Lisansüstü	21	19.39	4.16					
	Toplam	579	18.59	4.23					
Problem Kurmanın Faydaları	Okuryazar Değil	56	21.88	3.89	5	1.529	.179	-	-
	İlkokul	94	21.66	4.43	578				
	Ortaokul	178	22.39	4.07					

	Lise	170	21.83	4.44					
	Üniversite	60	20.79	3.78					
	Lisansüstü	21	22.68	4.41					
	Toplam	579	21.90	4.22					
Öğrenme Sürecinde Problem Kurma	Okuryazar Değil	56	10.81	2.70	5	1.467	.199		
	İlkokul	94	11.04	2.90	578				
	Ortaokul	178	10.92	2.36					
	Lise	170	11.06	2.58					
	Üniversite	60	10.14	3.10					
	Lisansüstü	21	11.57	2.50					
	Toplam	579	10.91	2.64					
Problem Kurma Durumları	Okuryazar Değil	56	10,23	2.82	5	1.641	.147	-	-
	İlkokul	94	10.64	2.55	578				
	Ortaokul	178	10.51	2.51					
	Lise	170	10.31	2.55					
	Üniversite	60	9.61	2.72					
	Lisansüstü	21	11.00	2.48					
	Toplam	579	10.37	2.59					
Problem Kurmaya Yönelik Öz Yeterlik (toplam)	Okuryazar Değil	56	84.07	12.15	5	2.254	.048 *	.02	
	İlkokul	94	86.35	13.17	578				
	Ortaokul	178	86.05	10.40					
	Lise	170	86.53	12.87					
	Üniversite	60	81.63	10.76					
	Lisansüstü	21	89.46	14.10					
	Toplam	579	85.71	12.04					

(*p<0.05)

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurmaya yönelik öz yeterlikleri, baba eğitim durumuna göre sadece ölçek toplamda [F(5-578)=2.254, p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı fark, Dunnett's C testi sonuçlarına göre, babası okuryazar olmayan ($\overline{X}$=84,07) ve üniversite mezunu olan ($\overline{X}$=81.63) öğrenciler arasında, okuryazar olmayanlar lehine; babası okuryazar olmayan ($\overline{X}$=84,07) ve lisansüstü mezunu olan ($\overline{X}$=89.46) öğrenciler arasında lisansüstü lehine, babası ilkokul ($\overline{X}$=86.35) ve üniversite

mezunu olan ($\overline{X}$=81.63) öğrenciler arasında ilkokul lehine, babası ilkokul ($\overline{X}$=86.35) ve lisansüstü mezunu olan ($\overline{X}$=89.46) öğrenciler arasında lisansüstü lehine, babası ortaokul ($\overline{X}$=86.05) ve üniversite mezunu olan ($\overline{X}$=81.63) öğrenciler arasında ortaokul lehine, babası ortaokul ($\overline{X}$=86.05) ve lisansüstü mezunu olan ($\overline{X}$=89.46) öğrenciler arasında lisansüstü lehine, babası lise ($\overline{X}$=86.53) ve üniversite mezunu olan ($\overline{X}$=81.63) öğrenciler arasında lise lehine, babası lise ($\overline{X}$=86.53) ve lisansüstü mezun olan ($\overline{X}$=89.46) öğrenciler arasında lisansüstü lehine, babası üniversite ($\overline{X}$=81.63) ve lisansüstü mezun olan ($\overline{X}$=89.46) öğrenciler arasında lisansüstü lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, $\eta 2 = .02$'dir. Bu değer düşük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemini cevaplandırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Tutum Düzeyleri**

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Ss	Düzey
Hoşlanma	579	10.00	50.00	37.22	5.45	3.72
Öğretim	579	9.00	45.00	33.96	8.78	3.77
Matematik Problemi Çözme Tutumu (Toplam)	579	19.00	95.00	71.18	11.26	3.75

Tablo 9'a göre, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutum ölçeğinden elde ettiği puan 71.18'dir. Bu puanın ($\bar{x}$= 71.18; Ss:11.26, düzey=3.75) "Katılıyorum" düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin "hoşlanma" ($\bar{x}$=37.22; Ss: 5.45, düzey=3.72) ve "Öğretim" ($\bar{x}$= 33.96; Ss: 8.78, düzey=3.77) alt boyutlarına göre de elde ettikleri puanın "Katılıyorum" düzeyine yakın olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen 4. Alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları sırasıyla, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur:

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Hoşlanma	5	124	33.94	9.29	3	2.329	.073
	6	143	35.01	7.79	578		
	7	153	34.49	8.54			
	8	159	32.51	9.30			
	Toplam	579	33.96	8.78			
Öğretim	5	124	36.94	5.48	3	1.835	.140
	6	143	37.46	4.89	578		
	7	153	36.52	5.60			
	8	159	37.89	5.70			
	Toplam	579	37.22	5.45			
Matematik Problemi Çözme Tutum (Toplam)	5	124	70.89	11.71	3	.923	.430
	6	143	72.48	10.10	578		
	7	153	71.02	11.27			
	8	159	70.40	11.86			
	Toplam	579	71.18	11.25			

Tablo 10'a göre ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının, sınıf düzeyine göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Hoşlanma	Kız	289	35.44	8.52	577	4.105	.000*	0.34
	Erkek	290	32.48	8.80				
Öğretim	Kız	289	37.84	5.29	577	2.739	.006*	0.22
	Erkek	290	36.60	5.54				
Matematik Problemi Çözme Tutum (Toplam)	Kız	289	73.28	11.01	577	4.553	.000*	0.37
	Erkek	290	69.09	11.13				

Not. (*p<0.05)

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarının cinsiyete göre "Hoşlanma" [$t_{(577)}$ = 4.105 p<.05] ve "Öğretim" [$t_{(577)}$ = 2.739, p<.05] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 4.553, p<.05] kız öğrenciler lehine anlamlı fark göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Hoşlanma" (d=0.34), "Öğretim" (d=0.22) alt boyutları ve ölçeğin tamamında (d=0.37) zayıf düzeydedir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Öğretmen Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Öğret. Özel. Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Hoşlanma	Demokratik	531	32.27	8.66	577	2.879	.004*	0.42
	Otoriter	48	30.48	9.38				
Öğretim	Demokratik	531	37.29	5.44	577	1.086	.278	
	Otoriter	48	36.40	5.49				
Mat. Pr. Çözme Tutum (Toplam)	Demokratik	531	71.57	11.22	577	2.772	.006*	0.42
	Otoriter	48	66.89	10.85				

Not.(*p<0.05)

Tablo 12 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları, öğretmen özellikleri algısına göre "Hoşlanma" [$t_{(577)}$ = 2.879, p<05] alt boyutunda ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 2.772, p<05] öğretmenini demokratik özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. "Öğretim" [$t_{(577)}$ = 1.086, p>05] alt boyutunda ise anlamlı

fark göstermemektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Hoşlanma" (d=0.42) alt boyutu ve ölçek toplamda (d=0.42) zayıf düzeydedir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

***Tablo 13*. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Anne Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Hoşlanma	Demokratik	533	34.13	8.78	577	1.587	.113	
	Otoriter	46	31.99	8.55				
Öğretim	Demokratik	533	37.36	5.30	49.860	1.764	.084	
	Otoriter	46	35.55	6.78				
Mat. Prob. Çöz. Tut.(Toplam)	Demokratik	533	71.49	11.32	577	2.291	.022*	0.37
	Otoriter	46	67.54	9.88				

Not.(*p<0.05)

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları anne özellikleri algısına göre "Hoşlanma" [$t_{(577)}$ = 1.587, p>05] ve "Öğretim" [$t_{(49.860)}$ = 1.764, p>05] alt boyutlarında anne özellikleri algısına göre anlamlı fark göstermemektedir. Ölçek toplamda [$t_{(577)}$= 2.291, p<05] ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları, anne özellikleri algısına göre annesine demokratik özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı fark göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, ölçek toplamda (d=0.37) zayıf düzeydedir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

***Tablo 14*. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Baba Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Hoşlanma	Demokratik	530	34.23	8.68	577	2.445	.015*	0.35

	Otoriter	49	31.03	9.36				
Öğretim	Demokratik	530	37.47	5.32	577	3.642	.000*	0.51
	Otoriter	49	34.53	6.12				
Mat. Prob. Çöz. Tut. (Toplam)	Demokratik	530	71.70	11.23	577	3.683	.000*	0.57
	Otoriter	49	65.57	10.07				

Not.(*p<0.05)

Tablo 14 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının baba özellikleri algısına göre "Hoşlanma" [$t_{(577)} = 2.445$ p<.05] ve "Öğretim" [$t_{(577)}= 3.642$, p<.05] alt boyutları ile ölçek toplamda ["$t_{(577)} = 3.683$, p<.05] babasını demokratik özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Hoşlanma" (d=0.35) alt boyutunda zayıf düzeyde, "Öğretim" (d=0.51) alt boyutu ve ölçek toplamda (d=0.57) orta düzeydedir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

***Tablo 15*. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Hoşlanma	Okuryazar Değil	195	33.66	9.31	4	.934	.459
	İlkokul	175	34.75	8.39	578		
	Ortaokul	139	33.05	8.60			
	Lise	55	35.18	8.74			
	Üniversite	12	32.45	5.48			
	Toplam	579	33.96	8.78			
Öğretim	Okuryazar Değil	195	36.78	5.70	4	1.232	.292
	İlkokul	175	37.77	4.93	578		
	Ortaokul	139	36.87	5.77			
	Lise	55	37.83	5.42			
	Üniversite	12	36.57	4.62			
	Toplam	579	37.22	5.45			

Matematik Problemi Çözme Tutum (Toplam)	Okuryazar Değil	195	70.44	11.61	4	1.422	.214
	İlkokul	175	72.52	10.57	578		
	Ortaokul	139	69.93	11.58			
	Lise	55	73.02	11.33			
	Üniversite	12	69.03	9.10			
	Toplam	579	71.18	11.25			

Tablo 15 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının anne eğitim durumuna göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Matematik Problemi Çözme Tutumu-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunun, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	p
Hoşlanma	Okuryazar Değil	56	33.11	9.90	5	.894	.485
	İlkokul	94	35.22	8.72	578		
	Ortaokul	178	33.21	8.45			
	Lise	170	34.13	9.04			
	Üniversite	60	33.93	8.21			
	Lisansüstü	21	35.53	7.97			
	Toplam	579	33.96	8.78			
Öğretim	Okuryazar Değil	56	37.19	4.69	5	.399	.849
	İlkokul	94	37.30	4.87	578		
	Ortaokul	178	37.19	5.64			
	Lise	170	37.51	5.61			
	Üniversite	60	36.36	5.75			
	Lisansüstü	21	37.28	6.13			
	Toplam	579	37.22	5.45			

Matematik Problemi Çözme Tutum (Toplam)	Okuryazar Değil	56	70.31	11.15	5	.719	.609
	İlkokul	94	72.52	11.21	578		
	Ortaokul	178	70.41	10.71			
	Lise	170	71.65	11.98			
	Üniversite	60	70.29	10.51			
	Lisansüstü	21	72.81	12.59			
	Toplam	579	71.18	11.25			

Tablo 16'ya göre, ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları, baba eğitim durumuna göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilen beşinci alt problemini cevaplandırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. **Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Düzeyi**

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Sorgulama	579	5.00	25.00	17.97	4.01	3.59
Değerlendirme	579	5.00	25.00	19.02	3.80	3.80
Nedenleme	579	4.00	20.00	14.82	3.32	3.71
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	579	14.00	70.00	51.81	9.34	3.70

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puan 51,81'dir. Bu puan, ($\bar{x}$= 51.81; Ss: 9.34, düzey=3.70) "Çoğu zaman" düzeyine yakındır. Ortaokul öğrencilerinin ölçeğin "sorgulama" (x= 17.97; Ss: 4,01, düzey=3.59), "değerlendirme" ($\bar{x}$= 19,02; Ss: 3.80, düzey=3.80) ve "nedenleme" ($\bar{x}$= 14.82; Ss: 3.32, düzey=3.71) alt boyutlarından elde ettiği puanların da "Çoğu zaman" düzeyine yakın olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, matematik öğretmeni özellikleri algısı, anne–baba özellikleri algısı ve anne–baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"

şeklinde ifade edilen 6. Alt problemini yanıtlamak için yapılan analiz sonuçları sırasıyla, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 25'te sunulmuştur:

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	p
Sorgulama	5	124	18.32	3.86	3	1.178	.317
	6	143	17.88	3.59	578		
	7	153	17.51	4.16			
	8	159	18.20	4.30			
	Toplam	579	17.97	4.01			
Değerlendirme	5	124	19.50	3.46	3	1.665	.174
	6	143	19.28	3.22	578		
	7	153	18.61	4.15			
	8	159	18.80	4.11			
	Toplam	579	19.02	3.79			
Nedenleme	5	124	15.10	3.47	3	.459	.711
	6	143	14.72	2.90	578		
	7	153	14.65	3.23			
	8	159	14.82	3.63			
	Toplam	579	14.81	3.32			
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	5	124	52.93	9.19	3	1.213	.304
	6	143	51.89	7.67	578		
	7	153	50.78	9.41			
	8	159	51.83	10.64			
	Toplam	579	51.81	9.34			

Tablo 18'e göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, sınıf düzeyine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Cinsiyet

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Sorgulama	Kız	289	18.06	3,94	577	.592	.554	
	Erkek	290	17.87	4,07				
Değerlendirme	Kız	289	19,54	3.67	577	3.347	.001*	0.27
	Erkek	290	18.50	3.84				
Nedenleme	Kız	289	15.01	3.32	577	1.427	.154	
	Erkek	290	14.61	3.31				
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	Kız	289	52.63	9.41	577	2.117	.035*	0.17
	Erkek	290	50.99	9.21				

Not.(*p<0.05)

Tablo 19'a göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyete göre "Sorgulama" [$t_{(577)}$ = .592, p>.05] ve "Nedenleme" [$t_{(577)}$ = 1.427, p>.05] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. "Değerlendirme" [$t_{(577)}$ = 3.347, p<.05] alt boyutu ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = 2.117, p<.05] cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü, analizine göre "Değerlendirme" (d=0.27) alt boyutu ve ölçeğin tamamında (d=0.17) zayıf düzeydedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Öğretmen Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

***Tablo 20*. Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Öğretmen Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Öğretmen Özellikleri Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Sorgulama	Demokratik	531	17.99	3.99	577	.462	.644
	Otoriter	48	17.71	4.24			
Değerlendirme	Demokratik	531	19.04	3.78	577	.477	.634
	Otoriter	48	18.77	4.00			
Nedenleme	Demokratik	531	14.86	3.28	577	1.084	.279
	Otoriter	48	14.31	3.74			
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	Demokratik	531	51.90	9.27	577	.778	.437
	Otoriter	48	50.80	10.05			

Tablo 20'ye göre ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, öğretmen özellikleri algısına göre "Sorgulama" [$t_{(577)}$ = .462, p>.05] "Değerlendirme" [$t_{(577)}$ = .477, p>.05] ve Nedenleme [$t_{(577)}$ = 1.084, p>.05] alt boyutlarında ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = .778, p>.05] öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Anne Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, anne özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

***Tablo 21*. Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Anne Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Anne Özellikleri Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Sorgulama	Demokratik	533	17.92	4.06	577	-.994	.321
	Otoriter	46	18.53	3.28			
Değerlendirme	Demokratik	533	19.02	3.82	577	.011	.991
	Otoriter	46	19.01	3.45			
Nedenleme	Demokratik	533	14.79	3.33	577	-.624	.523
	Otoriter	46	15.10	3.17			
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş. (Toplam)	Demokratik	533	51.73	9.44	577	-.644	.520
	Otoriter	46	52.66	8.02			

Tablo 21'e göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, anne özellikleri algısına göre "Sorgulama" [$t_{(577)}$ = -.994, p>.05] "Değerlendirme" [$t_{(577)}$ = .011, p>.05] ve "Nedenleme" [$t_{(577)}$ = -.624, p>.05] olmak üzere tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = -.644, p>.05] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Baba Özellikleri Algısı

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Baba Özellikleri Algısına Göre Bağımsız Örneklemler T-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Baba Özellikleri Algısı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Sorgulama	Demokratik	530	18.00	4.01	577	.661	.509
	Otoriter	49	17.60	3.97			
Değerlendirme	Demokratik	530	19.09	3.78	577	1.409	.159
	Otoriter	49	18.29	3.88			
Nedenleme	Demokratik	530	14.82	3.31	577	.148	.882
	Otoriter	49	14.74	3.45			
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	Demokratik	530	51.91	9.37	577	.909	.364
	Otoriter	49	50.64	9.00			

Tablo 22 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba özellikleri algısına göre "Sorgulama" [$t_{(577)}$ = .661, p>.05] "Değerlendirme" [$t_{(577)}$ = 1.409, p>.05] ve "Nedenleme" [$t_{(577)}$ = .148, p>.05] alt boyutları ile ölçek toplamda [$t_{(577)}$ = .909 p>.05] anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Anne Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. **Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Sorgulama	Okuryazar Değil	195	17.51	3.97	4	2.719	.019*	.02	Okuryazar

	İlkokul	175	17.96	4.17	578				Değil - Lise
	Ortaokul	139	17.96	3.86					İlkokul – Lise
	Lise	55	19.42	3.81					Ortaokul – Lise
	Üniversite	12	19.74	3.10					
	Toplam	579	17.97	4.00					
Değerlendirme	Okuryazar Değil	195	18.77	3.97	4	1.379	.230	-	-
	İlkokul	175	19.22	3.88	578				
	Ortaokul	139	18.79	3.47					
	Lise	55	19.46	3.79					
	Üniversite	12	19.75	2.92					
	Toplam	579	19.02	3.79					
Nedenleme	Okuryazar Değil	195	14.67	3.39	4	2.029	.073	-	-
	İlkokul	175	15.16	3.22	578				
	Ortaokul	139	14.22	3.33					
	Lise	55	15.46	3.37					
	Üniversite	12	15.36	2.17					
	Toplam	579	14.81	3.32					
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	Okuryazar Değil	195	50.96	9.54	4	2.291	.044*	.02	Okuryazar Değil - Lise Ortaokul - Lise
	İlkokul	175	52.35	9.48	578				
	Ortaokul	139	50.99	8.83					
	Lise	55	54.36	9.50					
	Üniversite	12	52.86	5.83					
	Toplam	579	51.81	9.34					

Not.(*p<0.05)

Tablo 23 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin anne eğitim durumuna göre "Sorgulama" [F(5-578)=2.719, p<.05] alt boyutunda ve ölçek toplamda [F(5-578)=2.291, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre "Sorgulama" alt boyutunda ikili karşılaştırmalarda annesi okuryazar olmayan ($\overline{X}$=17.51) ve lise mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$=19.42) arasında lise mezunu olanlar lehine, annesi ilkokul ($\overline{X}$=17.96) ve lise mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$=19.42) arasında lise lehine, annesi ortaokul ($\overline{X}$=17.96) ve lise mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$=19.42) arasında yine lise lehine anlamlı fark

belirlenmiştir. Ölçek toplam için yapılan ikili karşılaştırmalarda annesi okuryazar olmayan ($\overline{X}$=50.96) ve lise ($\overline{X}$=54.36) mezunu olan öğrenciler arasında lise lehine, annesi ortaokul ($\overline{X}$=50.99) ve lise mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$=54.36) arasında lise lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü, "Sorgulama" alt boyutu ve ölçek toplam için η2= .02'dir. Bu değer düşük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme-Baba Eğitim Durumu

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

***Tablo 24*. Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	p	η2	Anlamlı Fark
Sorgulama	Okuryazar Değil	56	17.28	4.20	5	1.129	.344		-
	İlkokul	94	17.86	4.07	578				
	Ortaokul	178	18.06	3.85					
	Lise	170	18.13	4.08					
	Üniversite	60	17.51	3.48					
	Lisansüstü	21	19.42	5.07					
	Toplam	579	17.97	4.00					
Değerlendirme	Okuryazar Değil	56	18.33	4.34	5	2.399	.040*	.02	Üniversite-Lisansüstü
	İlkokul	94	18.80	4.05	578				
	Ortaokul	178	19.24	3.85					
	Lise	170	19.05	3.61					
	Üniversite	60	18.55	3.17					
	Lisansüstü	21	21.04	3.13					
	Toplam	579	19.02	3.79					
Nedenleme	Okuryazar Değil	56	14.18	3.30	3	1.183	.316	-	-
	İlkokul	94	15.07	3.26	578				
	Ortaokul	178	14.96	3.28					
	Lise	170	14.78	3.40					
	Üniversite	60	14.30	3.21					

	Lisansüstü	21	15.71	3.50			
	Toplam	579	14.81	3.32			
Pr. Çöz.Yön. Yans. Düş.(Toplam)	Okuryazar Değil	56	49.81	10.09	5	1.831	.105
	İlkokul	94	51.75	9.46	578		
	Ortaokul	178	52.27	9.21			
	Lise	170	51.98	9.46			
	Üniversite	60	50.37	7.48			
	Lisansüstü	21	56.19	10.51			
	Toplam	579	51.81	9.34			

Not.(*p<0.05)

Tablo 24 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin baba eğitim durumuna göre ölçeğin sadece "Değerlendirme" [F(5-578)=2.399, p<.05] alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark, Dunnett's C testi sonuçlarına göre babası üniversite ($\overline{X}$=18.55) ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$=21.04) arasında lisansüstü lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü η2= .02'dir. Bu değer düşük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini, matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri ve matematik problemi çözme tutumları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" şeklinde ifade edilen yedinci alt problemi yanıtlamak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

***Tablo 25*. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	12.949	2.465		5.253	.000
Problem Kurma Özyeterlikleri	.372	.033	.480	11.141	.000
Problem Çözme Tutumları	.097	.036	.117	2.726	.007

Not.(R=.56, R2=.31, F(2-576)= 130.524, p<.01)

Tablo 25 incelendiğinde, problem kurma özyeterliği ve problem çözmeye yönelik tutumun problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (R=.56, R2=.31, p<.01). Buna göre problem kurma özyeterliği ve problem çözme tutumu varyansların %31'ini açıklamaktadır. β katsayısı ve t değerleri incelendiğinde problem kurma özyeterliği ve problem çözme tutumunun problem kurmaya yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonucuna göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini yordayan denklem aşağıdaki gibidir.

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi
= (.37 x Problem Kurma Özyeterliği) + (.09 x Problem Çözme Tutumu)

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik öz yeterlikleri "Katılıyorum" düzeyine yakın bir değerdir. Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Özgen ve Bayram (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırma bulguları bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre problem kurma alt boyutunda 6.ve 8. Sınıflar arasında 6.sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterirken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplam için anlamlı fark göstermemektedir. Özgen ve Bayram (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarının üst sınıflara gidildikçe düşüş eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgusu, Özgen ve Bayram'ın (2020) araştırma bulgusu ile paraleldir.

Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin cinsiyete göre ölçeğin problem kurmanın faydaları ve problem kurma durumları alt boyutlarında anlamlı fark belirlenmezken, problem çözme ile ilişki, problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar, öğrenme sürecinde problem kurma alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Özgen ve Bayram (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterliklerinin baba özellikleri algısına göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz sonucunda problem çözme ile ilişki, problem kurmanın zorlukları, problem kurmanın faydaları, öğrenme sürecinde problem

kurma, problem kurma durumları ve ölçeğin tamamında demokratik baba özellikleri algısına sahip çocuklar lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları için anlamlı fark belirlenmezken, ölçek toplamda anlamlı fark belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu babaların ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik özyeterlik inançlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, babalarının eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin problem kurmaya yönelik özyeterlikleri de artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarını belirlemek için yapılan analiz sonucunda öğrencilerin ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalaması 71.18, düzeyi 3.75 olarak belirlenmiştir. Bu düzey "Katılıyorum" düzeyine yakın bir değerdir. Katrancı ve Şengül (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırma bulguları bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz sonucunda ölçeğin hoşlanma, öğretim alt boyutlarında ve tamamında anlamlı fark belirlenmemiştir. Yine Katrancı ve Şengül (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi arttıkça matematik problemi çözme tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özgen ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik problemi çözme tutum puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Özgen ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada bayan öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları ile erkek öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları arasında anlamlı fark belirlenmemiştir. Uğurluoğlu ve Acat (2008) tarafından yapılan araştırmada matematik problemi çözme tutumunun cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ile yapılan bu araştırma benzerlik göstermemektedir. Katrancı ve Şengül (2019) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile yapılan bu araştırma benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları, öğretmen özellikleri algısına göre "hoşlanma" alt boyutunda ve ölçek toplamda demokratik öğretmen özellikleri algısına

sahip öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Matematik problemi çözme tutumları, anne özellikleri algısına göre ölçek toplamda demokratik anne özellikleri algısına sahip öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları, baba özellikleri algısına göre her iki alt boyutta ve ölçek toplamda, babasını demokratik özellikte algılayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerini, anne ve babalarını demokratik özelliklerde algılama, öğrencilerin problem çözme tutumlarını desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmasını incelemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı fark belirlenmemiştir. Çanakçı ve Özdemir (2015) yapılan araştırmada öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çanakçı ve Özdemir'in (2015) bulguları, bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda öğrencilerin ölçekten aldığı puanların aritmetik ortalaması 51.81, düzeyi 3.70 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyin "Çoğu zaman" düzeyine yakın olduğu söylenebilir. Uygun ve Bilgiç (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Aldan Karademir ve Görgün (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri puanlarının orta puanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Tunç (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Altuntaş ve Erişen (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin çoğu zaman yansıtıcı düşündükleri belirlenmiştir. Bal (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünebilme konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. İncelenen araştırma bulguları, bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin "sorgulama", "değerlendirme", "nedenleme" alt boyutlarında ve ölçek toplamda anlamlı fark belirlenmemiştir. Aldan Karademir ve Görgün'ün (2019) araştırma bulgusuna göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bal (2020) ile Kozikoğlu ve Tunç (2020)'un araştırma bulguları aynı şekildedir. İncelenen araştırma bulguları, bu çalışmadaki

bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre "değerlendirme" alt boyutu ve ölçek toplamda, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aldan Karademir ve Görgün (2019) ile Bal (2020) tarafından yapılan araştırmalara göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. İncelenen araştırma bulguları bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermemektedir. Uygun ve Bilgiç (2018), Altuntaş ve Erişen (2019) ile Kozikoğlu ve Tunç (2020) tarafından yapılan araştırmalara göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. İncelenen araştırma bulguları, bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, öğretmen özellikleri algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aldan Karademir ve Görgün (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öğretmen tutumu anlamlı bir fark belirlenmemiştir. İncelenen araştırma bulguları, bu çalışmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, anne ve baba özellikleri algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aldan Karademir ve Görgün (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre demokratik anne ve baba tutumuna sahip olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırma bulguları, bu çalışmadaki bulgular ile çelişmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde problem kurma özyeterlikleri ve matematik problemi çözme tutumlarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı belirlemek için yapılan analiz sonucunda problem kurma özyeterliği ve problem çözme tutumunun problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Üç değişkenin birlikte incelendiği araştırmaya rastlanmazken, Kozikoğlu ve Tunç (2020) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözmeye yönelik algılarını incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözmeye yönelik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Deringöl (2017) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematik problemi çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançlarını incelemiş ve araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlemiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada Van ili Muradiye ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Benzer araştırmalar farklı bölgelerde de uygulanabilir.

Öğrencilerin problem çözme ve kurma becerileri ölçekler yardımı ile araştırmada incelenmiştir. Problem çözme başarı testi geliştirilerek öğrencilerin becerileri test sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Yapılacak çalışmalarda ölçek uygulamaları, görüşme ve gözlem sonuçları ile daha ayrıntılı ele alınarak. Öğrencilerin belirttikleri ve yaptıkları karşılaştırılabilir.

Öğrencilerin problem kurma özyeterlikleri, problem çözme tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farkın nedenini belirlemek için nitel araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma, ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı kademelerdeki öğrenciler ile benzer çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Matematik öğretmenleri derslerinde problem kurma etkinliklerine daha çok yer verebilir.

Eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adayları için problem kurma ve problem çözme etkinliklerinin derslerde kullanımı ile ilgili dersler planlanabilir.

Araştırmada öğrencilerin problem kurma özyeterlikleri problem kurma sürecinde karşılaşılan zorluklar alt boyutunda, problem çözme tutumları da hoşlanma alt boyutu ve ölçeğin tamamında öğretmeni demokratik tutum sergileyen öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Eğitimin niteliğini artırmak için demokratik tutum sergilemeyen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

İlkokuldan itibaren derslerde öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini artırmaya yönelik etkinliklere daha çok yer verilebilir.

Kaynakça

Aldan Karademir, Ç. ve Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz–düzenleme becerilerinin incelenmesi. Avrasya Uluslararası *Araştırma Dergisi, 7*(16), 292 – 313. https://doi.org/10.33692/avrasyad.543759

Altuntaş, L. Ve Erişen, Y. (2021*).* İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve matematik dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(1), 280-293.https://doi.org/11.11111/ted.xx

Aydın Güç, F. Ve Keskin, S. (2021). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem kurma yaratıcılıkları ve problem kurma öz yeterlikleri ile problem kurma yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Journal of Computer and Education Research*, *9*(17), 145-176.https://doi.org/10.18009/jcer.842988

Bal, A. P. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(75), 1063-1074.https://doi.org/10.17755/esosder.638880

Bandura, A. (1991), "Social cognitive theory of self-regulation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. *50*, 248-287.https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016), *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Pegem Akademi Yayınevi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, 1-430.

Charles, R, T. (1985), The role of problem solving. *Arithmetic Teacher*. *32*, 48 – 50.

Çanakçı, O. ve Özdemir., A. (2008). *Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi* (Tez No. 231804) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and*

Mathematics Education (TURCOMAT), 9(1), 31-53.https://doi.org/10.16949/turkbilmat.336386

Dewey, J. (1933). Why have progressive schools?. *Current History, 38*(4), 441-448.

Dewey, J. (1997). *How we think.* Courier Corporation.

Duman, B. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınevi.

Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning (4th ed.).* Holt, Rinehart & Winston.

Kaplan, A., Doruk, M.ve Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi Gümüşhane örneği, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(23), 415-435.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2004).8.snıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi*, Milli Eğitim Dergisi, 163*, 132 – 143. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/karatas.htm

Katrancı, Y. ve Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 44*(197).

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi, *Education and Science, 34*(154), 82-92.

Kozikoğlu, İ. veTunç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21*(1), 2020, 87-101. https://doi.org/10.17679/inuefd.433824

Leung, S. S. (1994). The relation of mathematical knowledge and creative thinking to the mathematical problem posing of prospective elementary school teachers on tasks differing in numerical information content. Universty of Pittsburg.

Leung, S. S., Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal, 9*(1), 5-24.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı.* MEB

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. *(2013). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı* MEB

Nicolaidou, M., Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European Research in Mathematics Education III. Pisa: University of Pisa, 1*(11).

Obay, M, Savaş, E. ve Arıkan, A. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi*. (Tez No. 278295) [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özgen, K., Ay, M., Kılıç, Z., Özsoy, G. Ve Alpay, F. N. (2017*).* Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(41), 215-244.https://doi.org/10.21764/efd.55023

Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M. E. ve Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 8,* 323 – 351. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.322660

Özgen, K. ve Bayram, B. (2019). Problem kurma özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online,* 18(2), 663-680.https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562029

Özgen, K. Ve Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 455-485.https://doi.org/10.33711/yyuefd.693817

Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation, 28*(1), 71-86.https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00013-5

Polya, M., (1957). *How to solve it,* Princeton university press.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Stoyanova, E. (2005). Problem-posing strategies used by years 8 and 9 students. *Australian Mathematics Teacher, The, 61*(3), 6-11.

Uğurluoğlu, E. ve Acat, M. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 177267) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Uygun, K. Ve Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, *7*(3), 1497-1515.https://doi.org/10.15869/itobiad.384593

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Vizyoner Liderlik Davranışlarının İncelenmesi: Bir Literatür Taraması

Fuat ORHAN[1], Şebnem YAZICI[2]

Öz

Günümüz liderlik anlayışı mevcut şartların ötesinde gelecek tasarımını da içermesi ihtiyaçtan öte bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle vizyoner liderlik konusu örgütlerde önemli bir unsur kabul edilerek birçok araştırmaya konu edilmiştir. Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlere bakıldığında çok sayıda vizyoner liderlik konulu tezin olduğu görülmüş, eğitim örgütlerinde ve diğer örgütlerde konun nasıl ele alındığı merak konusu olmuş ve bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2000-2021 yılları arasında Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde vizyoner lider konulu lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenini kullanılmıştır. Araştırma kapsamında erişime açık olan 29 teze ulaşılmış ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi kullanarak analiz edilmiştir. Araştırmada yöntemine, modeline, veri toplama, örneklem grubuna araçlarına ve enstitülerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisansüstü tezlerin %93,2'sinin nicel yöntem ve %86,4 tarama modeline göre tasarlandığı, veri toplama aracı olarak %96,6 oranında ölçek kullanıldığı, seçilen örneklem gruplarına göre öğretmen (%62,78) ve okul yöneticilerin (%11,62) daha fazla tercih edildiği (%74, 4) ve en fazla sosyal bilimler enstitülerinde (%62,2) konu olarak alındığı belirlenmiştir. Ayrıca vizyoner liderlik konulu tezlerin temalarına göre dağılımına bakıldığında bireysel tutum temasının öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Vizyoner Liderlik, Vizyon, Liderlik

BİLDİRİ NO: 49320
[1] Okul Müdürü, Celalettin Gözüsulu İlkokulu, fuat.orhan@stu.fsm.edu.tr
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, syazici@fsm.edu.tr

Giriş

Her gün yeni bilgilerin ortaya çıktığı değişen ve gelişen bir dünyada yaşıyoruz. Yeni değişimlere ve gelişmelere baktığımız zaman: İlerlemenin temeli, mevcut bilgilerin üzerine yapılan eklemeler ya da farklı alanlardaki bilgilerin sentez edilmesiyle yeni bilgiler elde edilmesidir. Yeni bilgi ve buluşlara ulaşma sistematik çalışmayı gerektirir. Günümüzde sistematik araştırmaları çoğunlukla üniversiteler yapmakta. Üniversiteler bireylere araştırma yapma becerisini kazandırmada tez yazımlarını kullanır. Tezi bir konu üzerinde bilimsel yöntemlerle, konu ile ilgili ön bilgiler ışığında ve mevcut bilgilerle mantıksal çelişkiler içermeyen bir iddia, bir fikir olarak tanımlayabiliriz.

Dünyada ve Türkiye'de de geçmişten günümüze gerek kamu sektöründe gerek özel sektörde veya ülke yönetiminde liderlik anlayışı büyük değişimlere uğramıştır. Liderliğin doğuştan geldiğini ileri süren "Özellikler Yaklaşımı" 1940'lara kadar benimsenmiştir. Liderliği davranış biçimi olarak yorumlayan "Davranışçı Yaklaşım" 1960' lı yıllara kadar etkili olmuştur. Liderliğin etkili olmasını durumlara göre açıklayan "Durumsalcı Yaklaşım" 1980'li yıllara kadar etkili olmuştur. 1980'li yıllardan sonra ise Çağdaş liderlik anlayışı ortaya çıkmış ve günümüzde kullanılmaya devam etmektedir. Türkiye'de 1990'lı yıllardan itibaren "Vizyoner Liderlik" konusuna ülkemizde de büyük önem verilmiştir. 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de özellikle kamu yönetiminde vatandaş merkezli bir yönetim anlayışı, bilimde, teknolojide, bilişim sektöründe ve toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler "Vizyoner Liderlik" anlayışını öne çıkardığı görülmektedir.

Vizyoner liderlik davranışı çalışanlara bir amaç vermesi açısından, iş motivasyonunu da artıran bir etken diyebiliriz. Son dönemlerde ulusal ve uluslararası alanda vizyoner liderin yapabileceklerine olan ilgi artmış ve sıklıkla irdelenmeye çalışılmıştır (Goves, 2006; Çelik, 1997). Vizyoner liderlik, Türkiye'de yürütülen lisansüstü tezlerde de çokça fazla ele alınmış ancak bütünsel bir inceleme yapılmamıştır. Bu araştırmayla birlikte Türkiye'de vizyoner liderlik davranışları üzerine lisansüstü tezlerin nasıl ele alındığını belirlenirken konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısı kazandırmayı sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırma alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde yüklenen "Vizyoner Lider" konulu lisansüstü tezlerin tematik analizi ve metodolojik incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda "Vizyoner Lider" konulu lisansüstü tezlerin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Vizyoner liderlik konulu lisansüstü tezlerin: Yöntem ve örneklem grubuna, araştırmaların modellerine, tezlerin dağılımına, şehirlere, enstitülere, analiz türüne, veri toplama araçlarına göre dağılımları ve vizyoner liderlik davranışına sahip liderlerin tezlerde vurgulanan özellikleri nasıl bir dağılım göstermiştir.
2. Vizyoner Liderlik konulu lisansüstü tezler tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?

Vizyoner Lider

Vizyoner Liderin Tanımı

Vizyoner liderlik çalışmaları incelediğinde, çalışmaların 1990'lı yıllardan itibaren yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeni 1990'lı yıllardan kendini hissettiren gelecek endişesi ve gelecekte olacaklara yönelik duyulan belirsizlikler olduğu görülmektedir. Örgütlerin geleceği görme isteği, vizyoner liderlik anlayışı üzerine yoğunlaşılmasını sağlamıştır (Çelik, 2000; s.165).Vizyoner liderlik; Liderin örgütü motive edecek, onları harekete geçirecek, hedefe inandıracak şekilde gerçekçi ve güvenilir, ileriye dönük fikirlerin ortaya atılması, bu fikirlerin takip edilmesiyle ortaya çıkan liderlik becerisidir. Doğru yöntemlerle seçilen vizyon, çalışanların hem performansını hem de motivasyonunu artırır.

Vizyoner bir liderin tek görevi vizyon belirlemek olarak görülmemeli, aynı zamanda lider vizyonunu katılımcı bir yapıda belirleyip onu izleyenlere vizyonunu izah etmeli, inandırmalıdır. Lideri izleyenler vizyona ulaşmada izlenecek yolu, aşamaları iyi kavramalı, öncelikli adımlar açık net bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak açıklanmalıdır. Vizyoner lider, ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda hareket ederek onu izleyenleri de motive edici ve örnek davranışlar sergilemelidir (Robbins, 2000, s.144-145). Liderin ortaya koymuş olduğu vizyon, tüm örgüt üyelerince paylaşılması halinde güçlü bir motivasyon oluşturarak örgütü başarıya taşır (Dinçer, 1998, s.27).

Vizyoner bir lider alışılmış uygulamaların ve klişelerin ötesinde fikirler üretir, izleyenlerine yeni bakış açıları kazandırır (Ertuğrul, 2002, s.40). Vizyoner liderler, geleceğin tasarımı üzerine farklı bir bakış açısı getirerek, bugünün koşullarının gelecekte nasıl evirileceğini görerek örgütün çıkarlarının bu yönde evirilmesini sağlamaya odaklanırlar. Vizyon; kendimizi nasıl bir gelecekte görmek istiyoruz, ulaşmak istediğimiz yer neresi, daha iyi bir gelecek için ne yapmalıyım gibi sorulara cevap verebilmedir. Bu cevaplar ışığında lider örgütünde bir

heyecan yaratarak, vizyonunu örgüte benimsetmelidir. Vizyon örgütü bir arada tutan, üyelerin üzerinde uzlaştığı bir sözleşme gibi olmalıdır (Bennis, 1996, s. 60). Yöneticilik insanları çalıştırma üzerine kurulan bir güç iken; vizyoner liderlik ise liderin bir amaç doğrultusunda örgütü harekete geçirmesi, örgütün gelişimden daha çok dönüşümüne odaklanan amaçları doğrultusunda hareket etmeyi gerektirir. Vizyoner lider risk almayı sever, en iyisini hayal eder küçük başarılar veya küçük hedefler ona göre değildir (Brengelmann, 1995, s. 26-27). Çevrenin ve zorlu rekabet koşullarının günümüzde küreselleşmeyle birleşmesi sonucunda işletmelerde devrimsel dönüşümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler, yeni pazarlar ve değişen pazarların getirdiği rekabet, değişen demografik yapının işgücüne geçmiş zamanlara oranla daha fazla ve farklı yönlerden yansıması lidere yönelik beklentileri farklılaştırıp, yükseltmektedir. Tüm dikkatlerin lidere odaklandığı günümüz toplumunda lidere bakış açısı; vizyon sunabilen, geleceğe şekil verme yeteneği olan, değişimin baş aktörü olabilen ve bunları yaparken içselleştirerek vizyonunu kurumsallaştırabilen kişiler olarak görülmektedir (Tekin ve İhtiyar, 2011, s.4009).

Liderin Vizyon Oluşturma Süreci

Vizyon, var olan paradigmaların eksik kaldığı, sorunları çözemediği, yeni doğan ihtiyaçların karşılanamadığı zamanlarda ortaya çıkmaya başlamaktadır. Vizyon oluşturma örgütlerde bir ihtiyaç olduğu gibi insanlarda da ihtiyaç olabilir. Vizyon oluşturma basamakları sırası ile vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve belirlenen davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir (Erçetin,2000, s.59). Liderin vizyon oluşturmada mevcut gerçekliği iyi tanımlayıp analiz etmesi gerekir. Geçmişten gelen klişe olmuş kalıpları değil; zamanın sorunlarını yeni gerçeklik algısıyla ele alması gerekir. Yeni yollar, yeni fikirler ve yeni bakış açılarıyla sorunlara eğilmek gerekir (Özden, 2002).

Vizyon ihtiyaç göstergeleri şu şekilde sıralanmıştır (Akdemir ve Yılmaz, 2005, s. 59):

- İzleyenlerin(çalışanların) mevcut durumdan, görülen gelecekten memnun olmamaları; geleceğin onlara ümit ve heyecan vermemesi,
- Ortak amaçta ortak fikirlere ulaşılamaması,
- Çalışma ortamında ve ikili ilişkilerde örgüt içerisinde güven ortamının sağlanamamış olması,
- Çalışanların örgüte olan duygusal bağının kopması, aidiyet duygusunun azalması, örgüte bağın sadece maddi boyuta inmesi,

- Örgüt içerisinde çalışanların inisiyatif almaktan kaçınması, risk almada isteksizlik, yeniliklere ve değişimlere ön yargılı yaklaşım ile değişimi kabullenmeme sorunu,
- Organize olabilme ve ortak hareket etme davranışının yetersiz olması,
- Çalışanların lidere veya yöneticilere güven duymaması, dedikodu gibi örgüt içinde istenmeyen davranışların yaygınlaşması,

Liderin Vizyon Paylaşma Süreci

Vizyon paylaşmadaki genel amaç, liderin geleceğin koşullarını öngörerek üst düzey idari süreçleri oluşturabilmektir. Lider yaratıcı fikirlerini etkin bir iletişim ağı kurarak paylaşabilir. İletişimde yaşanan sorunlar vizyon paylaşımı önündeki en önemli engellerden biridir (Çetin, 2009, s.95). Vizyonun başarıya ulaşmasındaki temel etken vizyonun paylaşımından geçer. Vizyonun etkili olması izleyenlerin vizyonu doğru anlaması esasına bağlıdır. Vizyon doğru anlaşıldıktan sonra, örgütün tamamına yansıyarak hayat bulur. Lider iletişim ve koordinasyon gücünü kullanarak vizyonunu doğru anlaşılacak, örgütün motivasyonunu artıracak şekilde örgüte yaydığında başarıya ulaşabilir (Yalçın, 2002, s.61)

Vizyonun paylaşımının etkili olabilmesi için vizyonun sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Argüden, 2004, s.91):

- Vizyon herkes tarafından anlaşılabilecek basitlikte, sade ve anlaşılabilir olmalı.
- Vizyon zihinde imge bırakacak, hatırlamayı kolaylaştıracak ipuçlarına sahip olmalı.
- Vizyon çok yönlü olmalı, her türlü araçla paylaşıma elverişli olmalı.
- Çok uzun cümleler içermemeli, gerekli zaman aralıklarında tekrar yapılarak, hatırlamayı kolaylaştırıcı olmalı.
- Vizyon paylaşımının etkililiğini sağlayacak ve vizyonu geliştirecek geri bildirimlerin alınması, yani çift taraflı iletişimi sağlaması.

Vizyoner Liderliğin Özellikleri ve Farkları

Liderlik insanlık tarihinin başlangıcından itibaren var olan bir kavramdır. Ancak bu kavramın sistematik olarak bilimsel incelemeleri daha çok sanayi devriminden sonra gerçekleşmiştir. Bu araştırmalarda var olan liderlik yaklaşımlarının dışında yeni liderlik yaklaşımları da ortaya çıkmıştır. Vizyoner liderlik de son dönemlerde ortaya çıkan yaklaşımlar arasında sayılabilir. Bu yaklaşımda lider öngörüleri doğrultusunda bireysel inisiyatif alabilen, insani yönü baskın, gerçekçilik temelinde değişen çevre ve dünya koşullarını göz önünde bulundurarak hizmet vermek esastır. Etkin ve etkili yönetim için vizyoner liderliğin gerekliliği her geçen gün daha

belirgin bir hal almakta. 20. Yüzyılın başındaki yönetim anlayışıyla şimdiki yönetim anlayışı aynı değildir (Bulut ve Uygun, 2010, s.29-47).

Geçmişten günümüze vizyoner liderliğin ortaya çıkış süreci Tablo 1' de özetlenmiştir.

***Tablo 1.*VizyonerLiderliğin Ortaya Çıkış Süreci**

Özellikler Yaklaşımı	1940 'lı yıllara kadar	İlk ortaya çıkan liderlik kuramıdır. O dönemin askeri ve bürokratik özellikleri üzerinde durularak ortaya çıkmıştır. "Lider olunmaz, lider doğulur" felsefesine dayanır.
Davranışçı Yaklaşım	1940-1960 arası	Liderlik davranışları üzerine odaklanmıştır. Liderliğin Öğrenilebilir olduğu görüşü hakimdir. Kişiden kişiye değişen davranışların yönetimdeki etkisi üzerinde durmuştur. Odak noktasında başarılı liderler vardır.
Durumsalcı Yaklaşım	1960-1980 arası	Bu model herkes tarafından kabul edilen genel bir liderlik olamayacağını savunur. Duruma göre değişen ve içerisinde bulunulan koşulların liderliği şekillendirdiğine inanan bir yaklaşımdır.
Yeni ya da Vizyoner Lider Yaklaşımı	1980'den itibaren	Liderliğin tesadüflerle ortaya çıkmadığını, vizyon sahibi olmanın, vizyonu paylaşmanın ve vizyonu hayata geçirebilmek için plan yapmanın gerekliliği üzerinde durmuştur.

Kaynak: Babil, 2009, s.7-10 yararlanılmıştır

Vizyoner liderlikte olaylara ve durumlara farklı bir göz ile daha farklı bakabilme, analiz ve sentez yapabilme kabiliyeti olmak zorundadır. Vizyoner bir lider olabilmek için, liderin bulunduğu zamana hakim olması (bilgi, teknoloji, günlük yaşam, politika, sosyal çevre, ekonomi) gerekir. Hâkim olduğu bilgilerle de geleceği inşa edecek öngörüye sahip olmalıdır. Vizyoner liderler, vizyonunu kendisine tabi olanlara benimsetmesi ve vizyonunu kurumsallaştırması gerekmektedir. Vizyonun kurumsallaşması liderin fikirlerinin onu izleyenlerce onay görmesi ve içselleştirilmesiyle ancak mümkün olabilir. Vizyonumuz **"….."** budur herkes kabul edecek şeklinde bir yaklaşım olamaz. Zorlama ve baskı vizyoner liderliğin doğasına aykırıdır. Vizyon geleceğe yönelik hazırlanır. Geleceği inşa edecek olan

vizyongeçmişin kırıntılarını içerisinde barındırmaz. Vizyon ile geçmişi anlayıp yorumlayamayız (Çelik, 1997, s.164).

Vizyoner liderler risk almaktan çekinmezler, daha önce denenmemiş, başkalarının yapmaktan sakındığı şeyleri, çekinmeden yaparlar (Doğan, 2007, 166). Vizyoner liderlerin iletişim yetenekleri gelişmiştir. Başkalarını dinlemekten, anlamaya çalışmaktan hoşlanırlar. Örgütü vizyonuna dahil ederek katılımcı kararlar alırlar. Liderine ve vizyonuna inanan örgütlerin motivasyonu yüksektir. Bu aşamadan sonra lidere, örgütünü ateşleyerek hedefe yöneltmek kalır (Çelik, 2000, s. 197). Vizyoner liderler örgüte hakimdir: Örgütün eksiklerini, ihtiyaçlarını bilir; işlerin hangi yollarla nasıl yapılacağını bilir, örgütünü organize eder. Lider seçtiği gerçekçi, ulaşılabilir, güvenilir ve çekici bir gelecek vizyonuyla hedefe örgütünün büyük bir çoğunluğunu yönlendirir. Vizyoner liderlikte amaç hem mevcut problemlere çözüm üretebilme hem de mevcut durumun çok daha iyisini elde etme çabasını taşır (Koçman, 2005: s.8akt: Tanrıbil, 2015). Vizyoner lider örgütünde bir fark yaratmalı. Örgüte yeni dahil olan bir kişi lideri ve vizyonunu hissetmeli. Vizyoner lideri diğer liderlerden ayıran veya öne çıkaran özellikleri Tablo 2'görerilmiştir.

Tablo 2. **Vizyoner Lider ile Vizyoner Olmayan Liderin Özelliklerinin Karşılaştırılması**

Vizyoner Olan Lider	Vizyoner Olmayan Lider
Önemli görevlerini öncelikli listesi vardır.	Görev, İş, program yoğundur.
Risk almaktan çekinmez	Temel önceliği güvenliktir.
Duygular üzerinde etkili olarak çalışanlarını motive eder.	İlişki ve diyaloglarında resmi olmayı, entelektüel dil kullanmayı tercih eder.
Gelecek tasarımları(hedef-sonuç) üzerinden sohbet havasında felsefi tarzda bahseder.	Günübirlik yaşanacak problemler, alınacak kararlar üzerinde sunum şeklinde konuşur.
Eylemin içinde, eylem merkezlidir.	Rehber olma, yönlendirici planlar üzerinden yol gösterme odaklıdır.
Her düzeyde ve kademedeki çalışanıyla iletişimi vardır.	Yakın çalışma ekibiyle bile resmiyet dışına çıkmaz.
Çalışma ve işin yapılış sürecini önemser, ortak fikirlerden faydalanır.	Süreç önemli değildir, sonuç odaklı bir yaklaşım vardır.
İç denetim sağlayarak etkiyle yönetim esastır.	Yetkinin hakim olduğu; direktif, itaat etme, izleme davranışları hakimdir.
Zamanını kişisel gelişim, fayda sağlama, iyi, doğru şeyler yapmaya ayırır.	Zamanı daha çok politik hamleler, evrak işleri ve prosedürler üzerinde yoğunlaştırır.
Enerji yaratır, tetikler.	Sakin, dingin ve dengelidir.

Etkili dinleme becerisi yüksektir.	Etkili konuşma yapar.
Problem çözmek için en uygun yöntemi arar ve uygular.	Resmi kurullar üzerinden problemleri çözmeye çalışır.
Örnek olacak ya da model olacak mali özerk bir yapı kurar.	Örgütteki mali kontrol dışarıya kapalıdır. Şeffaf değildir.

Kaynak: Endeman, 1990, s. 32-33; akt: Babil 2009, s. 15yararlanılmıştır.

Vizyoner Liderlik Rolü

Vizyoner liderlik rolleri açısından tezler incelendiğinde yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak üzere üç boyutta incelendiği görülmektedir. Aşağıda bu üç boyut açıklanmaya çalışılacaktır.

Yolu Görmek

Vizyon doğrultusunda liderin öncelikli olarak yapması gereken ilk iş yolu belirlemek olmalıdır. Yol: Vizyonun gelecekte yansımış olan görüntüsüdür. Lider en ideal yolu belirler ve hedefine ulaşmak için tüm yeteneklerini kullanır. Yolu görmek liderin bugünün koşullarından hareket ederek ve sezgilerini etkin bir şekilde kullanarak ortaya koyduğu hedeftir. Vizyoner lider gelecekteki belirsizlikleri öngörüsü ve sezgileriyle netleştirerek açığa kavuşturur. Örgütler belirledikleri vizyona liderlerinin yol göstericiliğinde ulaşır (Doğan, 2007, s.166). Lider; kültürel, güncel, duygusal ve entelektüel açıdan kendini geliştirmesi ve örgütüne bunu yansıtması gerekmektedir. Örgütü geleceğe geleceğe taşımak için lider, izleyenlerinin duygusal yönüne de etkili bir şekilde hitap etmek zorundadır. Lider yolu görme adımında zihinsel aktivitesini çok zorlamalı ve tasarım kabiliyetini öne çıkarmalıdır. Liderin geleceği şekillendirmesi, ancak potansiyelini etkin kullanmasıyla olur (Çelik, 1997, s. 472). Lider tasarladığı vizyonu örgütle paylaşarak yol alır. Örgüte bir dinamizm ve heyecan katma rolü vizyoner liderin esas görevleri arasında yer alır. Liderin vizyonu örgüte yeni bir nefes, yeni bir heyecan ve coşku katmalı ancak bu şekilde örgütü anlamlı bir topluluk haline getirebilir. Yolu görmek aynı zamanda geleceğe kurulmuş bir köprü niteliğindedir. Örgütler arasında vizyona doğru anlamlı bağlar kurmak geleceğin resmini ortaya koymada en önemli adımlardan birini oluşturmaktadır (Erciş, 2002, s.460).

Yolda Yürümek

Vizyoner bir lidere başarıyı getirmek için sadece yolu görmesi yeterli gelmeyecektir. Bizzat liderin kendini izleyenlere ışık tutacak şekilde yolda yürümesi gerekmektedir. Liderin

vizyoner olması için yolda yürümeyi de başarması gerekmektedir. Vizyoner liderler için yolda yürümek bir kararlılık ve azmin göstergesidir. Liderler ancak gördükleri yolda yürüdüklerinde başarılı olabilirler, onun içindir ki liderler gördüğü yolda yürümeyi tercih ederler. Liderler vizyonlarına ulaşabilmek için bir hedef belirlerler ve bu hedef doğrultusunda ilerlerler, ancak bazen yürüdükleri yoldan ayrılırlar ve hedeflerine ulaşmaları mümkün olmaz. Vizyonu gerçekleştirmek her durumda ve her zaman kolay olmayabilir. Lisede bir öğrencinin mekatronik mühendisliğini okuma isteği bir vizyondur. Bu öğrenci vaktinin büyük bir bölümünü masa tenisine ve bilgisayar oyunlarına ayırıyorsa yoldan uzaklaşmış demektir. Bu durum öğrencinin gördüğü yol ile yürüdüğü yolun farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Vizyonlarıyla yürüdüğü yolda başarısızlığa uğrayan liderlerin yanında büyük başarılar kazanmış liderler de bulunmaktadır (Çelik, 1997, s. 472-473).

Yol Olmak

Vizyoner liderler kendisini izleyenlere yeni ufuklar, yeni yollar açmaları gerekmektedir. Yol olmak, vizyoner liderin üçüncü ve önemli rollerinden birisidir. Yol olmak aynı zamanda yol açmak anlamında da kullanılır, lideriz izleyenler, onun açtığı yolda yürümeye çalışırlar. Yol olmak bir lider için adanmışlık gerektirir, kendisini vizyonu ve izleyenleri uğruna feda etmeyi içerir. Lider bazen vizyonu uğruna ömrünün büyük bir bölümünü harcar. Yaptığı fedakarlığın boşa gitmemesi vizyonunun gerçekleşmesi için sezgilerini, hislerini ve iç güdülerini kullanarak en doğru ve güvenilir bir yol bulmaya çalışır. Liderin bulduğu bu yolda, izleyenler endişe etmeden yürüyebilirler.

Bazı durumlarda liderin belirlediği vizyon bir süre sonra önemini yitirebilir ve ya yeni vizyonlar belirlenebilir. Bu durumda lider yeni yollar bulup, izleyenleri bu yollarla hedefine ya da sezgileriyle oluşturduğu yeni hedeflere ulaştırabilir. Vizyon doğrultusunda izlenen yollar zaman içerisinde değişiklik gösterebilir. Önemli olan liderin doğru yolları bulup, izleyenlerini vizyonuna ulaştırmasıdır (Çelik, 1997, s.473)

Vizyoner Liderliğin Eğitim Kurumlarına Yansıması

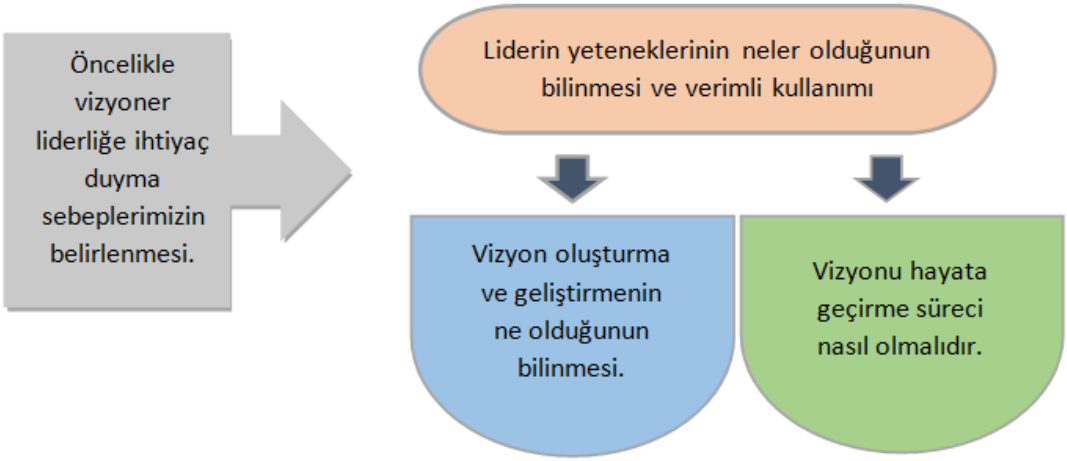
Vizyoner liderliğin eğitim kurumlarına uygulanması için eğitim kurumunun yapısı iyi bilinmeli ve eğitim kurumunun yapısı ve ihtiyaçlarına uygun vizyonların belirlenmiş olması gerekir. Aksi takdirde vizyon ile eğitim kurumu örtüşmez. Bu durum eğitim kurumunun kendini yenilemesini, sürekliliğini, verimliliğini olumsuz yönde etkiler (Sağlam, 2003, s.13). Eğitim kurumları dinamik bir yapıdadır. Yeniliklere açık olma ve dönüşüm eğitim kurumumun temel yapı taşlarını oluşturur. Eskiden okullar her konuyu bilme ve öğretme

eğilimindeyken; günümüz eğitim anlayışında belirli eğitim alanlarına yönelmek, kapsamı daraltma ve o alanda uzman olma fikri hakimdir (Çelikkaya, 1996, s.81). Kuruma ait vizyon oluşturmak ihtiyaçtan doğar. Bir kurumun vizyonu yoksa veya vizyonu o kurumu ileri taşımada yetersizse, kurumun ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa vizyon oluşturma gereği ortaya çıkar. Vizyon yaşamımızı anlamlandırmada ve gözümüzün önünde somut canlandırma yapabilmede bize rehber olur. Sıradan hedeflerin gerçekleştirilmesi, gerçeğin yeniden inşa edilmesiyle olası düşlere dönüşmesidir vizyon. Eğitim kurumunda vizyon kurum paydaşlarının ve personellerinin tamamının (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci, hizmetli personel, vb) ihtiyaçları ve beklentileri üzerine oluşturulmalıdır (Özden, 1998, s.41- 47). Paylaşılan bir vizyonu hiyerarşik bir zincir içerisinde ele alamayız. Tüm paydaşların yer aldığı, katkı sunduğu vizyon, tüm kurumca kabul edilir ve artık vizyon o kurumu yansıtmış olur (Burgaz, 1987: s.153).

Vizyoner bir liderin kendisine biçebileceği başlıca görevi: Paydaşlarıyla birlikte oluşturduğu vizyonu okulun tamamına yansıtarak; öğrenci, öğretmen, veli ve diğer personellere yansıtmak olmalıdır (Durukan, 2006). Okulun tamamının benimsemiş olduğu vizyon, okuldaki aksayan veya istenilen performansa ulaşılamayan alanların daha işler hale gelmesini sağlayacaktır. Bunun neticesinde öğrenciler daha aktif hale gelerek, eğitsel başarılarını daha üst noktalara taşımış olacaklardır. Vizyon içerisinde zayıf alanların varlığını kabul etmez, bir bütün halde, dinamik bir işleyiş içerisinde tüm okulu kapsaması gerekir. Okul müdürleri okulun sadece yönetsel ve bürokratik işleriyle değil okuldaki tüm işleyişle ilgilenmeleri gerekir. Liderler aynı zamanda etrafındakiler için motivasyon kaynağı olmalı, yaptıklarıyla, hareketleriyle bizzat eylemin içerisinde olmaları gerekir (Starratt, 1995). Liderler bu şekilde eylemlerin içerisinde aktif yer alması onların da kendilerini geliştirmelerine, bilgi birikimlerini artırmalarına ve yeni deneyimler edinmelerine olanak sağlar. Okulun vizyonu diye kastettiğimiz şey: "Hayal ettiğimiz okul nasıl olmalıdır?" Sorusunun yanıtıdır. Bu soruya yanıtı okul müdürünün tek başına vermesi hem yeterli olmaz hem de vizyoner liderlik anlayışıyla bağdaşmaz. Bu sebeple okul müdürü sahada yaptığı çalışmalarla öğretmenleriyle iç içe olmalı, onların fikirlerine her zaman ciddiyetle yaklaşmalıdır. Bazen bir öğretmenin fikri, genel kabul görerek okulun vizyonuna dönüşebilir (Çelik, 2011).

Okul kültürünün yerleştiği, okul vizyonunun sağlıklı bir şekilde uygulandığı, hak tabiriyle oturmuş sistemin olduğu, interaktif gelenekleri barındıran kaliteli okullarda vizyonun sahibiyle değil vizyonun ne olduğuyla ilgilenilir. Bir öğretmenin fikri rahatlıkla okulun vizyonuna dönüşebilir ve düşüncenin kimden çıktığına bakılmaz. Amaç okulu ileriye

taşıyacak, geliştirecek uygulamaların hayata geçmesidir. Burada vizyoner lider fikrin hayata geçmesini kolaylaştırır ve benimsenmesini sağlar (Çelik, 2011). Vizyonun eyleme yansıma sürecini şekil 1'de gösterilmiştir.



***Şekil 1*. Vizyonun Eyleme Yansıma Süreci (Çelik, 2011, s, 182)**

Okulun ihtiyaçlarına uygun sade ve kolay anlaşılabilir bir vizyon; okul etkinliklerine ve uygulamalarına rehberlik eder. Her okulun çevre şartları ve olanakları farklı olduğu göz önünde bulundurularak, okullar kendine özgü vizyon oluşturma süreçlerinden geçerler. Eğitim kurumlarında inovasyon göz önünde bulundurularak, vizyonun durağan olmadığı zamanla değişmesi gerektiği unutulmamalıdır (Güçlü ve Koşar, 2020, s.100).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde yüklenen "Vizyoner Lider" konulu lisansüstü tezlerin tematik analizi ve metodolojik incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma nitel araştırma yöntemine ve durum çalışması desenine göre planlanmıştır. Nitel araştırmalarda önyargı olmaz olayları durumları tarafsız bir bakış açısıyla ele almak amaçlanır. Gerçeği ve ulaşılan bulguları, üzerinde değişiklik yapmadan, düzenli bir şekilde bir araya getirmektir. Nitel araştırmalarda bilginin derinliği ve özgünlüğü önemlidir. Büyük çalışma grupları veya örneklemlerden ziyade, küçük gruplarla daha derinlemesine ve özellikli bilgilere ulaşıla bilinir (Baltacı 2019, s.368-388). Nitel araştırmalarda, nicelik belirleme ya da istatistiksel karmaşıklıklar üzerinde durmak gerekmez. Nitel araştırmalarda çoğunlukla sayısal tanımlamalara yer verilmez, gözlemler ve durum

tespitleri önceliklidir (Tarkun 2000, s. 29-34). Nitel araştırma desenlerinin birbirinden farklı odak noktaları vardır. Durum çalışmasının temeli bir olayı ya da durumu var olduğu şekliyle tanımlamaya çalışmaktır. Durum çalışmasının temelleri sosyal bilimlere kadar uzanmaktadır. Genellikle güncel bir durumu veya olguyu, kendi olağan akışı içerisinde, detaylı ve çok yönlü bir şekilde sistematik olarak araştıran bir yöntemdir (Yaman & Erdoğan, 2007, s.240). Durum çalışmalarının kendine özgü bazı özelliklerini bulunmaktadır:

Durum çalışmaları bütüncüldür(holistik). Kavramsal detayları fazla olan, algılanabilir özellikte ve saptanması mümkün olan konuların kapsamlı olarak ele alınmasına odaklanır. Durum çalışması deneyseldir(amprik). Araştırmacı doğal dengeyi bozmadan ve kişisel müdahalelerde bulunmadan doğal uyumu muhafaza eder. Durum çalışması yoruma açıktır. Araştırmacı olaylar ve bulgular arasındaki ilişkiyi inceleyerek çıkarımlarda bulunabilir. Araştırmacı ön yargıların etkisi dışında verileri analiz edebilir. Durum çalışmaları için empatik diyebiliriz. Çalışmanın niteliksel olduğu göz önünde bulundurularak; olaylara, durumlara ve olgulara farklı bakış açıları getirile bilineceği göz ardı edilmez (Manav & Ocakçı, 2013, s. 27). Araştırma kapsamında vizyoner lider konulu dokümanlar incelenerek alt problemler doğrultusunda bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın Türkiye'de Temmuz 2021 tarihine kadar hazırlanan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezinde yüklenen "Vizyoner Lider" konulu tezlerin tematik ve metodolojik durumlarının belirlenmesi amaçlandığından araştırmanın evrenini 25 lisansüstü tez oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacının araştırmasına konu olacak örneklemin belirli kriter ve kıstaslar doğrultusunda oluşturulmasıdır. Araştırmacı araştırma yapacağı konuyu veya durumu kendisi belirler; aynı zamanda bu konu ya da durumu hangi kriterler doğrultusunda yapacağını da yine kendisi belirler. Ancak bazı durumlarda ölçütler önceden hazırlanmış kriterlerden de oluşabilir. Ölçüt örnekleme; olaylar, durumlar, kişiler ve nesnelerden oluşur (Baltacı, 2018, s.254).

Ülkemizde vizyoner liderlik konulu lisansüstü tezlerin yazar adı, yıl, tez türü ve tez adı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. **Lisansüstü Tezlerin Listesi**

Yazar Adı	Yılı	Tez Türü	Tez Adı
TAYFUN GÜVEN	2000	Yüksek Lisans	Vizyoner liderlik ve takım oluşturmada liderin vizyonunun rolü
EMİNE ASUMAN KOÇMAN	2005	Doktora	İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü
SEDAT ACAR	2006	Yüksek Lisans	İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)
YASEMİN TEKİN	2007	Yüksek Lisans	Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: Antalya' da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma
EMRAH ÖZTÜRK	2008	Yüksek Lisans	İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)
KUDRET KALYONCU	2008	Yüksek Lisans	İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri
FATMA BABİL	2009	Yüksek Lisans	İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki
DENİZ ÇELİK	2011	Yüksek Lisans	İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri
ANIL KADİR ERANIL	2014	Yüksek Lisans	Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki
CÜNEYT BUHARALİ-OĞLU	2014	Yüksek Lisans	İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği)
MURAT DENİZ	2014	Yüksek Lisans	Kamu örgütlerinde etkin bir yönetim anlayışı bağlamında vizyoner liderlik ve karaman kamu kurumlarında bir uygulama

ASIM OĞUZ	2015	Yüksek Lisans	İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili örneği)
SEMA TANRIBİL	2015	Yüksek Lisans	Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet algılarına etkisi: Erzurum ili bankacılık sektöründe yapılan araştırma
MEHMET ERDEM BAŞARAN	2016	Yüksek Lisans	Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri
ALİ CİHANGİR TÜRKMENEL	2018	Yüksek Lisans	Sporcularda başarı motivasyonu ve öz duyarlılık tutumu ilişkisinde antrenörün sporculara yönelik vizyoner liderlik davranışlarının rolü
MUHDİ YEYREK	2018	Doktora	Geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların performansına etkilerine yönelik bir araştırma
İHSAN KUYULU	2019	Doktora	Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi
SAADETTİN DENERİ	2019	Yüksek Lisans	Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki
REŞİT GÜL	2019	Yüksek Lisans	Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri
YASEMEN ŞENTÜRK	2019	Yüksek Lisans	Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonuna etkilerine yönelik bir araştırma
ESMA ZEYREK ŞİRİN	2019	Yüksek Lisans	Vizyoner liderlik davranışlarının işletme performansına etkileri: Bir uygulama
YİHYULLAH SEYİDOĞLU	2019	Yüksek Lisans	Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi
KÜBRA ÖZDİLEK	2019	Yüksek Lisans	Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü
SEZEN KAÇMAZ	2020	Yüksek Lisans	Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki

BURAK NEDİM AKTAŞ	2021	Doktora	Vizyoner liderlik ve yenilikçi insan kaynakları yönetim uygulamalarının örgütsel çeviklik üzerindeki etkisi: Savunma sanayi işletmelerinde bir araştırma
AHMET ALİŞAN ALCAN	2021	Yüksek Lisans	Duygusal zekanın vizyoner liderlik üzerindeki rolü: Turizm işletmesi yöneticileri üzerinde bir uygulama
MUSTAFA CANER KOÇER	2021	Yüksek Lisans	Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki
FATİH DOĞAN	2021		İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri (Aksaray ili örneği)
MEHMET GÜDER	2021		Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkide örgütsel canlılığın aracılık etkisinin incelenmesi

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yüksek Öğretim Kurumları Tez Merkezi'nde yayınlanmış lisansüstü tezler kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesi sonucunda Vizyoner liderlik konusu ile ilgili 4'ü doktora, 25 yüksek lisans tezi olmak toplamda 29 tane teze ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan lisansüstü tezler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz: Belirlenmiş bir konu, durum veya bir alanla ilgili nicel veya nitel çalışmaların ayrıntılı olarak incelenmesi ve düzenlenmesidir. Bu analiz yöntemi seçilen konu ile ilgili genel bir değerlendirme yapma fırsatı sunar. Konu üzerine araştırma yapacak araştırmacılara, araştırması ile ilgili nasıl bir yol izleyeceği, nelere dikkat etmesi gerektiği üzerine yol gösterir (Ültay ve Diğerleri, 2021, s. 189). Seçilen bir konu üzerinde daha önceden yapılmış olan araştırmalar ve çalışmalar incelenerek; ortaya çıkan eğilimleri ve sonuçları sistematik olarak inceleyip tanımlamaktır (Daşdemir ve Cengiz, 2021, s. 391). Sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen içerik analizi, iletişim öğelerinin sistematik bir şekilde, objektif olarak incelenmesi esasına dayanır. İnsan sözlerinin, birbiriyle ilişkili ya da farklı durumları, olayları ve nesneleri sayısal veriler kullanarak nicelleştiren bir yöntemdir (Hepkul, 2002, s. 2). İçerik analizi sadece olay veya durumları değil, bir konu etrafında yapılan yazılı dokümanları da incelemeye ve konu etrafında değerlendirmeler yapmaya olanak sağlar. İçerik analizi eldeki mevcut verileri karşılaştırma, standardize etme, özetleme ya da farklı biçimlere

dönüştürmeyi sağlar. İçerik analizi bir gözlem yöntemi değil, çözümleme yöntemidir (Öğülmüş, 2019, s. 215). İncelenen konu kapsamında elde edilen veriler, önceden belirlenmiş açık ve anlaşılır ölçütler ışığında değerlendirmeye alınır. İçerik analizlerinde ulaşılmak istenen hedef açıkça ifade edilmelidir. İçerik analizinin amacı açık ve net ifade edilmişse, araştırmacının sonuca ulaşıp ulaşamadığını tespit etmek kolay olur. İçerik analizinin tercih edilmesindeki en önemli etken, içerik analizinin sistematik ve tarafsız veriler sunmasıdır (Koçak ve Arun, 2013, s. 22).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde geçen vizyoner liderlik konulu lisansüstü tezlerde araştırmaların yöntemlerine ve örneklem seçim grubuna, araştırma modeline, tezlerin dağılımına, şehirlere, enstitülere, analiz türüne, veri toplama araçlarına göre dağılımları ve vizyoner liderlik davranışına sahip liderlerin tezlerde vurgulanan özellikleri nasıl bir dağılım gösterdiği aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. **Vizyoner Liderlik Konulu Tezlerin Yöntem ve Örneklem Dağılımı**

	Araştırma Türüne Göre					**Araştırma Yerine Göre (Örneklem Seçim Grubu)**			
	Nitel	Nicel				Kamu	Özel		
f	2	27	***29***	**Toplam**	*f*	21	8	**29**	**Toplam**
%	%6,8	%93,2	**100.0**		%	%72,5	%27,5	**100.0**	

Araştırma verilerine göre Türkiye'de vizyoner liderlik davranışları üzerine yapılan tez çalışmalarında %93,2 (f=27) oranında nicel araştırmalar tercih edilirken; %6,8(f=2) oranında nitel araştırmalar yapıldığı gözlenmektedir. Ayrıca araştırma örneklemi belirlenirken %72,5 (f=21) oranında kamu kurum ve kuruluşlarının tercih edildiği, %27,5 (f=8) oranında özel sektör tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5. **Vizyoner Lider Konulu Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı**

Araştırma Modelleri	**Tarama Modeli**	**Olgu Bilim Deseni**	**Tanımlayıcı Araştırma Modeli**	**Yapısal Eşitlik Modeli**	**Toplam**
f	25	1	1	2	**29**
%	%86,4	%3,4	%3,4	%6,8	**100.0**

Araştırma bulgularına göre % 86,4 oranında tarama modeli tercih edilmiştir. Olgu bilim ve tanımlayıcı araştırma modellerinde %3,4, Yapısal eşitlik modeli % 6,8 oranında kullanılmıştır.

Tablo 6. **Vizyoner Liderlik Kamu ve Özel Üniversitelere Ait Tezlerinin Dağılımı**

Araç	*f*	%
Ölçek	27	96,6
Görüşme Formu	1	3,4
Toplam	**28**	**100.0**

Araştırma bulgularında kamu üniversitelerinde vizyoner liderlik davranışı üzerine %96,6 (f=27) oranında, özel üniversitelerde %3,4 (f=1) oranında tez yazılmıştır.

Tablo 7. **Vizyoner Liderlik Konulu Tezlerin Şehirlere Dağılımı**

	Şehir	***f***	**%**
1 Tez Çalışması	Ankara, Antalya, Bursa, Elazığ, Erzurum, Muğla, Çanakkale, Gaziantep, Tokat, Konya, Karaman, Bayburt, Uşak, Tunceli	14	73,68
2 Tez Çalışması	Eskişehir, İzmir, Siirt, Kayseri	4	21,05
7 Tez Çalışması	İstanbul	1	5,26
	Toplam	**19**	**100.0**

Vizyoner liderlik davranışları üzerine hazırlanan tezlerin Türkiye'de hangi şehirlerde ve ne sıklıkta hazırlandığı tablo halinde gösterilmiştir. Bir adet tez çalışmasının yapıldığı şehirler %73,68'lik(f=14) bir dağılım göstermekte, 2 adet tez çalışması yapılan şehirlerimiz

%21,05'lik(f=4) bir dağılım göstermekte, 7 adet tez çalışması yapılan şehirlerimiz %5,26'lik(f=1) bir dağılım göstermektedir.

Tablo 8. **Vizyoner Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı**

	Sosyal Bilimler Enstitüsü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Sağlık Bilimleri Enstitüsü		
f	18	7	3	1	**29**	**Toplam**
%	62,2	24,1	10,3	3,4	**100.0**	

Vizyoner liderlik davranışları üzerine hazırlanan tezlerdeki bulgulara göre; %62,2 (f=18) ile Sosyal bilimler enstitüsü, %24,1 (f=7) ile Eğitim bilimleri enstitüsü, %10,3 (f=3) ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve %3,4 (f=1) ile sağlık bilimleri enstitüsü yer almaktadır.

Tablo 9. **Vizyoner Liderlik Konulu Tezlerde Seçilen Örneklem Grupları**

	f	**%**
İlkokul Öğretmenleri	12	27,906
Ortaokul Öğretmenleri	10	23,255
Lise Öğretmenleri	5	11,627
Okul Yöneticileri	5	11,627
İşgören	6	13,953
Yöneticiler	4	9,302
Lisanslı Sporcular	1	2,325
Toplam	**43**	**100.0**

Hazırlanan tez çalışmalarında seçilen örneklem grupları incelemesi bulgularında: Tezlerin örneklem gruplarının; %27,906'sını (f=12) İlkokul öğretmenleri, %23,255'ini(f=10) ortaokul öğretmenleri, %11,627'sini (f=5) lise öğretmenleri, %11,627'sini(f=4) okul yöneticileri, %13,953'ünü(f=6) işgören, %9,302'sini(f=4) yöneticiler, %2,325'inin(f=1) lisanslı sporculardan seçildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

***Tablo 10*. Vizyoner Liderlik Kamu ve Özel Üniversitelere Ait Tezlerinin Dağılımı**

	f	**%**
Kamu Üniversitelerinde Hazırlanan Tezler	22	75,86
Özel Üniversitelerde Hazırlanan Tezler	7	24,13
Toplam	**29**	**100.0**

Araştırma bulgularında kamu üniversitelerinde vizyoner liderlik davranışı üzerine %75,86 (f=22) oranında, özel üniversitelerde %24,13 (f=7) oranında tez yazılmıştır.

***Tablo 11*. Vizyoner Liderlik Davranışına Sahip Liderlerin Tezlerde Vurgulanan Özellikleri Tematik Gösterimi**

Bilişsel	Ön Görülü	Gelecek dönemlere yeni ve farklı bakış açıları geliştirebilmektir (Deniz, 2014, s.39-40). Lider olası fırsatları veya tehditleri erkenden fark edebilen ve bu durumu fırsata çevirebilen olmalıdır (Şentürk, 2019, s.16).
	Bilgili	Liderin yeni bilgiler edinmesi kendisini mutlu eder. Liderin sahip olduğu bilgi ona saygınlık kazandırmada önemli bir etkendir (Deniz, 2014, s.43).
	Tasarlayabilen	Vizyon oluşturma, liderin geleceği tasarlayabilme kabiliyetine bağlıdır. Liderin vizyonunun yol haritasını zihninde oluşturması ve aşamaları düşünmesidir (Öztürk, 2008, s.6).
	Empati Kurabilen	Kişinin bir başkasını anlamaya çalışmak için onun yerine kendini koyarak yaşadıklarını, hissettiklerini anlamaya çalışmasıdır (Şentürk, 2019, s.22).
	İletişim Yeteneği Yüksek	Bir lidere vizyoner diyebilmemizin ön koşullarından birisi iletişim becerisidir. Etkili iletişim kurabilme vizyoner liderin temel özelliklerinden biridir. İletişimi yeterli olmayan bir lider vizyonunu örgütüne aktaramaz, örgütü vizyon etrafında bütünleştirip hedefine sürükleyemez (Çelik, 2011, s.65).
	Başarılı	Örgütlerde ve ülkelerde değişimi ve dönüşümü başarılı şekilde uygulayan liderlerin vizyon sahibi oldukları görülecektir. Başarılı bir lider uygulayacağı vizyonun amacına ulaşıp ulaşamayacağını önceden sezebilir (Öztürk, 2008, s.16).
Sosyal-	Güvenilir	Örgütler belirledikleri vizyonuna ulaşmak için, lidere ve onun yol göstericiliğine ihtiyaç duyarlar. Liderin görevi ise

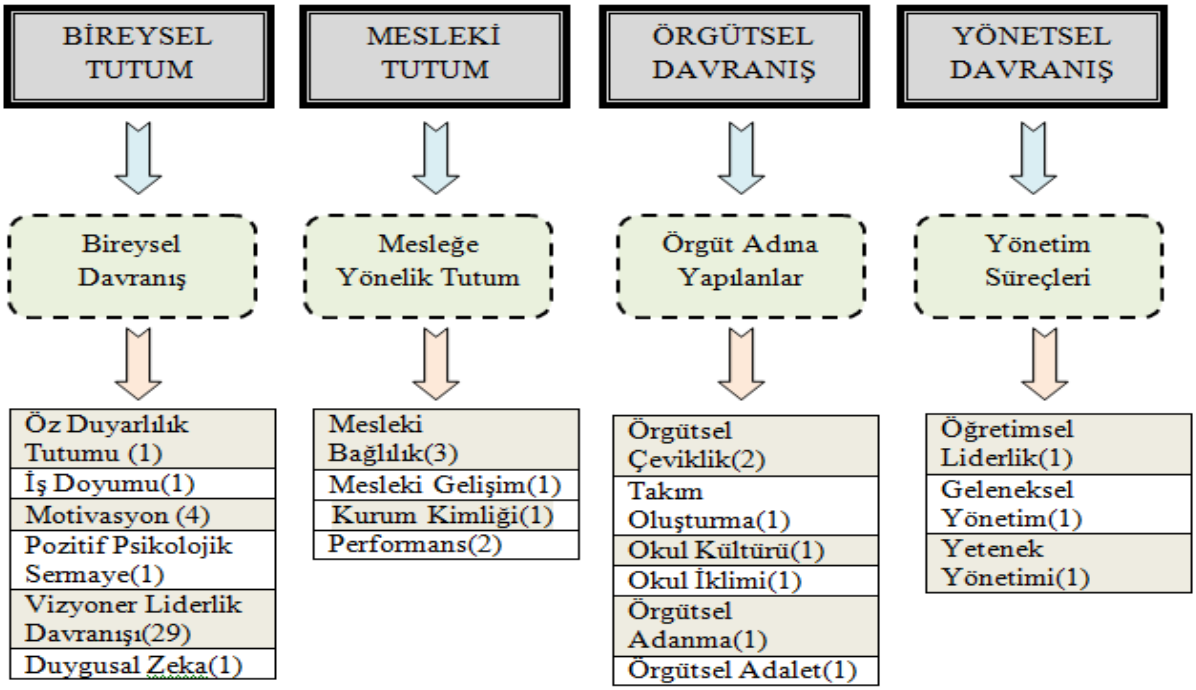
		örgütünü vizyona ulaştırmaktır. Ancak hareketleriyle ve tutumlarıyla örgütüne güven veren liderler, örgütünü peşinden sürükleyebilir (Öztürk, 2008, s.29).
	Yenilikçi	Yeni yöntem ve uygulamalara hızlı adapte olabilen lider yenilikçi kararlar almada tereddüt etmemelidir (Çelik, 2011, s.36). Vizyon oluştururken var olanla yetinmeyip, yeni yöntem ve bakış açıları geliştirmek (Şentürk, 2019, s.12).
	Risk Alma	Lider vizyonunu hayata geçirebilmek için gerekirse bütün riskleri göze alır. Gerekirse hayatını vizyonuna adayabilir, hatta vizyonu uğruna ölümü bile göze alabilir (Deniz, 2014, s.42).
	İnsan Odaklı	Lider elindeki güç ile değil; izleyenlerini kendi hareketleriyle, fikirleriyle, vizyonuyla harekete geçirmelidir. Örgütünü baskı vaya emirler vererek değil, onların ihtiyaçlarını anlamaya çalışarak ve ikna ederek vizyonunu hayata geçirebilir (Deniz, 2014, s.40).
	Dürüst	Liderden beklenen etik değerlere uygun hareket etmesi, hakkaniyetli davranması ve başkalarının haklarına saygılı olmasıdır (Çelik, 2011, s.65).
	Karizmatik	Liderin kendisini izleyenleri peşinden sürükleyici, onları büyüleyici bir şekilde etkilemesidir
	Adaletli	Vizyoner özelliklere sahip bir lider karşılaştığı olayları veya durumları doğru analiz ederek adaletli davranması gerekir (Buharalıoğlu, 2014, s.20).
Davranışsal-Motor	Gerçekçi	Liderin ön görülebilir ve ulaşılabilir hedefler doğrultusunda hareket etmesidir (Şentürk, 2019, s.40).
	Değişime Öncü	Lider örgütünde değişimi ve vizyonu hayata geçirmede, örgütten beklentilerini kendi davranışlarında sergileyerek örgüte yol gösterir (Şentürk, 2019, s.15).
	Yetenekli	Vizyonunu gerçekleştirmeye odaklanan lider; sadece kendi yeteneklerini değil, başkalarının da yeteneklerini etkili ve verimli kullanmalıdır (Öztürk, 2008, s.30). Kişiyi yöneticilikten liderliğe taşıyan vizyon oluşturabilme ve vizyonunun onu izleyenleri tarafından doğru anlaşılabilmesini sağlama yeteneğidir (Öztürk, 2008, s.57).
	Çözüm Üreten	Çözüm üretmek vizyoner liderin becerilerinden biridir. Eğitim alanında okulları ele aldığımızda her okulun bir vizyonu vardır. Vizyoner okul yöneticisi okulun vizyonunu hayata geçirirken karşılaşılan sorunlara etkili çözümler üretebilme yeteneğine sahip olmalıdır (Buharalıoğlu, 2014, s.34).
	İşbirlikçi	Örgütün başarıya ulaşmasında takım halinde hareket etmenin ve yardımlaşmanın, örgütü vizyona ulaşmada en etkili yöntemlerin başında gelir (Şentürk, 2019, s.26).

Vizyoner liderlik konulu tezlerde vizyoner liderin sahip olduğu ve tezlerde sıklıkla tekrarlanan özellikler tematik açıklamalarla sunulmuştur. Bilişsel kategoride vizyoner liderin; zihinsel süreçleri, olaylar ve olgular arasında kurduğu bağlar, bilgi, çıkarım ve iletişim özellikleri sıralanmıştır. Sosyal-duygusal kategoride vizyoner liderin toplumsal bakış açısıyla nasıl görüldüğü sıralanmıştır. Davranışsal-motor kategorisinde vizyoner liderin davranışsal özellikleri ve kabiliyetleri sıralanmıştır.

Tablo 12. **Vizyoner Liderlik Davranışlarının Lisansüstü Tezlerde Temalara Göre Dağılımı**

Tema	**Kodlar**	***f***	**%**
Davranışsal	Vizyoner Liderlik Davranışı	29	53,70
	Öğretimsel Liderlik	1	1,85
	Geleneksel Yönetim	1	1,85
	Mesleki Gelişim	1	1,85
	Kurum Kimliği	1	1,85
	Performans	2	3,70
	Yetenek Yönetimi	1	1,85
	Örgütsel Çeviklik	2	3,70
	Takım Oluşturma	1	1,85
	Toplam	39	72,3
Duyuşsal	Okul Kültürü	1	1,85
	Okul İklimi	1	1,85
	Örgütsel Adanma	1	1,85
	İş Doyumu	1	1,85
	Mesleki Bağlılık	3	5,55
	Örgütsel Adalet	1	1,85
	Motivasyon	4	7,40
	Öz Duyarlılık Tutumu	1	1,85
	Pozitif Psikolojik Sermaye	1	1,85
	Duygusal Zeka	1	1,85
	Toplam	15	27,7
	Genel Toplam	54	100.0

Lisansüstü tezlerde yapılan araştırmalar tematik açıdan Davranışsal ve Duyuşsal olmak üzere 2 temada gerçekleştiği görülmektedir. Temalar ele alındığında Davranışsal %72.3'ünde, Duyuşsal %27.7'ünde olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Vizyoner Liderlik Davranışlarının Lisansüstü Tezlerde Araştırma Değişkenlerinin Temalara Göre Dağılımı

Araştırma Değişkenleri incelendiğinde bireysel tutum değişkeninin sıklıkla tercih edildiği (% 68,51) görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada vizyoner liderlik konulu tezlerin metodolojik ve tematik incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda % 92 nicel yöntem kullanılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum nitel araştırmalara yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinde ölçek kullanılması araştırmacılara daha kolay veri sağlaması, nicel araştırmanın tercih edilmesinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Vizyoner liderlik; liderin kişisel özelliklerini hayata bakış açısını, yaşam tarzını, yönetim algısını da içeren bir bütün olması bakımından vizyoner liderliği tek başına sayısal ölçeklerden ve anketler üzerinden elde edilen verilerle açıklamak yeterli olmayabilir. Nitel yöntem insanı anlamaya, tanımaya, kişisel özelliklerini ve sosyal hayatını kavramaya yarar. Nicel araştırmalar ise insanların sözlü ifadelerine ve duygularına kısıtlamalar getirir (Tarkun, 2000, s.30). Araştırmalarda kamu kurumları çoğunlukla tercih edilmiştir. Kamunun tercih edilmesini sayısal anlamda özel sektörden daha fazla olmasıyla ilişkilendirebiliriz.

Araştırma modelleri incelendiğinde genel olarak tarama modeli benimsenmiş % 88 başka değişkenlerle olan ilişkiler incelenmiş, farklı modellere düşük sıklıkta yer verilmiş. Vizyoner liderlik olgusu kamu üniversitelerinde daha fazla % 72 karşılık bulmuştur. Bunda kamu üniversitelerinin sayısının daha fazla olması da etkili olmuş olabilir. Ancak tek sebebi sayıya açıklayabileceğimiz bir oran değil, kamu üniversitelerinin vizyoner liderliğe verdiği önem, özel üniversitelere göre daha fazladır. Tez çalışmalarına şehirler üzerinden baktığımızda en fazla tezin İstanbul'da yazıldığı verisine ulaşılmaktadır. İstanbul'da yapılan araştırmaların fazla olmasının sebeplerinin başında; üniversite sayısının fazla olması, araştırma ve bilgiye ulaşma olanaklarının daha fazla olması denebilir. Üniversiteler özelinde baktığımızda sosyal bilimler enstitüsü dikkate değer bir oranda % 72 konuyu incelemiş ve araştırmalarda sıkça yer vermiştir. Sağlık bilimlerinde ise henüz keşfedilmemiş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki sağlık kuruluşları şirket tarzında yönetilmekte ve sağlık sektöründeki yönetim, kurumun başarılı olup olamayacağında belirleyici bir faktör olması düşünüldüğünde bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmaların analiz türüne bakıldığı zaman, genel toplamda nicel analizlerin %92 gibi büyük oranda olduğu görülmektedir. Ancak nicel analiz türleri içerisinde ileri düzey istatistik gerektiren analizlere fazla yer verilmediği açıktır. Ayrıca tezlerde veri toplama yöntemi %95,83 oranında ölçek olduğu görülmektedir. Ölçeklerin liderlik davranışlarını her yönüyle ortaya koymada yeterli olmayabilir.

Farklı veri toplama araçlarının araştırmalarda kullanılması bir gerekliliktir. Lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem gruplarının büyük oranda %62 öğretmenlerden olmasına rağmen, okul yöneticileri ve yöneticilerin toplam oranı %18,91 olduğu görülmektedir. Liderlik davranışlarını yöneticilerde daha fazla görüleceği göz önüne alınırsa seçilen örneklem gruplarının konuyu araştırmada ve doğru bulgulara ulaşmada yeterli veri sağlamayacağı açıktır. Ayrıca örneklem gruplarının çoğunluğunda %72 kamu sektörü tercih edilmiş; özel sektöre düşük oranda %28 yer verilmiştir. Hâlbuki işletmelerde liderlik özelliklerinin yansımaları somut olarak görülebilirken; kamu sektörü yasal mevzuatlar çerçevesinde yönetilmesi sebebiyle standart davranışların dışına pek çıkılmamaktadır. Bilimsel bir araştırmada evrenin tamamını incelenmesi mümkün değilse örneklem seçimine başvurulur. Örneklem seçiminde dikkat edilmesi gereken faktörlerin başında seçilen örneklemin büyüklüğü ve araştırma evrenini tam yansıtıp yansıtmayacağıdır. Yani örneklemden beklenen, evreni en iyi temsil edecek ve en az yanılgı payı olacak şekilde seçilmiş olmasıdır (Ekuklu ve Saltık, 2001, s.242). Vizyoner liderlik üzerine araştırmacılar

birçok tanım yapmışlardır ve liderin özelliklerine kendi araştırmalarında yer vermişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında vizyoner lidere bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal birçok özellik atfedilmiştir. Ancak araştırmalarda bu özellikleri somutlaştıracak örnek kişi veya örnek durumlara yer verilmemiştir.

Öneriler

Vizyoner Liderlik üzerine çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Vizyoner liderlik üzerine yapılacak araştırmalarda nitel yöntem tercih edile bilinir.
2. Araştırmalarda örneklem grubu olarak özel sektörün tercih edilmesi ve örneklemde yöneticilere ağırlık verilmesi daha faydalı olabilir.
3. Vizyoner liderlik üzerine yapılan araştırmalarda tarama modeli sıklıkla tercih edilmesinden dolayı farklı araştırma modelleri kullanmak alan için daha faydalı olabilir.
4. Özel üniversiteler vizyoner liderlik üzerine araştırmalarını artırabilir.
5. Ülkemizde her ilde üniversite bulunmakta, ama sadece 16 ilimizdeki üniversitelerde vizyoner liderlik konulu tezler hazırlanmış. Her ilimizde bu konuda çalışmalar yapılabilir.
6. Üniversitelerde sadece 3 enstitü vizyoner liderlik üzerine tez çalışmalarında bulunmuş. Liderlik hayatın her alanında ve her meslek dalında ihtiyaç duyulan bir yaklaşımdır. Bütün enstitülerde bu konu üzerine araştırmalar yapılabilir.
7. Ölçek dışında farklı veri toplama araçları kullanılması vizyoner liderlik konulu araştırmalarda güvenirliği artırabilir.

Kaynakça

Akdemir, S. & Yılmaz, A. (2005). *Örgütlerde Vizyon ve Yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık

Argüden, Y. (2004). *Geleceği Şekillendirmek, Yaşam Kalitesi İçin Stratejik Düşünmek*. İstanbul: Rota Yayınları.

Babil, F. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Baltacı A. (2019). Nitel araştırma süreci: Bir nitel araştırma nasıl yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Baltacı A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Bennis, W. (1996). Visionary Leadership, Beyond Leadership (Edit: VVarrenBennis, Jagdish Parikh ve RonieLessem), Blackwell Publishers Inc.

Brengelmann, J. (1995). *Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve KarizmatikYönetim* (Çev: Veli KARAGÖZ), Vizyon Yönetimi, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri (İzmir İli Çiğli İlçesi Örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bulut, Y. & Uygun, V. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 7(13), 29-47.

Burgaz B. (1987). *Sosyal Bir Sistem Olarak Okul*, (Eğitim Sosyolojisi: Haz: Mustafa Aydın). HUEFY. Ankara

Çelik, D. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A.Yayıncılık,

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. Ankara: Pegem A. Yayınları.

Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sistemi*, Alfa Yay, İstanbul

Çetin, S. (2009). Vizyon Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, 95-103.

Daşdemir, İ. & Cengiz, E. (2021). Türkiye'de Salgın Döneminde Covid-19 İle İlgili Eğitim Alanında Yapılan Çalışmaların Analizi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 387-404

Deniz, M. (2014). *Kamu Örgütlerinde Etkin Bir Yönetim Anlayışı Bağlamında Vizyoner Liderlik ve Karaman Kamu Kurumlarında Bir Uygulama.* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve işletme Politikası (5. bs.)*. İstanbul.Beta Yayınları.

Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.

Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 7(2), 277-286.

Ehtiyar, R. (2001). *Uluslararası Konaklama İşletmelerinde Farklı Kültürlere Bağlı Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırmalı Analizi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekuklu, G. & Saltık, A. (2001). Bilimsel Araştırmalarda Örneklem Seçimi, *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(3), 241-248.

Erciş, S. (2002). Örgütiçi İletişimde Vizyoner Liderin Önemi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı14, 449-462.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon (2. bs.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ertugrul, Ü. G. (2002). *Vizyon Yönetimi ve Konya Sanayi Bölgesinde Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, işletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Konya

Güçlü, N. ve Koşar, S. (2020). *Eğitim Yönetiminde Liderlik (Teori, Araştırma ve Uygulama) (6. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.

Güven T. (2000). *Vizyoner Liderlik ve Takım Oluşturmada Liderin Vizyonunun Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27 (7), 566-583.

Hepkul, A. (2002). Bir Sosyal Bilim Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi, *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-12.

Koçak, A. ve Arun, Ö. (2013). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.

Koçman, E. A. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ve Okul Kültürü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Manav G. & Ocakçı F.A. (2013). Hemşirelik Araştırmalarında Niteliksel Çalışmalar: Durum Çalışması Örneği, *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi,* 2(1), 26-30.

Öğülmüş, S. (2019). İçerik Çözümlemesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24*(1), 213-288.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara:Pegem Akademi.

Özden, Y. (2002, 2005). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, A. (2019). *Eğitimde Vizyoner Liderlik (2. bs.).* Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstütüsü, Çanakkale.

Robbins, S. P. (2000). Essentials of Organizational Behavior, (6 th.), Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey

Sağlam, V. (2003). *Eğitim ve Kültür*. İstanbul: Nesir Yayınları.

Şentürk, Y. (2019). *Vizyoner Liderlik Davranışlarının Çalışanların Motivasyonuna Etkilerine Yönelik Bir Araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Solak, Y. & Karataş, S. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu Hakkında Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 1-18.

Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision the quest school renewal.* ThousandOaks, CA: CorwinPress.

Tanrıbilir, S. (2015). *Vizyoner Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Adalet Algılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Erzurum İli Bankacılık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tarkun, E. T. (2000). *Nitel Araştırmalar*, Öneri (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Akademik yayınıdır), 3(14), 29-34.

Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.

Turan, S. (2021). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Asos Yayınları.

Ültay, E. Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201

Yalçın, A. (2002). *Değişim Yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Yaman H. & Erdoğan Y. (2007) İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 237- 249.

Fen Bilimleri Dersi 6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi'nde Assure Modeline Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi

Rasime AKBULUT[1], Çiğdem ALDAN KARADEMİR[2]

Öz

Bilimin dilini günlük yaşam dili ile ilişkilendirme ve günlük yaşam becerisi kazandırma oldukça önemli hale gelmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programında da öğretim programının perspektifi başlığı altında yer alan ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi tarafından ele alınan yetkinliklerden biri Bilim ve Teknolojideki yetkinliktir. Bu yetkinlik ile doğal dünyanın açıklanmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, günlük yaşamla ilişkili olan ve 6. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Elektriğin İletimi ünitesi için ASSURE Modeline uygun olarak tasarlanan öğretimin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada, açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplam 70 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizi sonucunda, 6. sınıf fen bilimleri dersi, "Elektriğin İletimi" ünitesinde ASSURE modeline dayalı, bir öğretim tasarımı hazırlanmış, deney grubunda uygulanan ve 16 ders saati süren öğretim tasarımında, web2 araçları kullanılmıştır. Bu sayede, teknolojiye kendini yakın hisseden ve kullanan öğrenciler için öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek hedeflenmiştir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinden sonra öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen teknoloji bağımlılığının dezavantajını, web2 araçları sayesinde avantaja çevirerek, öğrencilerin sürece katılmaları sağlanmıştır. Uygulama, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada, "Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi'', "Fen Eğitiminde Motivasyon Ölçeği'' ve görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS-22 paket programıyla, nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğretim tasarımının uygulandığı deney grubu öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon sontest puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim tasarımının uygulanmasından sonra deney grubundan 7 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ASSURE modeline göre geliştirilen

BİLDİRİ NO: 49285
[1] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, rasimeakbulut2127@gmail.com
[2] Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cakarademir@mu.edu.tr

öğretim tasarımının, özellikle elektrik iletkeni, elektrik yalıtkanı, elektriksel direnç ve ampul parlaklığı kavramlarının öğrenilmesinde ve gerçek yaşamda bu kavramların kullanımında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim tasarımının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiş, derslerde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, iş birliği içinde çalışmalarına, akran öğrenmesine, tüm öğrencilerin derse katılımına gibi olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Assure modeli, Elektriğin İletimi, Fen Bilimleri Öğretimi, Öğretim Tasarımı, Web 2 Araçları.

Giriş

Bilim ve teknolojinin çok hızlı geliştiği 21.yüzyılda öğretim programlarında da buna paralel olarak yenilik ve düzenlemeler yapılması ihtiyaç haline gelmiştir. Öğrenme sürecini bir heykele benzetirsek, öğretmenler heykeltıraş gibi düşünülebilir. Bu yüzden bilgiye erişim noktasında meydana gelen değişiklikler ve öğrenme ortamlarının farklılaşması, öğretmenleri farklı uygulamalara yönlendirmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır ki en önemlisi de bilimin dilini günlük yaşam diline çevirerek olumlu sınıf deneyimleri oluşturma, uygun araç ve yöntemleri yönlendirerek etkili kullanımlar üretmektir (Sürmelioğlu, 2021). Öğretmenler, teknolojik gelişmeleri de kullanarak yeni modeller tasarlama ihtiyacı duymaktadırlar. Bu süreç, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, öğrenme etkinlikleri ve öğretim tasarımları oluşturulmasını gerektirmektedir (Kim, D., Rueckert, Kim, D.-J. ve Seo, 2013). Öğrenci merkezli yaklaşımların üstün olması pek çok bilimsel araştırma ile desteklenmektedir. Bu çalışmalardan birinden elde edilen önemli bir bulgu; öğrenci merkezli ve gerçek hayat problemlerine dayanan uygulamaların öğrenci başarısını ve edinilen kazanımların kalıcılığını arttırdığıdır (Rodriguez, Mundy, Kupczynski ve Challoo, 2018). Öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemlerine göre teknoloji destekli öğrenme etkinliklerine daha kolay uyum sağlamaktadırlar (Kim ve Downey, 2016). Bu yüzden öğretmenlerin öğretim programları kapsamında teknolojiyi de kullanarak yeni öğretim tasarımları ve modelleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretim tasarımı, eğitimin verimini ve kalitesini artırmak için yapılan bir çalışmadır. Bu süreçte öğrenme etkili ve eğlenceli hale getirilmeye çalışılır. Böylelikle öğrenme de kolaylaşmış olur (Morrison, Ross ve Kemp, 2012). Bireyin istenilen bir alanda değişimini sağlamak için; etkili olacağı düşünülen bileşenleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin ve etkileşimlerinin şeklini, yoğunluğunu ve süresini ayarlamaya çalışan bir etkileşim tasarımıdır

(Erdem, 2020). Bu çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenler sınırlı zaman, kaynak ve desteğe sahiptirler (Laurillard, Charlton, Craft, Dimakopoulos, Ljubojevic, Magoulas, ve Whittlestone, 2013). Böyle durumlar için ASSURE modelinin tercih edilirliği göze çarpmaktadır (Heinich, Molenda, Russell, ve Smaldino, 1999). ASSURE modeli, öğretmenlerin sınıflarında kullanmaları için değiştirilmiş bir Öğretim Sistemi Tasarım sürecidir.

ASSURE;

Heinrich, Molenda ve Russell (1993) tarafından ortaya konmuştur. Öğretim tasarım modelinin merkezinde öğretim teknolojilerinin kullanımını yer almaktadır süreçte belirlenmiş ve tanımlanmış görevler gerçekleştirilir (aktaran Ocak, 2015, ss.86). Bir dersin geliştirilmesi için kullanılan aşama aşama işlemlerin tamamıdır. ASSURE sözcüğünün İngilizce karşılığı garanti etmek, temin etmektir. Bu sözcük aynı zamanda, modelin ön gördüğü aşamaların İngilizce yazılışlarının baş harflerinden oluşturulmuş bir kısaltmadır (Ibrahim, 2015).

Teknoloji ve materyaller etkili ve verimli olarak kullanılacaksa sistemli bir planlama yapılması gerekir. Assure modeli bunun için en uygun yöntemdir. Assure modelinde öğrencilerin kişisel özellikleri ve ulaşılması amaçlanan öğretim hedefleri dikkate alınarak öğretim tasarımı hazırlanır. Öğrenenler, öğretim sürecinde araç-gereç ve materyalleri çok sık kullandıkları için, bunların çok özenle seçilmesi gerekir. Ayrıca Assure modeli, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine katılmalarına büyük önem vermektedir (Çetinkaya, 2016; Uysal ve Gürcan, 2004). Assure öğretim tasarımı modelinin aşamaları;

A – Öğrenenlerin Analizi (genel özellikler, ön yeterlilikler, öğrenme stilleri)

S - Hedeflerin Belirlenmesi (beklentiler, performans durumları, kabul edilebilir performans derecesi)

S- Öğretim Yöntem Medya ve Materyallerin Seçimi (elde edilebilir materyallerin seçimi, var olan materyallerin elden geçirilmesi, yeni materyallerin tasarlanması)

U- Medya ve Materyallerin Kullanımı (materyallerin ön izlemesi, materyal ve ortamın hazırlanması, öğrenme deneyimlerinin sağlanması)

R- Öğrenen Katılımı (sınıfta ve etkinlikler sırasında öğrenenlerin bilgiyi işlemesi

E- Değerlendirme ve Gözden Geçirip Düzeltme (öğretim öncesi, sırası ve sonrasında, öğrenen medya ve yöntemlerin değerlendirilmesi) şeklindedir ((http://betulsen6.blogspot.com/2016/04/assuretasarim-modeli.html).

İlgili alanyazın incelendiğinde, Gündüzalp ve Yıldız (2021), ASSURE modeline göre tasarlanmış bir dersin, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik tutum ve

bilgisayar kaygı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yakınsayan paralel yöntem kullanmışlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin tutum, kaygı ve özgüven öntest- sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Batır ve Sadi, (2021) çalışmalarında ortaokul fen bilimleri potansiyel enerji konusu ile ilgili Assure modeline dayalı bir fen modeli önerisi geliştirmişlerdir. Sadık ve Ergüleç. (2021), geriye doğru tasarım modeli ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı hazırlamışlardır. Çalışma durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarımların planlanması ve uygulanmasının çok zaman gerektirdiğini, sürecin zorlayıcı ve yoğun olmasına rağmen kazandırdıkları açısından dersi faydalı bir öğrenme sürecine dönüştürdüğünü ve gerçek hayatla ve gelecek hedefler ile ilişkili uygulamaların kendileri için değerli olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Özyurt, Kan ve Kıyıkçı (2021), Fen öğretiminde tasarım yoluyla anlama modeli ile geliştirdikleri öğretim modelinin ilkokul fen öğretiminde fen başarısı ve kalıcılığı üzerine etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desen kullanmışlar ve tasarlanan modelin akademik başarı ve kalıcılığa olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caymaz ve Aydın (2018), ortaokul elektrik enerjisi ünitesi ile ilgili ortak bilgi yapılandırma modelini tasarlamışlardır. Çalışmalarını yarı deneysel yöntem kullanarak yürütmüşler ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2015), çalışmasında fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6.sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma sonunda her iki grup öğrencilerinin de akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerin arttığı tespit edilmiştir. Ancak sontest puanlarına bakıldığında proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerini arttırmada deney grubu lehine anlamlı düzeyde farka neden olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında ayrıca elektrik konusu ile ilgili yapılan çalışmalara da rastlanmıştır. İdin ve Aydoğdu (2021), zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri ders başarılarına, fene yönelik tutumlarına ve bilginin kalıcılığına etkisini incelemişler, diğer bazı fen konularının yanında elektrik konusu ile ilgili "Elektrik Birimi Yaşam Boyu Başarı Testi" ile hem başarıda hem de tutum da kalıcılık düzeylerini tespit etmişlerdir. Aslan'ın (2018) araştırmasında, Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerisine etkisi 7. sınıf Fen Bilimleri, "Elektrik Enerjisi" ünitesi kapsamında deneysel yöntemle tespit edilmiştir.

Öğretim tasarımı sürecinde 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu beceriler kapsamında sekiz yetkinlik alanından birisi olan Bilim ve Teknoloji' deki yetkinlik ön plana çıkmaktadır. Fen eğitimi, bireylerin bilime ve teknolojiye duyarlı olması, 21.yy becerilerine sahip olmalarını sağlama noktasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bilimde yetkinlik, soruları eksiksiz olarak belirtmek ve açıklamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek maksadıyla doğal dünyanın açıklanması için bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma yeteneği ve isteğini belirtmektedir. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını anlama ve farkına varma gücünü kapsamaktadır (MEB, 2018). Ayrıca fen bilimleri dersi öğretim programının temel amacı da 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış; problem çözme becerilerine sahip, araştırma ve sorgulama yapabilen, yaşam boyu öğrenmeye açık, çevresindeki olaylara karşı merak duygusu yüksek ve bu özelliklerini fenle ilgili bilgi ve becerileriyle destekleyen fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Bu yüzden tasarlanan öğretim modelinde web 2 araçlarının kullanılması, teknolojiye kendini yakın hisseden ve kullanan öğrenciler için öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek adına iyi bir adım olacaktır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinden sonra öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen teknoloji bağımlılığının dezavantajını, web 2 araçları sayesinde avantaja çevirerek onların yine yakın oldukları teknoloji ile öğretim sürecine katılmalarını sağlamak çok önemlidir.

2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında elektrik konusu 6. sınıf düzeyinde "Elektriğin İletimi" ünitesi olarak yer almaktadır. Öğretim programında; tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırma, maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin günlük yaşamda hangi amaçlar için kullanıldığını örneklerle açıklama, bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin etme ve tahminlerini deneyerek test etme, elektriksel direnci tanımlama ve ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark etme gibi kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programında yer alan elektrik konusu, günlük hayatla iç içe olan bir konudur. Bu konu kapsamında öğrenilenlerin gerçek yaşam becerilerine dönüştürülememesi bir eksiklik olarak düşünülebilir. İhtiyaç analizi sonuçları da incelendiğinde, öncelikle öğrencilerin bu konu hakkında kendilerini yeterli görmedikleri, açıklamalarının ilişkisiz olduğu hatta bazılarının konuyu hiç hatırlamadıkları tespit edilmiştir. İhtiyaç analizi sonuçları bu konuda

bir öğretim tasarımı hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca kavram yanılgılarının çok olduğu, günlük hayat ile oldukça ilişkili ve öğrencilerin zaman zaman zorlandığı 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan "Elektriğin İletimi" ünitesi ile ilgili yeni bir öğretim modeline ihtiyaç vardır. Öğretim tasarımında yeni etkinliklerle zenginleştirilmiş, öğrencinin web 2 araçlarını kullanarak daha aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği yeni bir öğretim tasarımı modeli oluşturulmasının bu ihtiyacı karşılayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle 6.sınıf "Elektriğin İletimi" ünitesi öğretim tasarımı modeli için uygun görülmüştür.

Alan yazında incelenen çalışmalarda, aşamalı bir tasarım sürecine sahip olan ASSURE modelinin fen bilimleri derslerinde tercih edilip uygulanabileceğine rastlanmıştır (Elmalı, 2020). Verimli bir fen eğitimi için öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması (MEB, 2018), bilim ve teknolojideki gelişmelerin takip edilerek ve fen derslerinin öğretim sürecine dahil edilmesi, fen öğretmenlerinin derslerini planlarken uygun eğitim teknolojilerini kullanmaları önerilmektedir (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2015). Bu bağlamda, ASSURE modelinin, öğrenenlerin analiz edilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve eğitim teknolojilerinin derslerde aktif olarak öğrenciler tarafından kullanılmasında aşama aşama sürecin planlanması gibi niteliklerinden dolayı fen eğitimi için uygun olduğu düşünülmektedir (Chikasanda vd., 2013). Bütün bunlarla birlikte, ASSURE modelinin kullanılması teknolojiyi de öğrenme sürecine entegre ettiği için öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Kazancı-Gül, Altun ve Yabaş, 2020). Ayrıca Göksu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiş ve 2003-2012 yılları arasında en fazla tercih edilen modellerin sırasıyla "ADDIE", "ARCS", "Dick ve Carey", "Gagne ve Briggs" ve "ASSURE" olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusuna göre, "ASSURE" öğretim tasarımı modelinin kullanılmasının ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı günlük hayatla da ilişkili olan elektrik konusu ile ilgili 6.sınıf öğretim programında yer alan Elektriğin iletimi ünitesi için ASSURE Modeline uygun olarak bir öğretim modeli tasarlamak ve tasarlanan öğretim modelini tanıtmak, uygulama sürecini incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır.

Alt Problemler

1- Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi elektrik konusunun öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2- Fen Bilimleri Dersi 6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi'nde ASSURE modeline dayalı öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi nedir?
3- Öğrencilerin web 2 araçları ile öğretim materyali hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının araştırma problemini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuç çıkardığı, bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021; Plano Clark ve Ivankova, 2018). Karma araştırmalar tasarlanırken, birbirine bağlı araştırma dizileri kullanıldığında, ikinci araştırma dizisinin şekillendirilmesi ve yürütülmesi için birinci araştırma dizisinin sonunda elde edilen bulgulara ihtiyaç duyulur, ikinci araştırma dizisi birincisinden ayrı hayat bulamaz (Mertkan, 2015). Bu nedenle, bir karma yöntem araştırması olan bu çalışma, keşfedici ardışık desende yürütülmüştür. Keşfedici ardışık desenin amacı, problemi ilk olarak nitel veri toplama ve analizi ile keşfederek incelemektir. Ardından nicel bir veri toplama aracı ya da müdahale programı geliştirilir ve uygulanır (Creswell, 2021). Karma yöntemde gerçekleştirilen bu araştırmada, önce nitel veriler toplanmış, bu süreçte öğretim tasarımı için ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Ardından Web 2 araçları destekli öğretim tasarlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Her iki gruba, uygulama öncesi ve sonrası nicel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise araştırmada, Web 2 araçları destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden gönüllü olan toplam 7 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada 3 farklı katılımcı grubu yer almaktadır. İlk olarak araştırmanın ihtiyaç analizi çalışmasına katılan öğrenciler seçilmiş, ikinci olarak öğretim tasarımı uygulaması sürecinde yer alan deney grubu öğrencileri ile fen bilimleri dersi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri tespit edilmiştir. Son olarak ise deney grubunda yer alan öğrencilerden araştırmanın görüşme verilerini toplamak için gönüllü öğrenciler belirlenmiş ve

toplamda 7 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında, üniteyi 6. Sınıfta öğrenmiş olan ve araştırmanın yapıldığı tarihte 7. Sınıfa devam eden toplam 93 öğrenci yer almıştır. Öğretim tasarımının uygulandığı aşamada deney ve kontrol grubunda yer alan toplam öğrenci sayısı 70' tir. Deney grubu 35 (16 kız,19 erkek) ve kontrol grubu 35 (15 kız, 20 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Demografik Bilgiler**

Grup	**Değişkenler**	**Grup**	**n**	**%**
Deney Grubu	Cinsiyet	Kız	16	45.7
		Erkek	19	54.3
	Sınıf Düzeyi	6	35	100
Kontrol Grubu	Cinsiyet	Kız	15	42.8
		Erkek	20	57.2
	Sınıf Düzeyi	6	35	100
		Toplam	**70**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunda yer alan toplam 35 öğrencinin 16'sının kız, 19'unun erkek; kontrol grubunda yer alan toplam 35 öğrencinin ise 15'inin kız, 20'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ihtiyaç belirleme aşamasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik "Elektriğin İletimi" ünitesi öğretimine ilişkin açık-uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru formunun özellikleri şu şekildedir:

"Elektriğin İletimi" ünitesi öğretimine ilişkin açık-uçlu soru formu: Bu form ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin elektrik eğitimi ve öğrenme ortamlarında kullanılabilen dijital materyal ve teknolojik uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Formda araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 adet açık-uçlu soru bulunmaktadır. Soruların hazırlanmasından sonra bir fen bilimleri öğretmeni ve bir de eğitim programları ve öğretim alanında uzman toplam iki kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bu sorular; (1) bugüne kadar elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramlarını hiç duydun mu?, (2), elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramları hakkında kendini yeterli hissediyor musun?, (3) çevrende gördüğün cisimlerden elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanına örnekler verebilir misin?, (4) elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramlarını öğrenmenin sana günlük hayatta katkı sağlayacağına inanıyor musun?, (5) bugüne kadar elektriksel direnç kavramını hiç duydun

mu?, (6) elektriksel direnç kavramı hakkında kendini yeterli hissediyor musun?, (7) elektriksel direncin hangi faktörlere bağlı olabileceği hakkında fikirlerin var mı? ve (8) elektriksel direnç kavramını öğrenmenin sana günlük hayatta katkı sağlayacağına inanıyor musun? Şeklindedir. Sorular ünitenin öğretimi için öneriler ile ilgili görüş ve düşünceleri belirlemeye yöneliktir. İhtiyaç analizi çalışması öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenciden veri toplama süreci yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Öğrenme ürünlerini ölçmek için ise uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılan Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi ve Fen Eğitiminde Motivasyon Ölçeği'nin özellikleri aşağıda sunulmuştur:

Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi: Araştırmada, MEB Ölçme ve Değerlendirme Merkezi tarafından hazırlanan 6. sınıf Kazanım Kavrama Testi, başarı testi olarak kullanılmıştır. Test 20 sorudan oluşmaktadır. Testteki sorular iletken, yalıtkan, elektriksel direnç ve ampul parlaklığı kavramları ile ilgili Fen Bilimleri dersi kazanımlarını içermektedir. Testin puanlanmasında her soru 5 puan olacak şekilde değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin aldıkları puan, toplam 100 puan üzerinden hesaplanmıştır.

Fen Eğitiminde Motivasyon Ölçeği: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için Glynn, Brickman, Armstrong ve Taasoobshirazi tarafından oluşturulmuş "Science Motivation Questionnaire-2", Işın (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Fen Eğitiminde Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Fen eğitiminde motivasyon ölçeği 5'li likert tipinde, 22 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur.

Son olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASSURE modeline dayalı olarak geliştirilen Web 2 araçları destekli öğretime ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun özellikleri şu şekildedir:

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu: Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, belirgin ve açık uçlu sorulara yer verilir ve bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin karışımıdır (Merriam, 2018). Görüşme formu, deney grubu öğrencilerinin uygulanan öğretim tasarı ile ilgili düşünce ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 adet açık-uçlu soru bulunmaktadır. Soruların hazırlanmasından sonra bir fen bilimleri öğretmeni bir de eğitim programları ve öğretim alanında uzman toplam iki kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bu sorular; (1) kendinden kısaca bahseder misin? öğrenci

özellikleri- fene ilişkin görüşleri, (2) elektrik konusunu işlerken ne gibi etkinlikler yaptığınızı anlatır mısın? bu konuyu öğrenirken derste neler hissettiklerine dair olumlu ya da olumsuz düşüncelerin nelerdir? bahseder misin?, (3) tekrar bu konuyu öğrenmen gerekse, aynı etkinliklerle öğrenmek ister misin? bahseder misin? etkinliklerin yeterli/yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerin nelerdir? başka etkinlik eklemek istesen, örnek etkinlik olarak ne gibi örnekler verirsin?, (4) başka konuları da öğrenirken bu tarz etkinliklerin kullanılmasına ilişkin görüşlerin nelerdir? ifade eder misin? şeklindedir. Sorular öğrencilerin yeni öğretim tasarımı ile ilgili görüş ve düşünceleri belirlemeye yöneliktir. Görüşme formu öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin inandırıcılık, transfer edilebilirlik, değişmezlik ve teyit edilebilirlik kavramları doğrultusunda işlemler gerçekleştirilmiştir. Lincoln ve Guba (1981) ilk çalışmalarında farklı prensipler belirleseler de sonra bunları yeniden düzenleyerek nitel araştırmada "inandırıcılık", "transfer edilebilirlik", "değişmezlik" ve "teyit edilebilirlik" kavramlarının geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında önemli olduğunu ve bu durumlara ilişkin gerekli işlemlerin ve açıklamaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015).

İnandırıcılık için Creswell (1998) tarafından belirtilen yöntemlerden:

- *Çeşitleme- birden fazla araştırmacının bakış açısının kullanılması.*
- *Meslektaştan bilgi alınması, fikir alma ve katkı sağlama.*
- *Katılımcı onayı- katılımcılarla görüşme dökümlerinin paylaşılması.*
- *Zengin ve ayrıntılı betimleme- okuyucunun araştırma bağlamına girmesini sağlama.*
- *Dış denetim – araştırma sürecinde kodlamalar ve diğer adımların dışardan bir kişi tarafından denetlenmesi* takip edilmiştir (Akt: Glesne, 2012).

Bu bağlamda da araştırmanın "inandırıcılık" çerçevesinde uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Uzman incelemesi yönteminde, biri fen bilimleri eğitiminde alan uzmanı, diğeri nitel araştırma yöntemlerinde alan uzmanı olmak üzere iki uzman yapılan bu çalışmayı araştırmanın deseni, veri toplama ve analiz, kodlama, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamaları yönünden incelemişler ve değerlendirmişlerdir. Uzman önerilerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak için, katılımcı teyidi alınmış, nitel veriler elde

edildikten sonra, kaydedilen veriler katılımcılara onaylatılmış, doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak hem ham veri metni hem de bulgular farklı bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar bir başka bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür ve bu sayede birden fazla araştırmacının bakış açısı kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme sürecinde öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırmanın "teyit edilebilirlik" kavramı çerçevesinde de; öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilirken öğrencilerden elde edilen veriler, ham verilerle karşılaştırılmıştır. Yukarıda belirtilen tüm uygulamalar ile araştırmanın geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Süreç ve Uygulama

Bu başlık altında toplam 4 hafta-16 ders saati süren ASSURE modeline dayalı geliştirilen web 2 araçları destekli geliştirilen öğretim tasarımı uygulama aşamaları ihtiyaç analizinden başlayarak aşama aşama açıklanmıştır.

1- **Öğrenen Analizi**

Çalışmaya katılan 35 öğrencinin (16 kız,19 erkek) yaş ortalaması 12 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyi (veli eğitim düzeyi, mesleği, gelir düzeyi) idare ve sınıf rehber öğretmeninden elde edilen bilgiler doğrultusunda; 5 tane maddi durumu düşük, diğerlerinin çoğunluğunun da orta düzey olarak tespit edilmiştir. 6 öğrencinin anne ve babası memur, 10 tanesinin anne ve babası geçici işlerde çalışmaktadır. Ayrıca bir öğrencinin annesini, 1 öğrencinin de babasını kaybettiği, 3 tanesinin de anne ve babasının ayrı yaşadığı öğrenilmiştir. Bir öğrenci haricinde de tüm öğrencilerin evlerinde internet imkânı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın uygulandığı 2021-2022 Eğitim öğretim yılı 1.döneminde öğrencilerin başarı düzeyi yüzde 94,28 olarak hesaplanmıştır. 35 öğrenciden 33' ünün geçer not (100 üzerinden 45 ve üstü) aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Elektrik konusu ile ilgili ön bilgileri ön test ile yoklanmıştır.

2- **Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi**

İlgili Kazanımlar: Bu ünite sonunda öğrenciler;

- Tasarladığı elektrik devresini kullanarak maddeleri, elektriği iletme durumlarına göre sınıflandırır.

- Maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin günlük yaşamda hangi amaçlar için kullanıldığını örneklerle açıklar.
- Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder.
- Elektriksel direnci tanımlar.
- Ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark eder.

Hedeflerin Belirlenmesi:

1- Derste tüm öğrencilerin çevresinde gördüğü maddelerden elektrik iletkeni veya elektrik yalıtkanı olarak bildiklerini sıralaması

2- Öğrencilerin yeni elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı olan maddeleri öğrenmesi ve onları elektrik iletkenliği özelliğine göre sınıflandırması

3- Öğrencilerin günlük yaşamda elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı olan maddeleri hangi amaçlarla kullanıldığını örneklerle açıklaması

4- Öğrencilerin yaşamımızda elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı olan maddeler olması neler olabileceğini tahmin etmesi

5- Öğrencilerin elektriksel direnci tanımlaması

6- Öğrencilerin ampulün parlaklığı ile elektriksel direncin ilişkisini kavraması

7- Öğrencilerin bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin etmesi ve tahminlerini deneyerek test etmesi

8- Öğrencilerin ampulün içindeki telin bir direncinin olduğunu fark etmesi

9- Öğrencilerin bu ünite ve kazanımları ile ilgili Web 2 araçları ve uygulamaları ile kavram haritaları ve oyunlar tasarlayarak sınıfta arkadaşlarına sunması

3- Yöntem, Medya ve Materyal Seçimi

Bu aşama öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak planlanmıştır. Öğretim yöntemi olarak; tartışma, soru cevap, grup çalışması, araştırma, sorgulama gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemler belirlenmiştir. Seçilen etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde bilgisayar olduğu öğrenen analizi aşamasında tespit edildiğinden bilgisayar destekli uygulamalar tercih edilmiştir. Elektrik konusu ile ilgili kavramların öğretilmesinde, pekiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde Web 2 araçları ve uygulamaları kullanılmıştır. Creately ve Poplett kavram haritası hazırlamak için, Learning Apps ve Word Wall eğitsel oyun

hazırlamak için kullanılmıştır. Uygulamaların nasıl kullanıldığı ile ilgili çalışma konuya başlanmadan önce öğrencilerle yapılmıştır.

4- Medya ve Materyallerin Kullanılması

Öğrenciler tarafından Web 2 araçları ve uygulamaları ile geliştirilen öğrenme ürünleri sınıfta bulunan akıllı tahta ile sınıfta uygulanmıştır. Kullanılan materyal etkili ve öğrencilerin eleştirel yeteneklerini destekliyorsa öğrenme daha üst seviyede olacağından ürünler özenle ders sürecinde kullanılmıştır.

5- Öğrenen Katılımının Sağlanması

Bu aşama dersin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler en çok uygulama sürecinde ve aktif olduklarında kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşir. Materyallerin kullanılmasında ve ürünlerin sınıf içi uygulamalarında tüm öğrencilerin katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. Zorlanan öğrencilere arkadaşları yardım ederek tüm öğrencilerin uygulama ve etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Bilgisayar kullanma yeterliği yüksek olan öğrenciler teknolojiyi de sevdikleri için eğlenerek uygulama ve etkinliklere katılmışlardır.

6- Değerlendirme ve Güncelleme

ASSURE modelinin son aşaması olan değerlendirme ve güncelleme aşamasında tüm süreç ele alınır ve gözden geçirilir. Kullanılan uygulamalar, teknolojiler ve etkinlikler değerlendirilir (Elmalı, 2020). Öğrenciler tarafından Web 2 araçları ile oluşturulan kavram haritaları ve oyunlar sınıfta uygulanmıştır. Kavram haritaları sunum şeklinde hazırlayan öğrenci tarafında arkadaşlarına sunulmuştur. Oyunlar ise tüm öğrencilerin sıra ile katılımıyla uygulanmıştır. Bazı oyunlar sınıf içi yarışma olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Konu ve kavramlar ile ilgili yapılan hatalar öğretmenin müdahalesi ile düzeltilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecine öncelikle ihtiyaç analizi ile başlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin elektrik konusu “Elektriğin İletimi” ünitesinde geliştirilen bir öğretim tasarımına yönelik ihtiyaçları detaylı bir biçimde incelenmiştir.

Öğrencilere uygulanan açık uçlu soru formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, yeterli miktarda nitel verileri alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye ve anlamlandırmaya yönelik bir analiz tekniğidir. İçerik analizi yapılarak elde edilen temel anlamlara genel örüntüler ya da temalar denilebilir (Patton, 2014). Bu doğrultuda öğrencilere uygulanan "Elektriğin İletimi" ünitesi öğretimine ilişkin açık-uçlu soru formundaki öğrenci cevapları kullanılmıştır. Bu çalışmada, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmış; kodlamalar araştırma verilerine göre yapılmıştır. Daha sonra veriler, ortaya çıkan kodlara göre belirli kategoriler altında toplanmış ve en son olarak kategoriler araştırmanın alt amaçları çerçevesinde temalaştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Fen Bilimleri dersini aynı öğretmen yürütmektedir.

Başarı testi ve motivasyon ölçeği ile elde edilen nicel veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı ve motivasyon ön testi sonuçlarının analizinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Gruplara uygulanan başarı ve motivasyon son testi sonuçlarının analizinde ise gruplar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir

Tasarlanan öğretim tasarımının uygulanmasından sonra deney grubundan 7 öğrenci ile görüşmeler yapılmış elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda elektrik konusuyla ilişkin beş alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve kodlar aşağıda belirtilmiştir. Aşağıda bu alt temalar açıklanmıştır.

1- Anlatım şekli: Öğrenciler 6.sınıf elektrik konusu "Elektriğin İletimi" ünitesinde öğretmenin anlatım şeklinin kavramları anlamada ve kendilerini bu konuda yeterli hissetmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenimizin anlatım şekli olumlu bir etki bırakıyor (7SÖ-1). 5.sınıfta öğretmenimizin uzaktan eğitimde devre üzerinde anlattığını biraz hatırlıyorum (6SÖ-3)

2- ***Yöntemler:*** Öğrenciler 6.sınıf elektrik konusu "Elektriğin İletimi" ünitesinde öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerin de öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını belirtmişlerdir.

Öğretmenimizin verdiği ödevleri yapmamızı sağlayan yöntemleri bize katkı sağlıyor (7SÖ-1). Uzaktan eğitimde bu konuda etkinlikler yapmıştık (7SÖ-10)

3- ***Ödevler:*** Öğrenciler 6.sınıf elektrik konusu "Elektriğin İletimi" ünitesinde verilen ödevlerin anlayarak yapılabilmesinin, eğlenceli olmasının etkili olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenimizin verdiği ödevleri anlayarak yapmamızı sağlayan yöntemleri çok işimize yarıyor (7SÖ-1). Ödevler eğlenceli etkinlikler şeklinde olunca konu zevkli öğreniliyor (7SÖ-90).Konuları öğrendikten sonra akıllı tahtadan yarışmalar yapmak hoşuma gidiyor(7SÖ-85).

4- ***Bilgi sahibi olmak:*** Öğrenciler 6.sınıf elektrik konusu "Elektriğin İletimi" ünitesini işledikten sonra bu konuda bilgili ve donanımlı olmak istediklerini belirtmişlerdir.

İletken maddeleri kullanırken daha dikkat ediyorum (7SÖ-3). Elektrik ile ilgili bilgilerimi eksik hissediyorum (7SÖ-3) İnsanın konular hakkında bilgisinin olması güzel bir şeydir (7SÖ-1).

5- ***Günlük hayatta elektrik ile ilgili bir problem ile karşılaştığında çözümler üretebilmek:***

Elektrik ile ilgili günlük hayatta yaşanan problemlere çözüm bulabileceğimi düşünüyorum (6SÖ-1). Elektrik ile ilgili bir sorun olduğunda bu bilgiyi kullanarak doğru hareket edebilirim (6SÖ-2). Elektrik ile ilgili bir sorun olduğunda ne yapacağımı bilebilirim (6SÖ-4). Şu zamana kadar pek yardımı olmasa da ileride olacağını düşünüyorum. Çünkü eğer ihtiyacım olmasaydı derslerde öğretilmezdi diye düşünüyorum (7SÖ-55).

Örnek olarak elektrik çarpması gibi olaylarda kişiye nasıl müdahale edilebileceğini öğrenme verilebilir. Öğrenciler elektrik konusu ile ilgili elektrik çarpması anında elektrik çarpmış kişiye ne ile müdahale edebileceklerini öğrendiklerini söylemişlerdir.

Birine elektrik çarptığında yalıtkan maddelere ihtiyaç duyarız (6SÖ-2)Birine elektrik çarpması anında neden yapılmış maddelerle müdahale edebileceğimi bilirim (7SÖ-4).

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorularda;

1- Bugüne kadar elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramlarını hiç duydun mu?
Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 85 tanesi duyduğunu, 2 tanesi kısmen duyduğunu, 6 tanesi hiç duymadığını, 6.sınıf öğrencilerinin 4 tanesi duyduğunu,1 tanesi ise hiç duymadığını belirtmiştir.
Elektrik iletkenini duydum fakat daha önce hiç elektrik yalıtkanını duymadım (7SÖ-44). Evet uzaktan eğitimde bu kavramları işlemiştik (7SÖ-34). Hayır(7SÖ-50).

2- Elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramları hakkında kendini yeterli hissediyor musun?
Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 27' si kendini bu konuda yeterli hissettiğini, 29' u kısmen yeterli hissettiğini, 37' si ise kendini yeterli hissetmediğini, 6.sınıf öğrencilerinin 4 tanesi kendini yeterli hissettiğini,1tanesi ise kendini eksik hissettiğini belirtmiştir.
Uzaktan eğitim sırasında bu konuyu anlamak zor olduğu için hissetmiyorum (7SÖ-79). Emin değilim çünkü kavramlar hakkında bilgim yok (7SÖ-67). Evet öncesinde bütün konuları çalışmıştım ve robotik kodlama dersine gitmiştim önceden. O yüzden yetenekli olduğumu düşünüyorum (7SÖ-41).

3- Çevrende gördüğün cisimlerden elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanına örnekler verebilir misin?
Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 19' u örnek verebileceğini belirtmiş ama bunları 7'si ilgisiz, 3' ü de yetersiz örnek vermiştir. 59 tanesi ise kendini kısmen bilgili hissettiğini belirtmiş 6' sı ilgisiz ve çoğunluğu sadece 2 veya 3 örnek verebilmiştir. 7.sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı da ısı iletkeni ve yalıtkanına örnekler yazmışlardır.15 tanesi ise hiç örnek veremeyeceğini söylemiştir. 6.sınıf öğrencileri konuyu bilmiyorlar. Ama yaptıkları gözlemlerden dolayı doğru tahminlerde bulunmuşlardır.
Çevremde gördüğüm cisimlerden elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanına örnek verebilirim. Örneğin patates, elma, demir, para vb. şeyler(7SÖ-55). Güneş panelleri

(7SÖ-53). Fırın, tost makinesi, sokak lambaları, alüminyum folyo (7SÖ-50). Güneş panelleri, kumaş (7SÖ-40).

4- Elektrik iletkeni ve elektrik yalıtkanı kavramlarını öğrenmenin sana günlük hayatta katkı sağlayacağına inanıyor musun?

Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 72 tanesi katkı sağlayacağına inanıyor, 9 tanesi kısmen katkı sağlayacağına inanıyor, 12 tanesi katkı sağlayacağına inanmıyor. 6.sınıf öğrencilerinin hepsi katkı sağlayacağına inanıyor.

İnanıyorum çünkü hayatımızın her yerinde karşımıza çıkıyor(7SÖ-83). Evet inanıyorum çünkü büyüdüğümde kendi evimde herhangi bir elektrik sorununu çözebilirim (7SÖ-50). İnanıyorum çünkü bir eşyaya dokunurken elektrik iletkeni olup olmadığını bilmediğim zaman bana elektrik çarpabilir(7SÖ-51). Bazı yerlerde katkı sağlayabilir. Mesela ocakta bir şeyi karıştırırken demir kaşık yerine plastik kaşık kullanırım (7SÖ-46).

5- Bugüne kadar elektriksel direnç kavramını hiç duydun mu?

Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 36' sı duyduğunu, 5' kısmen duyduğunu, 52' si ise hiç duymadığını belirtti. 6.sınıf öğrencileri bu konuda hiçbir şey duymadıklarını belirtmiştir.

Duydum fakat hatırlamıyorum(7SÖ-34). Daha önce duymadım (7SÖ-32). Evet duydum fakat elektrik direnci hakkındaki her şeyi unutmuşum (7SÖ-4).Bu güne kadar elektriksel direnç kavramını duydum ama ne olduğuna dair bir fikre sahip değilim (7SÖ-55). Hayır, duymadım (7SÖ-53).

6- Elektriksel direnç kavramı hakkında kendini yeterli hissediyor musun?

Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 6' sı yeterli hissettiğini, 16' sı kısmen yeterli hissettiğini, 71' i ise kendini yeterli hissetmediğini belirtmişlerdir. 6.sınıf öğrencilerinin hepsi kendini yeterli hissetmediğini belirtmiştir.

Ne kadar kendimi yeterli gibi hissetsem de öğrenmem gereken birçok şey olduğunun farkındayım (7SÖ-47).

7- Elektriksel direncin hangi faktörlere bağlı olabileceği hakkında fikirlerin var mı?

Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 6' sı fikri olduğunu, 12' si kısmen fikri olduğunu 75' i ise fikri olmadığını, 6.sınıf öğrencileri 4 tanesi hiç fikirleri olmadığını belirtirken, 1 tanesi maddenin cinsine bağlı olabileceğini belirtmiştir.

Birkaç fikre sahibim (7SÖ-47). Bu konu hakkında bir fikrim yok (7SÖ-40). Elektrik akımının geçişine karşı zorluk seviyesine bağlı diye düşünüyorum (7SÖ-50).İletkenin

kalınlığına, büyüklüğüne, elektrik kablosunun büyüklüğü, inceliği ve iletkenin iyi veya kötü olma durumları (7SÖ-46). Sanırım elektronların dönmesiyle ilgiliydi(7SÖ-4).

8- Elektriksel direnç kavramını öğrenmenin sana günlük hayatta katkı sağlayacağına inanıyor musun?

Sorusuna 7.sınıftaki 93 öğrencinin 56' sı katkı sağlayacağına, 14' ü kısmen katkı sağlayacağına, 23' ü ise katkı sağlamayacağına inandığını belirtmiştir. . 6.sınıf öğrencilerinin hepsi günlük hayatta işlerine yarayacağına inandığını belirtmiştir.

Evet inanıyorum. Elektriğin zorluğu ne kadar artarsa direnci de o kadar arttığı için evde ve benzeri yerlerde sorun çıkarsa halledebilirim (7SÖ-50). Kararsızım (7SÖ-52). Günlük yaşantımızda karşımıza çıkan olası olumsuz durumlarda bilgi birikimimizden yararlanırız. Aynı şekilde elektriksel direnç kavramı hakkında sahip olduğum her bilginin işime yarayacağından eminim (7SÖ-47). Mesela bir elektrik devresi hazırlarken iletkenin ne kadar iletken olup olmadığını, iletkenin kalınlığını, inceliğini, büyüklüğünü bilerek ve ne kadar fazla ışık vermesini istiyorsam ona göre hazırlarım(7SÖ-46).

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Fen Bilimleri Dersi 6. Sınıf Elektriğin İletimi Ünitesi'nde ASSURE modeline dayalı öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen başarısı ve fene yönelik motivasyonları açısından uygulama öncesinde denk gruplar olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Buna ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler t-testi sonuçları sırasıyla Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. **Deney ve kontrol gruplarının Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi Ön Testi Puanlarının Bağımsız Örneklemler T testi Sonucu**

GRUP	N	X	SS	sd	*t*	*p*
Deney	35	50,86	17,552	68	,622	,054
Kontrol	35	49,00	13,547			

Tablo 2 incelendiğinde, tasarlanan öğretime başlamadan önce deney grubunun elektrik başarı testi, ön test ortalaması X=50,86 iken; kontrol grubunun ön test ortalaması X=49,00 dur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Bu sonuç öğretim tasarımı başlamadan önce grupların başarı açısından denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. **Deney ve kontrol gruplarının Fen Eğitimi Motivasyon Ölçeği Ön Testi Puanlarının Bağımsız Örneklemler T testi Sonucu**

GRUP	N	X	SS	sd	*t*	*p*
Deney	35	87,229	15,679	68	,968	,379
Kontrol	35	87,086	13,988			

Tablo 3 incelendiğinde, tasarlanan öğretime başlamadan önce deney grubunun fene yönelik motivasyon ölçeği puan ortalaması X=87,229 iken; kontrol grubunun ön test motivasyon ortalaması X=87,086'dır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı fark yoktur (p>0,05). Bu sonuç, öğretim tasarımı başlamadan önce grupların fene yönelik motivasyon açısından denk olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda ASSURE modeline göre hazırlanan öğretim tasarımı ile elektrik ünitesi işlenmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim programında yer alan etkinliklerle elektrik ünitesi işlenmiştir. Ünite bitiminde gruplara sontest olarak uygulanan Yaşamımızdaki Elektrik başarı testi ve fene yönelik motivasyon ölçeği analizleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4. **Deney ve kontrol gruplarının Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklemler T testi Sonucu**

GRUP	N	X	SS	sd	*t*	*p*
Deney	35	71,29	20,770	68	,206	,090
Kontrol	35	65,43	17,421			

Tablo 4'e göre deney grubunun elektrik başarı testi sontest puan ortalaması X= 71.29 iken; kontrol grubunun son test başarı ortalaması X= 65,43 dür. Deney grubunun başarı testi puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

Tablo 5. **Deney ve kontrol gruplarının Fen Eğitimi Motivasyon Ölçeği Son test Puanlarının Bağımsız Örneklemler T testi Sonucu**

GRUP	N	X	SS	sd	*t*	*p*

Deney	35	94,09	19,124	68	,123	,246
Kontrol	35	88,06	12,529			

Tablo 5'e göre, öğretim tasarımının uygulamasından sonra deney grubunun fen eğitimi motivasyon ölçeği puan ortalaması X= 94.09 iken; kontrol grubunun fen eğitimi motivasyon ölçeği ortalaması X= 88,06'dır. Deney grubunun motivasyon ölçeği puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon son testi puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ''Öğrencilerin web 2 araçları ile ürün hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?'' Şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda uygulanan öğretim tasarımına ilişkin beş alt temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve kodlar aşağıda belirtilmiştir. Aşağıda bu alt temalar açıklanmıştır.

Gerçek hayatla ilişkili: Öğrenciler fen bilimleri dersi konularının gerçek hayatla ilişkili olmasının dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bilimle ilişkili olduğu için zevk aldığını ifade eden öğrenciler de var.

Ben 6.sınıf öğrencisiyim. Fen Bilimleri dersi bilime dayalı bir ders olduğu için daha çok zevk alıyorum (6.SÖ1). Ben 12 yaşındayım. Fen dersi benim en sevdiğim derstir. Fen dersinde hem eğlenceli konular işliyoruz hem de gerçek hayattan konular olunca ders kolaylaşıyor (6.SÖ4).

Kendi etkinlik ve oyunlarını kendi hazırlamak: Öğrenciler öğretim tasarımının uygulanmasında kendi etkinliklerini, kavram haritalarını ve oyunları kendileri hazırladıkları ve arkadaşları ile bunları derste yaptıkları için beraber için çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Eğlenerek öğrenme: Öğrenciler kendi hazırladıkları bu uygulamalar sayesinde eğlenerek ve hızlı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ben elektrik konusu ile ilgili word wall uygulaması ile oyun hazırladım. Yaparken çok eğlendim ve öğrenmemin daha hızlı olmasını sağladı (6.SÖ5).

Arkadaşlara yardımcı olma: Öğrenciler kendi hazırladıkları oyun ve etkinlikler yapılırken zorlanan arkadaşlarına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle akran öğrenmesini gerçekleştirmişlerdir.

Elektrik konusunda internet üzerinden etkinlik ve oyunlar hazırladık. Bunları derste birlikte yaptık. Yapamayan arkadaşlarımıza yardımcı olduk ve yapmalarını sağladık. Böyle çalışmalar yapabilmek beni çok mutlu etti. Elektrik konusunu hiç sevmememe rağmen bu etkinlikler konuyu sevmemi sağladı (6.SÖ4).

Kendilerinin derste aktif olması: Öğrenciler bu tasarımın uygulanması aşamasında kendilerinin daha aktif olmalarının hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bundan sonraki süreçte de konular işlenirken aktif olmayı istediklerinin ifade etmişlerdir.

Başka bir etkinlik olarak bazı konuları biz araştırıp gelip uygulamalarla anlatabiliriz. Hem anlatan kişi konuyu pekiştirir, hem de arkadaşları merakla dinler(6.SÖ3).

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorularda;

1.Kendinden kısaca bahseder misin? (Öğrenci özellikleri- fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri)

Sorusuna 7 öğrenciden 5 tanesi en sevdikleri dersin fen bilimleri dersi olduğunu belirtmişlerdir. 1 öğrenci dersin bazı konularında zorlandığını, diğeri ise önceden fen dersine güvenmezken şimdi kendine güveninin arttığını belirtmiştir.

Önceden kendime güvenim olmadığı için fen dersini sevmiyordum. Ama şimdi kendime güveniyorum ve fen dersimi seviyorum(6.SÖ7).Ben11 yaşındayım. Fen dersi dersler arasında en sevdiğim ders. Bilime dayalı olması da bana zevk veriyor(6.SÖ1).

2. Elektrik konusunu işlerken ne gibi etkinlikler yaptığınızı anlatır mısın? Bu konuyu öğrenirken derste neler hissettiklerine dair olumlu ya da olumsuz düşüncelerin nelerdir? Bahseder misin?

Öğrenciler bu soruda öğretim tasarımın hep olumlu yönlerini belirtmişlerdir. Eğlenerek ve kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Word wall' dan oyunlar hazırladık . Ben konuyu çok merak ediyordum. Oyunlarda çok heyecanlandım. Ders ve etkinlikler çok güzeldi. Konuyu rahat ve kolay kavradım(6.SÖ2).Elektrik konusunu işlerken çeşitli uygulamalar üzerinden hazırladığımız

etkinlikleri kullandık. Konuyu öğrenirken olumsuz bir düşüncem olmadı. Olumlu olarak ise dersler eğlenceli ve verimli bir biçimde geçti(6.SÖ3).

3. Tekrar bu konuyu öğrenmen gerekse, aynı etkinliklerle öğrenmek ister misin? Bahseder misin? Etkinliklerin yeterli/yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerin nelerdir? Başka etkinlik eklemek istesen, örnek etkinlik olarak ne gibi örnekler verirsin?

Bu soruda 7 öğrencinin hepsi de tekrar bu konuyu öğrenecek olsalar benzer etkinliklerle öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Hepsi de etkinlikleri yeterli bulmuş, 1 tanesi konuyu öğrenirken yapılabileceğini, öğrendikten sonrası için basit olduğunu ifade etmiştir. Başka etkinlik olarak da bir öğrenci bir fanusa elektrik konusu ile ilgili kavramları yazıp koyarak, öğrencilerin derste fanustan kura çekip, çektiği kâğıttaki kavramı ve özelliklerini arkadaşlarına anlatmasını önermiştir.

Aynı etkinliklerle öğrenmek isterim. Çünkü hem eğlenmek, hem de hızlı öğrenmek için iyi bir yöntemdi (6.SÖ5).Derste yaptığımız etkinlikleri yeterli buluyorum. Aynı etkinliklerle öğrenmenin faydalı olabileceğini düşünüyorum. Etkinlik olarak konunun sonunda bir fanusun içerisine elektrik konusu kavramlarının yazılı olduğu kâğıtlar koyarak, öğrencilere çektirip o kavramın özelliklerini anlatabilir öğrenci. (6.SÖ1).

4. Başka konuları da öğrenirken bu tarz etkinliklerin kullanılmasına ilişkin görüşlerin nelerdir? İfade eder misin?

Bu soruda 7 öğrencinin hepsi de tekrar bu konuları da bu tarz etkinliklerle işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Eğlenerek ve kolay öğrendikleri hepsi tarafından ifade edilmiştir.

Başka konularda da bu tarz etkinlikler hoşuma gider, eğlenirim. Eğlenerek öğrenirsem daha iyi anlarım, derslerimde de daha başarılı olurum (6.SÖ7).Bu konuyu anlamamı sağlayan etkinlikler, başka konuları da kolayca kavramama katkı sağlayabilir. Konu veya ünitenin sonunda kendi etkinliklerimizi sunarak anladığımızı kanıtlarız ve eminim ki bu sorumluluk konuyu tekrar edip anlatmaya ve konunun oturmasına yardım eder (6.SÖ6).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında, günlük yaşamla ilişkili olan ve 6. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Elektriğin İletimi ünitesi için ASSURE Modeline uygun olarak öğretim tasarımı hazırlanmış, bu tasarım uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda alt problemlerden elde edilen bulgulara göre, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda; öğrencilerin kavramakta zorlandığı, zaman zaman kavram yanılgılarına düştüğü ve günlük hayatla iç içe olduğu elektrik konularının öğretiminde yeni bir öğretim tasarımına ihtiyaç duyulduğu yapılan ihtiyaç analizi bulgularından anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaç analizi sonucunda deney grubunda ASSURE modeline göre tasarlanan öğretim tasarımı uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut programdaki etkinlikler uygulanmıştır. Tasarlanan öğretim modelinde, teknolojik gelişmelerin öğretime entegre edilmesini sağlamak adına Web 2 araçları ve dijital uygulamalar ile tasarlanan etkinlikler kullanılmıştır. Etkinlikleri öğrenciler kendileri hazırlamış ve sınıfta arkadaşları ile beraber uygulamışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik, konuya başlanmadan önce öntest olarak gruplara 6.sınıf "Elektrik Ünitesi Kazanım Kavrama Testi'' ve "Fen Eğitiminde Motivasyon Ölçeği'' uygulanmıştır. Verilerin SPSS 22 paket programında analizi sonucunda öğrenme ürünleri (başarı ve motivasyon) açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grupların öntest- sontest puan ortalamaları kendi aralarında karşılaştırıldığında her iki grubun da akademik başarısı ve motivasyonu artmıştır. Uygulamadan sonra yapılan sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen deney grubunun akademik başarı ve motivasyon puan ortalamalarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan öğretim tasarımının öğrenci başarısına ve motivasyonuna olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgulardan oluşturulan öğretim tasarımının mevcut programdaki uygulamalara göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik, uygulama sonrasında yapılan öğrenci görüşmesi verilerinin içerik analizi ile analizi sonucunda; öğretim tasarımının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, işbirliği içinde çalışmalarına, akran öğrenmesine, kolay öğrenmelerine, tüm öğrencilerin derse katılımına gibi olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir.

ASSURE modeline göre Web 2 araçları ve uygulamaları ile desteklenerek tasarlanmış yeni öğretim tasarımının fen bilimleri dersi akademik başarısını ve motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Sadık ve Ergüleç (2021), geriye doğru tasarım modeli ve ters-yüz edilmiş sınıflar yaklaşımı çerçevesinde bir öğretim tasarımı hazırlamışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarımların planlanması ve uygulanmasının çok zaman gerektirdiğini, sürecin zorlayıcı ve yoğun olmasına rağmen kazandırdıkları açısından dersi faydalı bir öğrenme sürecine dönüştürdüğünü ve gerçek hayatla ve gelecek hedefler ile ilişkili

uygulamaların kendileri için değerli olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir. Sürmelioğlu (2021), tasarım odaklı düşünmenin gelişimi için çevrim içi proje tabanlı bir öğretim tasarımı hazırlamış ve etkinliğinin incelemiştir. Araştırma sonunda geliştirilen takım ürünlerinin akran ve öğretici değerlendirmeye göre bilimsellik bakımından farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Süreç sonunda öğretmenlerde kendi animasyonun üretebilme, tasarım odaklı düşünebilme, proje üretebilme, dijital teknoloji kullanımına yönelik özgüven artışı, disiplinler arası çalışma gibi mesleki gelişime katkılar sağladığı görülmüştür. Sürmelioğlu (2021)'in araştırma bulgusu, bu araştırmanın öğretim tasarımı öğrenci üzerindeki olumlu etkisi bulgusu paralellik göstermektedir. Güven ve Göçen Kabaran (2021), ortaokul düzeyinde yenilenebilir enerji konusunda öğretim tasarımı geliştirmenin ilk basamağı olarak ihtiyaç belirlememişlerdir. Araştırma sonunda fen bilimleri öğretmenlerinin konu ile ilgili öğrenme ortamlarında yapılanları, eksiklikleri ve olması gerekenleri ifade ettikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin ise konu ile ilgili eğitimde kullanılması gereken dijital materyal ve teknolojik uygulamalar ile ilgili yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen öğretime entegre edilmesini için web 2 araçları ve dijital uygulamalar ile tasarlanan etkinlikleri bulguları Güven ve Göçen Kabaran (2021) ile paralellik göstermektedir. Özyurt, Kan ve Kıyıkçı (2021), Fen öğretiminde tasarım yoluyla anlama modeli ile geliştirdikleri öğretim modelinin ilkokul fen öğretiminde fen başarısı ve kalıcılığı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda yeni tasarlanan modelin akademik başarı ve kalıcılığa olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son test uygulamasında elde edilen bu araştırma bulguları ile Özyurt, Kan ve Kıyıkçı (2021) paralellik göstermektedir. Gündüzalp ve Yıldız (2021), ASSURE modeline göre tasarlanmış bir dersin öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik tutum ve bilgisayar kaygı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerin tutum, kaygı ve özgüven öntest- sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gündüzalp ve Yıldız (2021)'ın ASSURE modeline göre tasarlanmış bir dersin öğrenci üzerine olan olumlu etkisi bulgusu araştırmanın öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisi belirlenen öğretim tasarımı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak istatistiksel anlamda elde edilen anlamlı farklılık bulgusu ile araştırma bulgusu ise çelişki göstermektedir. Caymaz ve Aydın (2018), ortaokul elektrik enerjisi ünitesi ile ilgili ortak bilgi yapılandırma modelini tasarlamışlardır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Caymaz ve Aydın (2018)'in araştırma konusu ile yapılan çalışmanın araştırma konusu benzerdir ve araştırma bulguları noktasında da paralellik vardır. Bu araştırmada da son test puanlarının ilk test puanına göre daha yüksek

olduğun ve tasarlanan öğretim planının ders kitabında yer alan etkinlik planlarından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2015), çalışmasında fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6.sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda sontest puanlarının proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerini arttırmada deney grubu lehine anlamlı düzeyde farka neden olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarının üzerine etkisi noktasında olumlu etki yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırma ve çalışmalardan elde edilen sonuçlardan anlaşıldığı üzere, Web 2 araçları ve dijital uygulamalar ile hazırlanmış öğretim tasarımları eğitime ve öğrencilere olumlu katkılar sağlamaktadır. Bunun yanında pandemi sürecinden sonra öğrencilerde gözlemlenen teknoloji düşkünlüğünün bu tür tasarım ve uygulamalar sayesinde avantaja çevrildiği de gözlenmiştir. Öğretimin daha verimli ve eğlenceli olması öğrencinin eğitimin içinde olmasına ve kalıcı öğrenmesine etki etmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde öğrencinin kazandığı beceriler çağın gerektirdiği yeterliliklere de katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda belirtilenler önerilmektedir:

- Yapılacak olan diğer çalışmalarda farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konularda Web 2 araçları ile desteklenmiş öğretim tasarımları geliştirilebilir.
- Geliştirilen öğretim tasarımlarının farklı değişkenler (akademik benlik, eleştirel düşünme, 21.yüzyıl becerileri, fen bilimlerine yönelik tutum, öz yeterlilik inancı, öz yeterlilik algısı vb.) üzerine etkileri incelenebilir.
- Araştırma için ayrılan süre daha uzun bir zaman dilimini kapsayacak şekilde planlanarak öğrenme ürünleri daha derinlemesine ele alınabilir.
- Araştırma nitel veri toplanırken kullanılan görüşmeler hem deney hem de kontrol grubu ile gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Yapılan uygulamayı alandaki diğer öğretmenlerinde etkili bir biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Aslan, Ö. Y. (2018). *Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Batır, Z., ve Sadi, Ö. (2021). ASSURE Modeline Dayalı Bir Fen Modülü Önerisi: Potansiyel Enerji. *Journal of Inquiry Based Activities*, *11*(2), 111-124.

Caymaz, B., ve Aydın, A. (2019). Ortak bilgi yapılandırma modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(5), 1955-1975.

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. Baskı). (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş.* (M. Sözbilir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Elmalı, Ş. (2020). Bilim ve sanat merkezlerindeki fen grubu öğretmenlerine yönelik ASSURE öğretim tasarımı modeline dayalı mesleki gelişim programı geliştirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, M. (2020). Yeniden öğretmeyi öğrenmek: Organizmadan bireye öğretim süreçleri tasarımı. Ankara: Pegem Akademi.

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (çev. edit. Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P.). *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık.*

Güven, G., ve Göçen Kabaran, G. (2021). Ortaokul Düzeyinde Yenilenebilir Enerji Konusunda Öğretim Tasarımı Geliştirmenin İlk Basamağı: İhtiyaç Belirleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 322-338.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). Instructional media and technologies for learning. Merrill Prentice Hall.

İdin, Ş., ve Aydoğdu, C. (2021). Zenginleştirilmiş Eğitim Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ders Başarılarına Fene Yönelik Tutumlarına ve Bilginin

Kalıcılığına Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 41*(1).

Kazancı-Gül, M., Altun, S., & Yabaş, D. Investigation of the effect of course design prepared according to ASSURE model principles on students. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 54, 1265–1276. doi: 10.7816/ulakbilge-08-54-01

Kim, D., & Downey, S. (2016). Examining the use of the ASSURE model by K–12 teachers. Computers in the Schools, 33(3), 153-168.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning.

Laurillard, D., Charlton, P., Craft, B., Dimakopoulos, D., Ljubojevic, D., Magoulas, G., & Whittlestone, K. (2013). A constructionist learning environment for teachers to model learning designs. Journal of Computer Assisted Learning, 29, 15-30.

Lefebvre, P. (2006). Infusion in technology in the classroom: Implementing an instructional technology matrix to help teachers [Unpublished master's thesis]. Concordia University.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Üçüncü Basımdan Çeviri) (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2012). Etkili öğretim tasarımı. İstanbul: *Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.*

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı, Ankara.

Özyurt, M., Kan, H., ve Kıyıkçı, A. (2021). Fen Öğretiminde Tasarım Modeliyle Anlamanın Etkililiği: Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)* , (94).

Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması – Alana yönelik bir kılavuz.* (Çev. Ed. Ö. Çokluk Bökeoğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rodriguez, M., Mundy, M. A., Kupczynski, L., & Challoo, L. (2018). Effects of Teaching Strategies on Student Success, Persistence, and Perceptions of Course Evaluations. Research in Higher Education Journal, 35. 1-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1194444

http://betulsen6.blogspot.com/2016/04/assure-tasarim-modeli.html

Sadık, O., ve Ergüleç, F. (2021). Geriye Doğru Tasarım Modeli ve Ters Yüz Edilmiş Sınıflar Yaklaşımı Çerçevesinde bir Öğretim Tasarımı Dersi Tasarımı ve Uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1544-1596.

Sürmelioğlu, Y. (2021). *Tasarım Odaklı Düşünmenin Gelişimi İçin Çevrimiçi Proje Tabanlı Bir Öğretimin Tasarımı ve Etkililiğinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Sürmelioğlu, Y., & Erdem, M. (2021). Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(39), 1-1.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü YEĞİTEK, (2015). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı değerlendirme raporu.

https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosy alar/2018_11/06104547_FenEgitiminde-Teknoloji-KullanimiDegerlendirme-Raporu2015_HYlya_Bal.pd

Yılmaz, F. N. (2015). *Fen Bilimleri Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrenci Başarısı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

MEB Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi Hakkında Okul Yöneticilerinin Düşündükleri: Bir Durum Çalışması

Ferhat BAYAR[1], Alaattin BAHŞİ[2], Remziye Gamze BAHŞİ[3]

Öz

Okulların eğitim öğretim hizmetlerini öğretim programlarında belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirebilmeleri adına, okulların donanım ve materyal gibi ihtiyaçlarının karşılanması elzemdir. Bu nedenle okulların okul bazlı bütçelendirme yapabilmeleri, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmeleri adına önem arz etmektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılının başlamasıyla birlikte yürürlüğe konulan okul bazlı bütçelendirme uygulaması, idareci ve öğretmenlerin yönetim süreçlerinde etkin olmasına imkân tanıdığı gibi, okulların sorumluluklarının da artmasını sağlamıştır. Bu çalışma ile yürürlüğe konulan Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi hakkında okul idarecilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ülkemizin farklı illerinin merkez ve ilçelerinde görev yapan 12 okul idarecisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşüne göre hazırlanan ve 5 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan idarecilerin görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan idareciler okullara doğrudan bütçe verilmesinin daha etkin süreçleri ortaya çıkaracağını, ancak bilgi ve beceri olarak yeterli olmamaları sebebiyle zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sürecin İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki yetkin personellerin mentörlüğünde yürütülmesi, idareci ve memurlara hizmet içi seminerler düzenlenmesi, video kayıtları hazırlanması ve hazır matbu evraklar ile sürecin daha da kolaylaştırılması önerileri ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Bütçe Sistemi, İdareciler, Eğitim-Öğretim.

BİLDİRİ NO: 49237
[1] Öğretmen, Şehit Kaymakam Ersin Ateş İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, ferhatbayar@yahoo.com
[2] Öğretmen, Şehit Kaymakam Ersin Ateş Ortaokulu, Fen Bilimleri Öğretmeni, alaattinbahsi@hotmail.com
[3] Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Matematik Öğretmeni, gamzebahsi@outlook.com

Giriş

Eğitim faaliyetleri; bireylerin ve toplumların gelişimlerine katkı sağlayan, toplumların bilimsel, ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerini belirleyen, toplumun kültürüne ve değer yargılarına yön vererek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bir süreç olarak insan hayatının merkezinde yer almaktadır (Karaarslan, 2005). Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak gerçekleştirildiği, eğitimin en temel kademesi olarak görülen okullarda etkili ve verimli plan ve programların uygulanması, doğru ve işlerlik kazanmış mekanizmalar ile donatılması önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim hizmetlerinin yerel ve ulusal hedeflere ulaşabilmesi, toplumun, öğrencilerin ve okulların ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda yerine getirilebilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğinin arttırılması ve okulların günün koşullarına ve çağın gereklerine uygun şekilde yerinde ve zamanında tasarlanması gerekmektedir. Okulların eğitim kalitesinin arttırılmasında uygulanan plan ve programlar kadar okulların donatım malzemeleri ve materyal yeterliliğinin de rolü büyüktür. Levin (1987) tarafından yapılan bir araştırma kapsamında, okulların kaynak kullanımı noktasındaki sorumluluklarının arttırılması ile yerinde ve etkili bir kullanım sağlanacağı, bu durumun öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine olumlu yansımalarının olacağı ifade edilmektedir. Iatarola ve Stiefel (1998) tarafından yapılan bir başka çalışmada da okul bazlı bütçeleme uygulamasının, okulların karar alma yetilerine işlerlik kazandıracağı, ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan harcamaların öğrenci başarısını yükselteceği vurgulanmaktadır. Bu alanda ülkemizde yapılan bir araştırma çalışmasında ise, eğitim-öğretim alanındaki kaynakların yetersizliğinin, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmada olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Ağalday ve Gül, 2022). Bu bakımdan gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkede, okullardaki verimliliği arttırmak, eğitim-öğretim faaliyetlerine nitelik kazandırmak ve okul yönetimlerini bütçeleme sürecinin aktif bir parçası haline getirmek amacıyla çeşitli finansman araçları kullanmaktadır. Öğrenci sayısını dikkate alarak belirlenen öğrenci tabanlı bütçeleme (DeGrow, 2015), okulların performanslarını dikkate alarak hazırlanan performans temelli bütçeleme (Srithongrung, 2018) ve okulun ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanan okul bazlı bütçeleme (Cheung ve Kan, 2009) bunlardan bazılarıdır. Okulu merkeze alan bütçe uygulamaları, okulların stratejik planında belirlenen yerel hedeflere ulaşılabilmesi, var olan ve süreç içerisinde oluşabilecek problemlerini zamanında ve etkin şekilde çözüme kavuşturabilmesi ve kaynakların okulun demografik yapısı, fiziki özellikleri dikkate alınarak etkin kullanılabilmesine imkân tanımaktadır (Balkar vd., 2019). Okul temelli (bazlı) bütçelendirme

yöntemleri, kaynakların kullanımı noktasında okullara karar alma yetkisi tanıdığı gibi sorumluluklarını da arttırmaktadır. Okul bazlı bütçe uygulamasının ortaya çıkardığı hukuki sorumluluklar, kaynakların mevzuatın öngördüğü kriterler ve metotlara göre harcanması zorunluluğu, okul idarecilerinin bütçe planlaması yapma ve uygulama gibi teknik yeterliklere sahip olmasını zaruri hale getirmektedir. Bu bağlamda Karakütük ve Özdoğan Özbal (2017) tarafından yapılan bir araştırma çalışmasında, okul idarecilerinin bütçe yönetimi ve harcama yeterlikleri noktasında beklenen seviyenin altında bir donanıma sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürde olumlu sonuçlarına rastladığımız Okul Bazlı Bütçe Uygulaması sisteminin, eğitim-öğretim ortamlarına olumlu katkıları olduğu gibi, bu sistemi işler hale getirebilecek donanıma sahip idarecilerin olması da elzemdir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda okul idarelerinin bütçe yönetimi konusunda söz sahibi olmaları, sorumluluk almaları okulların ihtiyaçlarının ilk elden yetkili kişiler tarafından karşılanması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan 10. Kalkınma Planında (2014-2018) yer alan eğitim politikaları çerçevesinde; *"Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları arttırılacaktır."* (Kalkınma Bakanlığı, 2013), şeklindeki ifadesinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı çerçevesinde, Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemini devreye alacaklarını ifade etmiştir (MEB, 2015). Öte yandan Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan 11. Kalkınma Planında (2019-2023) ise; *"Okul gelişim planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılacaktır."* (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) Şeklindeki ifadesine yer vermesi ve ardından 2023 Vizyon Belgesinde; *"Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır."* Yönündeki hedefler doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi yürürlüğe konularak, okullara doğrudan bütçe aktarımı gerçekleştirilmiştir.

Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin yürürlüğe konulmasının ardından sürecin değerlendirildiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Okulların ihtiyaçlarını en iyi bilen ve ilk elden çözümün merkezi olan okul idarecilerinin, yürürlüğe konulan bütçe sisteminin uygulanması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ve desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmada Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullarında görev yapan idarecilerin, MEB Okul Bazlı Bütçelendirme Yöntemine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumun veya olayın derinlemesine analiz edildiği, sistematik bir veri toplama şekline sahip, gerçeklikte neler olduğunun ele alındığı bir desendir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme tekniği benimsenmiştir, ancak katılımcıların çeşitliliğinin sağlanması, örneklemin evreni yansıtabilmesi amacıyla sorular farklı şehirlerdeki katılımcılara online formlar üzerinden ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullarında, farklı illerde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 12 okul idarecisi (Müdür, Müdür Baş Yrd., Müdür Yrd.) oluşturmaktadır. Sorular yüz yüze ve online formlar kullanılarak katılımcılara ulaştırılmıştır.

Tablo 1. **İdarecilerin Demografik Bilgileri**

	Değişkenler	***Katılımcı Sayısı***
Görev Unvanı	Müdür	5
	Müdür Baş Yardımcısı	1
	Müdür Yardımcısı	6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üstü	2
İdari Görev Süresi	1-5 yıl	5
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	2

	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üstü	1
Yaş	32-35 yaş	6
	36-40 yaş	4
	41-45 yaş	0
	46 yaş ve üstü	2

Tablo 1'deki bilgilere göre araştırmaya katılan idarecilerin 5'i Müdür, 6'sı Müdür Yardımcısı ve 1'i ise Müdür Baş Yardımcısı unvanına sahip iken, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan 1 kişi, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlar 4'er kişi, 16-20 yıl arasında olan 1 kişi ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan ise 1 kişidir. İdarecilik görev süresi 1-5 yıl arasında olanlar 5 kişi, 6-10 yıl arasında olanlar 3 kişi, 11-15 yıl arasında olanlar 2 kişi ve 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü süre idareci olarak görev yapanların sayısı ise 1'er kişi olarak dağılım göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcı idarecilerimizden 6 kişi 32-35 yaş aralığında iken, 4'ü 36-40 yaş ve 2'si 46 yaş ve üzeri yaş aralığına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler, idareci görüşleri ve alanın uzmanı akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve 5 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uygulama öncesi 4 öğretmenin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılan okul idarecilerinin görev unvanı, mesleki kıdemi, idarecilik görev süresi ve yaş aralığı bilgileri ile demografik yapıları hakkında bilgiler toplanmış, ikinci bölümünde ise araştırma konusu hakkında görüşlerini ifade edecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi kapsamında okullara ödenek gönderilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Olumlu ve olumsuz olarak ayrı ayrı belirtiniz.
2. Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin okulların ihtiyaç ve taleplerini, merkezi yönetim bütçe sistemine göre (il ve ilçe müdürlükleri tarafından yapılan harcama işlemleri) karşılaması yönünden avantajları veya dezavantajları nelerdir?
3. Okullara gönderilen ödeneğin mevzuata uygun olarak harcanması kalemlerinde (doğrudan temin ve ihale usulü) okulların donanımı sizce yeterli midir? Değilse eksiklikler nelerdir ve nasıl giderilebilir?

4. Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi kapsamında okullara gönderilen bütçe sizce yeterli midir? Değilse nedenlerini örneklerle açıklayınız.
5. Okullara gönderilen bütçenin belirlenmesi kriterleri sizce yeterli midir? Değilse bir okulun bütçesi hangi kriterler dikkate alınarak belirlenmelidir? Nedenleriyle açıklayınız.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma konusu ile ilgili benzer kavramları kategorilendirilerek gruplamayı ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemeyi amaçlayarak derinlemesine inceleme imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında idarecilerin vermiş olduğu cevaplar derinlemesine incelenmiş ve tablo halinde sunularak araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara, idarecilerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular tablo halinde verilmiş, elde edilen veriler sırasıyla açıklanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan idarecilerin görüşleri, katılımcı idarecilere takma isimler verilerek alıntılanmıştır.

1. Okullara Ödenek Gönderilmesi Hakkında İdareci Görüşleri

İdarecilere yöneltilen "Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi kapsamında okullara ödenek gönderilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Olumlu ve olumsuz olarak ayrı ayrı belirtiniz." şeklindeki soruya ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. **Okullara Ödenek Gönderilmesi Hakkında İdarecilerin Olumlu Görüşleri**

Kategoriler
Okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre harcanması
İhtiyaç duyulan araç ve gereçlerin hızlı ve zamanında karşılanması
Okullar arasında fırsat eşitliği sağlanması
Eğitim-öğretimin kalitesinin artması
İdarenin karar alma mekanizmasının güçlenmesi

Tablo 2 incelendiğinde idarecilerin tamamı, okulların ihtiyaç duyduğu kalemler doğrultusunda harcama yapabilme imkanına kavuşacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu idarecilerden Ahmet Bey, "*Okullara gönderilen bütçe, okulun kendi ihtiyacını belirleyip karşılaması açısından önem arz etmektedir."* şeklinde görüş belirtirken, Hakan Bey, *"Okullara gönderilen ödenekler, okulun ihtiyaçları ve eksiklerini bilen biri tarafından kullanıldığı için daha faydalı harcamalar yapılıyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu idarecilerden Hakan Bey, farklı bir noktaya değinerek, *"Her okulun farklı ihtiyaçları olduğundan, merkezi harcama ortak ihtiyaçlara yönelik gerçekleşiyordu. Ancak bu uygulama ile diğer okullardan farklılaşan öğrenci ve okul ihtiyaçlarını karşılayabilme imkânına erişeceğimiz için, okullar arasında fırsat eşitliği de sağlanmış olacaktır."* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca 8 okul yöneticisi, okulun ihtiyaç duyduğu araç ve gereçlerin hızlı ve zamanında karşılanması noktasına dikkat çekerken, 3 idareci, ihtiyaçların zamanında karşılanacak olmasının okulun eğitim-öğretim kalitesini arttıracağını belirtmiştir.

Tablo 3. **Okullara Ödenek Gönderilmesi Hakkında İdarecilerin Olumsuz Görüşleri**

Kategoriler
İdarecilerin iş yükünü arttırması
Harcama alanlarının sınırlı olması
Okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre harcanmaması
Okullarda muhasebe memurunun olmaması
Harcama yapılmadan merkezi bütçeye iade edilmesi (tenkis).

Tablo 3 incelendiğinde idarecilerin yarısı, okul bazlı bütçe uygulama sisteminin okulların iş yükünü arttıracağını ifade etmişlerdir. Bu konuda İsmet Bey *"Eğitim-öğretim faaliyetlerini idareciler olarak yürütmek zorundayız. Mevzuatın bizlere yüklediği sorumlulukların yanında bir de ihale dosyası hazırlayacak olmak bizim için ciddi iş yükü oluşturacaktır."* şeklinde görüş belirtirken, Hakan Bey *"Okulumda memur bulunmadığı gibi memur normu da bulunmamaktadır. Bu nedenle okula gönderilen bütçenin harcanması için doğrudan temin dosyasını benim hazırlamam gerekiyor. Bu durum benim iş yükümü haliyle arttıracaktır."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca 5 idareci okullara gönderilen bütçenin sınırlı harcama kalemlerine sahip olduğunu ifade ederken bu bağlamda Süleyman Bey, *"Kırtasiye malzemesi almak için gönderilen parayı başka kalemlerde harcayamıyorum. Okulumun kâğıda ihtiyacı yok ama acilen temizlik malzemesine ihtiyacı vardır. Gönderilen bütçenin sabit bir kalemi olmazsa bütçeyi o anki acil ihtiyacım için harcayabilirim."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 2 idareci okulun ihtiyaçları doğrultusunda harcamaların yapılmayacağını ve

okulların muhasebe elemanı olmamasını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra idarecilerin 2'si ise okullara gönderilen bütçenin, ilgisizlik veya donanım yetersizliği sebebiyle harcanmadan geri iade olabileceğini ifade etmişlerdir. İdarecilerden Numan Bey, *"Okula gönderilen bütçe, okul idaresinin dosya hazırlayabilme yetersizliği sebebiyle bakanlık tarafından geri alınabilecektir."* şeklinde görüşünü belirtirken İhsan Bey, "*Memurum yok. Eğitimciler olarak görevlerimizi yapamıyor, işimize odaklanamıyoruz. Her okula bir memur verilmelidir."* şeklinde çözüm odaklı görüşünü belirtmiştir.

2. Okul Bazlı Bütçe Sistemi ile Merkezi Bütçe Sisteminin Karşılaştırılması Hakkında İdareci Görüşleri

İdarecilere yöneltilen "Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin okulların ihtiyaç ve taleplerini, merkezi yönetim bütçe sistemine göre (il ve ilçe müdürlükleri tarafından yapılan harcama işlemleri) karşılaması yönünden avantajları veya dezavantajları nelerdir?" Şeklindeki soruya ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. **Okul Bazlı Bütçe Sistemi ile Merkezi Bütçe Sistemi Arasındaki Farkın İdareciler Tarafından Karşılaştırılması**

Kategoriler
Harcama işlemleri açısından yeteri kadar destek sağlanamaması
Bütçenin fırsat eşitliği ilkesine aykırı dağıtılması
İhtiyaçların zamanında giderilmemesi
Okulun ihtiyaçlarının planlanması imkânı sağlamamakta
Profesyonel muhasebe elemanı imkânı bulunmaması

Tablo 4 incelendiğinde 9 idareci, merkezi bütçe uygulama sisteminde okullara yeteri kadar destek sağlanmadığını ifade ederken bu konuda Muhammed Bey, "*Merkezi yönetim bütçe sisteminde ihtiyaçlarımızı giderme konusunda yeterince destek alamıyorduk."* şeklindeki ifadesiyle hizmetlerin yetersizliğini ifade etmiş Hakan Bey de, "*Bütçelemenin merkez birim tarafından yapılmasının tek avantajlı yönü deneyimli, profesyonel personeller tarafından yapılması, dezavantajı ise bütçelerin okullara dengeli bir şekilde dağıtılmaması ve adaletli bir dağıtımın yapılmaması."* olduğunu ifade ederek merkezi idarenin bütçe dağıtımı noktasındaki yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra 8 idareci okullar arasında fırsat eşitliğinin sağlanmadığını, 6 idareci ise okulların ihtiyaçlarının zamanında giderilmediğini ifade etmiştir. Bu noktada Muhsin Bey, *"Okul bazlı bütçeleme sistemi ile ihtiyaçlar yerinde ve birinci elden temin edilmekte, süreç daha da işler ve verimli hale gelmektedir."* ifadesini kullanırken

Muhsin Bey, *"Merkez tarafından yapılan harcama rastgele oluyordu ve okulların ihtiyaçlarının belirlenmesi noktasında eksik kalıyordu. Şuan ki sistemde okulun doğrudan ihtiyacına göre harcanması imkânı elde edilirken, okullar arasında meydana gelen imkân farklılıkları ortadan kalkıyor ve bu da fırsat eşitliğinin oluşmasına zemin hazırlıyor."* şeklinde görüş belirtmiştir.

3. Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi Kapsamında Okullara Gönderilen Ödeneklerin Kullanılması Hakkında İdareci Görüşleri

İdarecilere yöneltilen "Ödeneğin mevzuata uygun olarak harcanması kalemlerinde (Doğrudan temin ve ihale usulü) personelin donanımı sizce yeterli midir? Değilse eksiklikler nelerdir ve nasıl giderilebilir?" Şeklindeki soruya ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. **Okullara Gönderilen Ödeneklerin Kullanımıyla İlgili Okul Personelinin Kapasitelerine İlişkin İdarecilerin Görüşleri**

Kategoriler
Bütçenin kullanımı ile ilgili bilgi/kapasite yetersizliği
Doğrudan temin ve ihale dosyası hazırlama eksikliği
Hizmet içi eğitim verilmeli
Video ve görsel anlatımlarla desteklenmeli
Muhasebe mentörlük desteği sunulmalı

Tablo 5 incelendiğinde idarecilerin tamamı okulların ödenek kullanımı noktasında bilgi ve kapasitelerinin yetersiz olduğunu ve 3 idareci doğrudan temin ve ihale dosyası hazırlama noktasında ciddi eksiklikler yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Murat Bey "*Okullardaki en büyük eksiği bilgi eksiği olarak görüyorum. Konu ile ilgili detaylı bilgilendirmeler yapılabilir ve hizmet içi eğitim kursu verilebilir."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu duruma çözüm olarak idarecilerin 6'sı okul yetkili personeline hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, 3'ü video ve görsellerle işlemlerin anlatıldığı dijital içeriklerin hazırlanmasının süreci kolaylaştıracağını ve 3'ü ise muhasebe konusunda mentörlük desteği verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çözüm önerileri hakkında görüşlerini ifade eden idarecilerden *İhsan Bey "Gerekli bilgi ve donanım, mentörlük desteği veya doküman desteği ile kolaylıkla sağlanabilir."* yönündeki görüşüyle personelin eksikliğinin nasıl giderilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Ahmet Bey, *"Dosya hazırlanması işlemleri video kayıtları ya da aşamalı görsellerle bir dosya halinde okullara gönderilebilir. Böylece*

eksiklikler önceden giderilir ve sürekli evrak düzeltmesine, maliyeye git-gel yapılmasına ihtiyaç kalmaz." yönündeki görüşüyle süreci kolaylaştıracak çözüm yollarını ifade etmiştir.

4. Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi Kapsamında Okullara Gönderilen Ödeneklerin Yeterliliği Hakkında İdareci Görüşleri

İdarecilere yöneltilen "Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi kapsamında okullara gönderilen bütçe sizce yeterli midir? Değilse çözüm önerileriniz nelerdir?" Şeklindeki soruya ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. **Okullara Gönderilen Ödeneklerin Yeterliliği Hakkında İdarecilerin Görüşleri**

Kategoriler
Bütçenin yetersizliği
Dijital araç alımının karşılanamaması
Döviz kuru nedeniyle fiyatların sürekli artması
Piyasa araştırması yapılarak bütçe tahsis edilmesi gerektiği
Bütçenin yeterli görülmesi
Bütçenin temel ihtiyaçları karşılayabilmesi

Tablo 6 incelendiğinde 9 okul idarecisi okullara gönderilen bütçenin yetersiz olduğunu ve 3 idareci aynı doğrultuda görüş belirterek bütçenin dijital araç-gereç (bilgisayar, yazıcı, projeksiyon vs.) alımı noktasındaki ihtiyaçları karşılayacak düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Süleyman Bey *"Yeterli olmadığını düşünmüyorum, gönderilen bütçeler ihtiyaç duyulan kalemleri çoğunlukla karşılamamaktadır."* derken, Numan Bey *"Temizlik, kırtasiye gibi düşük maliyetli kalemler için yeterlidir, ancak dijital araç-gereç alımında yeterli olmamaktadır. Ödeneklerin arttırılmasını beklemekteyiz."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bütçenin yetersiz kalacağı noktasındaki sorunun kaynağı olarak idarecilerin 6'sı artan döviz kuru karşısında fiyatların sürekli olarak artmasını gerekçe gösterirken, 5'i piyasa araştırması yapılarak okullara bütçe gönderilmesini çözüm önerisi olarak ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Mehmet Bey'in görüşü şu şekildedir; *"Gönderilecek bütçe bir piyasa araştırması yapılarak ve döviz kurlarındaki dalgalanmalar dikkate alınarak belirlenirse daha iyi olacaktır. Çünkü para okulun hesabına düşünceye kadar, biz alacağımız malzemenin dosyasını hazırlayıncaya kadar fiyat yükseliyor ve almak istediğimiz malzemeyi ya kısıyoruz ya da alamıyoruz. Bu da bizi ek kaynak arayışına yöneltiyor."* Öte yandan 3 idareci bütçenin yeterli olduğunu ve belirlenen bütçenin temel ihtiyaçları (kırtasiye, temizlik malzemesi vs.) karşılayabildiğini ifade etmişlerdir. Bütçenin yeterli olduğunu düşünen idarecilerden Ali Bey

şunları ifade etmiştir; *"Yüksek bütçeli ihtiyaçlarımız çok az ama düşük bütçeli ihtiyaçlarımız (kırtasiye, temizlik vs.) daha fazla ve sürekliliği olan ihtiyaçlardır. Okulumuza gönderilen bütçe sürekli ihtiyaçlarımızı rahatlıkla karşılayabilmektedir."*

5. Okullara Gönderilen Bütçenin Belirlenmesi Kriterleri Hakkında İdarecilerin Görüşleri

İdarecilere yöneltilen "Okullara gönderilen bütçenin belirlenmesi kriterleri sizce yeterli midir? Değilse bir okulun bütçesi hangi kriterler dikkate alınarak belirlenebilir? Nedenleriyle açıklayınız." Şeklindeki soruya ilişkin elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. **Okullara Gönderilen Ödeneklerin Belirlenme Kriterleri Hakkında İdareci Görüşleri**

Kategoriler
Bütçe oluşturulmasındaki kriterler yetersizdir
Öğrenci mevcudu dikkate alınmalıdır
Okullardan ihtiyaç talebi alınarak bütçe gönderilmelidir
Okulun fiziki yapısı dikkate alınmalıdır
Ekonomik kriterler (enflasyon, döviz kuru) dikkate alınmalıdır
Bütçe oluşturulmasındaki kriterler yeterlidir

Tablo 7 incelendiğinde idarecilerin 8'i bütçe oluşturulurken dikkate alınan kriterlerin yetersiz olduğunu, 6'sı öğrenci mevcudunun dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Murat Bey, *"Bütçeler öğrenci bazlı daha yüksek meblağlar olabilirdi, şu an için yeterli değildir."* Ayrıca Ahmet Bey, "*Her okul için ihtiyaçlara cevap verebilecek taban bütçe belirlendikten sonra öğrenci sayısı, birim sayısı, çalışan personel sayısı gibi kriterlere göre ücret artışı sağlanarak bütçeler belirlenmelidir."* yönündeki görüşüyle bütçe yetersizliğine karşı çözüm önerilerini ifade etmiştir. Yanı sıra 4 idareci okullardan ihtiyaç talebi alınarak ve okulun fiziki yapısı göz önünde bulundurularak bütçenin oluşturulması gerektiğini, 2 idareci ise enflasyon, döviz kuru gibi ekonomik parametrelerin dikkate alınarak bütçe tahsisinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Numan Bey *"Konjektürel durumu göz önüne aldığımızda artan enflasyon oranları karşısında maalesef yeteri kadar ihtiyacı bu bütçelerle sağlamamız mümkün değil."* yönünde görüş belirtirken İsmet Bey, *"Fotokopi makinesi tamiratı ve sarf malzemeleri konusunda çok harcamalar olmaktadır. Bu konuda yeterli bütçenin olmadığını düşünüyorum."* diyerek verdiği örnekle bütçenin yetersizliğini ifade etmiştir. Genel kanının aksine 4 idareci ise bütçe oluşturulurken belirlenen kriterlerin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 12 idarecinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Buna göre idarecilerin Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin yürürlüğe konulmasını genel olarak olumlu karşıladıkları, idareciler okulların ihtiyaçlarına göre harcamalar yapılabilmesi imkanına kavuşabildiklerinden, okulun ihtiyaçlarının zaman kaybetmeden hızlıca karşılanabileceğinden ve okullar arasında fırsat eşitliği oluşacağından dolayı memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra idarecilerin karar alma mekanizmalarında aktif rol üstlenecek olmaları, süreç içerisinde eğitim öğretimin kalitesine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Levin (1987)'in okul idarelerinin bütçe konusunda sorumluluk üstlenmeleri, yerinde ve etkili harcama yapabilme imkânı sağladığı gibi, okulun eğitim öğretim kalitesinin artmasına da imkân tanıyacağı yönündeki görüşü alanyazında yer almaktadır. Okulların sorumluluk aldıkça okulun ihtiyaçları ve beraberinde eğitim öğretim ortamının ikliminin olumlu yönde etkileneceği öngörülmektedir.

Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin okulların sorumluluklarını arttırması yönünde idarecilerde olumsuz bir görüşün hâkim olduğu, ancak sürecin merkezi idare tarafından desteklenmesiyle daha da işlerlik kazanacağı düşünülmektedir. Öte yandan bütçe kalemlerinin sınırlı olması, bütçenin ihtiyaca göre harcanmaması ve harcama yapılmadan zaman aşımına uğrayan bütçenin geri iade olması yönündeki idareci görüşlerinin, okullara mentörlük desteği verilmesiyle ve yerinde, etkili denetimler yapılmasıyla daha da işler hale getirilebileceği öngörülmektedir.

Merkezi bütçe sisteminin okullara yeteri kadar destek sağlamadığı ve ihtiyaçlarını zamanında gidermediği, bu nedenle okul bazlı bütçeleme sisteminin yürürlüğe konmasının okul idarecileri tarafından olumlu karşılandığı düşünülmektedir. Okullarda sorumlu kişilerin destek alarak süreci rahatlıkla yönetebileceği, okul idarelerinin bu konudaki zorlukları kısa süre içerisinde aşabileceği öngörülmektedir.

Araştırmadan elde ettiğimiz bir başka sonuç ise okullara ayrılan bütçenin idareciler tarafından yeterli olmadığı yönündeki görüşleridir. Okullara ayrılan bütçe kalemlerinin belirli bir alt limitinin olması ve okulun bulunduğu coğrafi konuma, demografik yapıya, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre bütçe tahsisinin yapılmasının, fırsat eşitliği başta olmak üzere pek çok olumlu sonucunun olacağı öngörülmektedir. Hoşgörür ve Arslan (2014)

tarafından yapılan bir araştırmada, her okulun büyüklüğüne ve öğrenci mevcuduna göre bütçe tahsisinin yapılmasının zaruri olduğu ayrıca okul yönetiminin karar alma mekanizmalarında aktif rol oynaması gerektiği yönündeki görüşleri, çalışmamızın bu sonucuyla örtüşmektedir.

İdarecilerin, Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sisteminin henüz ilk defa uygulamaya konulmasıyla birlikte ortaya çıkan aksaklıkların ve eksikliklerin zamanla giderilebileceği yönünde bir inanca sahip oldukları, süreç içerisinde bütçeleme sisteminin miktar olarak ve kriter olarak iyileştirmesi gerektiği yönünde güçlü bir beklentiye sahip oldukları düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde etmiş olduğumuz bu sonuç, Karakütük ve Özbal (2017) tarafından yapılan bir araştırmada okullara ayrılan bütçenin yeterli olmadığı ve harcama yöntemleriyle ilgili (doğrudan temin ve ihale usulü) sorunlar yaşandığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre idarecilerin yeni uygulamadan memnun oldukları ve merkezi bütçe sisteminden okulların yeteri kadar faydalanamadıklarını gözlemlemekteyiz. Merkezi yönetim bütçe sisteminin halen yürürlükte olduğu düşünüldüğünde bu sistemin okulların ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına sahip olduğu diğer eksikliklerin belirlenip çözüm yollarının saptanması yönünde çalışmalar yapılabilir.

Okul Bazlı Bütçe Uygulama Sistemi kapsamında okulların ihtiyaçlarının neler olduğu, temel eğitime bağlı kurumlar (anaokulu, ilkokul ve ortaokul) arasında ihtiyaçlar noktasında farklılıkların olup olmadığı ve bu sistemin okulların ihtiyaçlarını hangi oranda karşılayabildiği detaylı olarak araştırılabilir.

Okulların bütçe yönetimi konusunda ihtiyaç duyduğu desteklerin belirlenmesi ve uygulamaya konulması konusunda çalışmalar yapılarak, okullara destek sağlanabilir.

Ülkemizin çok çeşitli bir demografik yapıya sahip olduğu gerçeği dikkate alındığında, okullara bütçe tahsisi yapılırken belirlenen kriterlerin neler olması gerektiği bölgesel farklılıklar dikkate alınarak araştırılabilir.

Literatürde yer alan ve araştırma çalışmamız neticesinde de ulaşmış olduğumuz, Okul Bazlı Bütçeleme Sisteminin eğitim-öğretim sürecini olumlu etkileyeceği yönündeki görüşlerden yola çıkarak, bu sistemin okulun eğitim-öğretim kalitesine olan etkisi derinlemesine araştırılabilir.

Kaynakça

Ağalday, B., & Gül, M. (2022). A Phenomenological Analysis of the Problems Encountered by School Principals in Providing Financial Resources and Their Solution Proposals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, *23*(1).

Balkar, B., Öztuzcu-Küçükbere, R., & Akşab, Ş. (2019). Okul bazlı bütçeleme (OBB) uygulamasının okul geliştirme işlevi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, *12*(2), 727-756.

Cheung, S. M. C., & Kan, F. L. F. (2009). Teachers' perceptions of incorporated management committees as a form of school-based management in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, *10*(2), 139-148.

DeGrow, B. (2015) Colorado student-based budgeting on the rise. https://i2i.org/wp-content/uploads/2015/08/IP-2-2015-2.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Hoşgörür V. ve Arslan İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği), *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 91-102.

Iatarola, P., & Stiefel, L. (1998). School-based budgeting in New York city: Perceptions of school communities. *Journal of Education Finance, 23*(4), 557-576.

Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu kalkınma planı (2014-2018). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. *Maliye Dergisi, Sayı 149.*

Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E. (2017). Bütçe yönetimi yeterliklerine ilişkin genel lise müdürlerinin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4097- 4111.

Levin, H. M. (1987). Finance and governance implications of school-based decisions. *Paper presented to the National Advisory Committee of the national policy study of "The Teacher: Ally in Educational Reform" of the Work in America Institute, New York City.*

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Srithongrung, A. (2018). An evaluation of performance-based budget reform in Asian countries. *International Journal of Public Administration*, *41*(4), 257-267.

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On birinci Kalkınma Planı (2019-2023). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/16105228_11._KalkYnma_PlanY.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.baskı: 1999-2018), (187, 227).

2023 Eğitim Vizyonu (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Meta Değerlendirme Nedir? Nasıl Yapılır? Uygulamalı Bir Meta Değerlendirme Örneği

Nurcan İNAN[1], Şaban BERK[2]

Öz

Bu çalışma yapılmış bir program değerlendirme standartlarına göre yeniden değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultuda Berk (2012) tarafından yapılan çalışma incelenerek çalışmanın yararlı olup olmadığı, doğruluğu, yürütülebilirliği ve uygunluğu belirli standartlar bağlamında yeniden değerlendirilmiştir. Meta-değerlendirme, yapılan bir değerlendirmenin kalitesini belirlemek için yapılan yeniden bir değerlendirmedir. İlk değerlendirmede değerlendiriciler yöntem ve veri toplama araçları noktasında bağımsız iken meta değerlendirme de önceden belirlenen değerlendirme standartları kullanılır. Bir programın değerlendirmesi mükemmel, orta ya da zayıf olabilir. Değerlendirmelerde birçok şey yanlış da gidebilir. Kusurlu, yetersiz, uygun olmayan kriterlere sahip, kötü tasarlanmış, güvenilmez ölçüm araçları kullanılmış, gerçekçi olmayan bir zaman aralığı konulmuş gibi sınırlamaları olabilir. Yapılan değerlendirmenin güçlü yönlerinin yanı sıra sınırlılıklarını da görmemize yardımcı olmak için bağımsız olarak tekrar değerlendirilmesi meta-değerlendirmedir. Bu araştırmada Berk (2012) tarafından yapılan Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirmesi isimli çalışmanın meta-değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendiriciler doktora süresince en az bir program değerlendirme dersi almış ve bir değerlendirme çalışması yapmış dokuz uzmandan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Eğitsel Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) tarafından hazırlanan ve Yüksel (2010) tarafından Türkiye'ye uyarlanan Program Değerlendirme derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Meta değerlendirme sürecinde Berk (2012) yaptığı değerlendirme çalışmasını meta-değerlendiricilere sunmuş, yaptığı sunum sonrası Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartlarının yer aldığı bir derecelendirme ölçeği arama motoru eklentisi aracılığı ile uzmanlarla paylaşılmıştır.

BİLDİRİ NO: 49279
[1] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Programları Geliştirme ve Öğretimi Bölümü, nrcinan@gmail.com
[2] Doç. Dr. Öğrt. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Programları Geliştirme ve Öğretimi Bölümü, saban.berk@marmara.edu.tr

Uzmanların her göstergenin yeterliliğine ilişkin yargıları 5'li derecelendirme ölçeği ile toplanmıştır. Nicel olarak toplanan verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmış, verilerin yüzdeleri ve düzeyleri belirlenmiş. Ayrıca meta değerlendirme formülasyonu kullanılarak yapılan değerlendirme çalışmasının standartları karşılama düzeyinin ne olduğu saptanmıştır. 2012 yılında yapılan Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Değerlendirilmesinin, yaptığımız meta değerlendirme sürecinde programın değerlendirme standartlarından yararlık, yürütülebilirlik, uygunluk ve doğruluk standartlarına uygun olarak yürütüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, Meta-Değerlendirme

Giriş

Eğitimde değerlendirme denilince ilk akla gelen öğrencinin değerlendirilmesidir. Oysa geniş anlamıyla değerlendirme eğitim/öğretim programının, sürecinin, çıktılarının ve kazanımlarının tümüne eşit uzaklıktan bakar. Eğitim programı hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğelerinden kaynaklı olduğunu bulmak ve gerekli düzenlemeleri yapmak program değerlendirmenin kapsamına girer. Kısaca program değerlendirme; gözlem ve ölçme araçları kullanılarak eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, etkililiği test eden ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve program hakkında bir karara varma sürecidir (Erden, 998;10). Çoğu durumda yapılan bir değerlendirmenin, yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulur. Önceki değerlendirmenin kalite kontrolü denebilecek bu değerlendirmenin değerlendirilmesine meta-değerlendirme denir.

Meta-değerlendirme, yapılan bu değerlendirmenin tekrar değerlendirilmesidir. Meta-değerlendirme hakkında "değerlendirmelerin değerlendirilmesidir; dolaylı olarak, değerlendiricilerin değerlendirmesidir ve başkalarının refahı söz konusu olduğunda, bilimsel olduğu kadar etik bir yükümlülüğü de temsil eder", diye tanımlar (Scriven, 1991;228).

Stufflebeam ve Shinkfield (2007) ise, değerlendiricilere bir değerlendirme yapmadan önce yardımcı olmak için tasarlanmış proaktif meta-değerlendirme ile değerlendiricilerin karar vermesine yardımcı olmak için tasarlanmış geçmişe dönük meta-değerlendirme arasında ayrım yapmıştır. Bu iki meta-değerlendirme alan yazında biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada değerlendirilmesi yapılacak çalışma için geçmişe dönük yani düzey belirleyici meta-değerlendirme yapılmıştır.

Scriven (1991) da meta-değerlendirmenin hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici olabileceğini ve Program Değerlendirme Standartları (The Joint Committee on Standards for Educational Assessment, 1994) gibi kontrol listelerinin veya standartların kullanılmasıyla yardımcı olunabileceğini savunmaktadır.

Bu iki tür meta-değerlendirmeyi kısaca açıklamak gerekirse; biçimlendirici meta-değerlendirme program değerlendirme sürecinde eş zamanlı işleyen ve değerlendiricilere planlama, yürütme, değerlendirme çalışmalarını kanıtlama, yorumlama ve raporlama imkanı sağlayan değerlendirmelerdir. Düzey belirleyici meta-değerlendirmeler ise tamamlanmış bir program değerlendirmenin ardından yapılan paydaşlara programın güçlü ve zayıf yönlerini gösteren, değerini belirleyen değerlendirmedir (Stufflebeam, 2001).

Bu tanımlardan yola çıkacak olursak; meta-değerlendirme değerlendiricilerin mesleki bir yükümlülüğüdür. Profesyonellik statüsünü elde etmek ve sürdürmek, kişinin işini değerlendirmeye tabi tutmasını ve bulguları, hizmetleri güçlendirmek için kullanmasını gerektirir. Bu, değerlendiricilerin değerlendirmelerinin kendilerinin değerlendirildiğinden emin olmaları gerektiği anlamına gelir. Ayrıca programların, projelerin, ürünlerin, sistemlerin, kurumların, teorilerin, modellerin, öğrencilerin ve personelin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere her türlü değerlendirmede meta-değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Profesyoneller olarak değerlendiriciler, değerlendirmelerinin kalitesini güvence altına almak, bireysel çalışmaların iyileştirilmesine ve ayrıca gelişen değerlendirme yaklaşımlarına yön sağlamak ve hem müşteriler hem de diğer değerlendiriciler arasında hizmetleri için güvenilirlik kazanmak ve sürdürmek için meta-değerlendirmelere ihtiyaç duyarlar (Fitzpatrick vd, 2004). Tüketiciler, geçersiz değerlendirme sonuçlarını kabul etmekten kaçınmak ve bunun yerine sağlam değerlendirme bilgilerini güvenle kullanmak için meta-değerlendirmelere ihtiyaç duyar. Profesyonel değerlendiriciler olmak zorunda olmayan ancak değerlendirme sistemlerini barındıran ve denetleyen kişiler, kurumlarının değerlendirme hizmetlerinin savunulabilir, işlevsel ve yatırıma değer olduğundan emin olmak için meta-değerlendirmelere ihtiyaç duyar. Diğer toplumsal çabalarda olduğu gibi, değerlendirmeler iyi, kötü veya ikisi arasında bir yerde olabilir. Değerlendirmelerde birçok şey yanlış gidebilir. Değerlendirmeler, yetersiz odaklanma, uygun olmayan kriterler, teknik hatalar, aşırı maliyetler, yetkinin kötüye kullanılması, kalitesiz uygulama, gecikmiş raporlar, taraflı bulgular, belirsiz bulgular, gerekçesiz sonuçlar, kullanıcılara yetersiz veya yanlış yorumlama, yersiz tavsiyeler ve verimsiz müdahaleler nedeniyle kusurlu olabilir. Bu ve diğer sorunlar, programların, ürünlerin, personelin, öğrencilerin, kurumların ve diğer değerlendirmelerin

değerlendirmelerinde ve çok çeşitli disiplinlerde ve hizmet alanlarında görülür. Kusurlu raporlar, sağlam meta-değerlendirmelere maruz kalmadan yayınlanırsa, değerlendirme paydaşları hatalı bulgulara dayanarak kötü kararlar verebilir (Stufflebeam, 2001).

Meta değerlendirmenin bu özelliklerinden yola çıkarak araştırmanın amacını, alan yazında fazla örneği görülmeyen, yapılan bir değerlendirmenin meta değerlendirmesini yaparak alan yazına bir örnek oluşturma isteği oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışmada elde edilen veriler, doktora süresince program değerlendirme dersi almış ve en az bir değerlendirme çalışması yapmış dokuz uzmanın görüşleri ile sınırlıdır.

Sayıltılar

Seçilen uzmanların hazırlanan meta-değerlendirme kontrol listesini içtenlikle işaretleme yaptıkları ve meta-değerlendirme sürecine, kriterlerine ve inceledikleri Meslek ve Teknik Kurumlarındaki Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi çalışmasına hakim oldukları varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, alan yazında fazla örneği görülmeyen, yapılan bir değerlendirmenin meta değerlendirmesini yaparak alan yazına bir örnek oluşturmaktadır. Bu kapsamda Berk'in (2012) çalışması program değerlendirme standartlarına göre yeniden değerlendirilmiştir

Bu doğrultuda aşağıdaki 4 temel standardı (The Joint Committee on Standards for Educational Assessment, 1994) içeren alt başlıklar ve bu başlıkların göstergelerine göre 2012 yılında yapılan Modüler Öğretim Programın değerlendirilmesi çalışması meta-değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur.

Bu süreçte;

✓ Araştırma, meta-değerlendirme standartlarından yararlık standardına uygun mudur?

✓ Araştırma meta-değerlendirme standartlarından yürütülebilirlik standardına uygun mudur?

✓ Araştırma, meta-değerlendirme standartlarından uygunluk standardına uygun mudur?

✓ Araştırma, meta-değerlendirme standartlarından doğruluk standardına uygun mudur? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmada nicel yöntem ve genel tarama modellerinden tekil tarama türü kullanılmıştır. Tarama, meta değerlendirme 5'li derecelendirme ölçeği ile yapılmıştır. Yapılan bir değerlendirmenin meta-değerlendiricilerin görüşleri doğrultusunda hiçbir değişikliğe maruz bırakılmadan yeniden değerlendirilmiş olması bu çalışmanın modelini tarama modeli yapmıştır.

Çalışma Grubu

Meta-Değerlendirme uzman kadrosunu (meta-değerlendiriciler) doktora eğitimlerinde en az bir Program Değerlendirme dersi almış ve en az bir değerlendirme çalışmasında görev yapmış dokuz uzman oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

The Program Evaluation Standards (Stufflebeam,1999) adı ile Michigan Üniversitesi Evaluation Center'ın web sitesine yayınlanan meta-değerlendirme kontrol listesi esas alınarak Yüksel (2010) tarafından Türkiye standartlarına uygun hale getirilen Program Değerlendirme (Meta-Değerlendirme) derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Meta değerlendirme 5'li derecelendirme ile hazırlanan ölçek dört ana boyut ve 23 standarttan oluşmaktadır. Her bir standardın altında göstergeler yer almaktadır. Toplam 94 alt gösterge vardır.

***Tablo 1*. Meta değerlendirmede kullanılacak ana ve alt standartlar**

Ana Standartlar	Alt Standartlar
Yararlık Standartları	Paydaşların Tanınması (4 madde) Değerlendirici Yeterliliği ve Güvenirliği (5 madde) Verilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı (2 madde) Raporların Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı (7 madde) SonuçlarınYararlılığı/Etkisi (3 madde)
Yürütülebilirlik Standartları	Uygun Yöntemler (4 madde) Grup ve Kurum Desteği (2 madde) Maliyet- Yarar Çözümlemesi (3 madde) Değerlendirme Araştırmasının Yönetimi (4 madde)
Uygunluk Standartları	Resmi Sözleşme (5 madde) Etik Kurallara Uygunluk (8 madde) Adil Değerlendirme (5 madde) Şeffaf Raporlaştırma (3 madde)

	Sonuçların Açıklanması (5 madde) Finansal Uygunluk (4 medde)
Doğruluk Standartları	Değerlendirilecek Programın Tanımlanması (4 madde) Durum Çözümlemesi (3 madde) Değerlendirme Araştırmasının Amacının Belirlenmesi (4 madde) Değerlendirme Araştırmasının Yönteminin Belirlenmesi (4 madde) Veri Kaynaklarının Tanınması (4 madde) Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği (3 madde) Verilerin Çözümlenmesi (4 madde) Sonuçların Gerekçelendirilmesi (4 madde)

Yararlılık Standartları

Paydaşların Tanımlanması: Değerlendirme çalışmalarında bu başlık altında öncelikle programın etkilendiği paydaşların ve bu programa liderlik yapan paydaşların tanınması gerekmektedir. Tanınan bu paydaşlara danışmak ve onların görüşlerini de almak önemlidir. Değerlendirme boyunca çalışma süreci tüm paydaşların yararlanabilmesi ve görüş bildirebilmesi için açık tutulmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Değerlendirici Yeterliği ve Güvenirliği: Bu standart, değerlendiricinin konuyla ilgili alan bilgisinin ve tecrübesinin olması, tüm paydaş ve katılımcılara güven vermesi ile ilgilidir. Değerlendiriciler; değerlendirme planı, değerlendirmenin teknik kalitesi ve uygulanabilirliği hakkında paydaşları bilgilendirmiş olmalıdır. Paydaşlardan gelen öneri ve eleştirilere önem verilmelidir. Değerlendiriciler, çalışılan grubun sosyokültürel ve ekonomik farklılıklarına hakim olmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Verilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı: Yapılan değerlendirmenin en önemli gereksinimi ayrıntılı biçimde açıklanmalı ve paydaşların ihtiyaçları net biçimde ortaya konulmalıdır. Paydaşlar, katılımcılar ve değerlendiricilerin tüm ölçüt ve soruları yeterince müzakere ettiklerinden emin olunmalıdır. Farklı bakış açılarını önemlidir ve bu bakış açılarını yakalamak için yeterince görüşme yapılmalıdır. Öncelik sırası belirlenmeli, en önemli ihtiyaçtan başlanmalıdır. Değerlendirme sırasında sorulara ihtiyaca yönelik yeni sorular eklenmesi konusunda esnek olunmalıdır. Tüm düşünceler, gruplar, farklı fikirler dinlenmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı: Değerlendirme raporlarında kısa, öz, net ve doğrudan bir anlatım kullanılmalıdır. Yapılan program değerlendirmenin planı ve bağlamı

tanımlanmalıdır. Değerlendirici uyguladığı tüm sürecin adımlarını ve sonucunda ulaştığı bulguları net olarak yayınlamalıdır. Varılan temel sonuç net ve anlaşılır olmalıdır. Öneriler ihtiyacı karşılar nitelikte olmalıdır. Sonuç ve bulgular yazılırken daha önceden yapılan çalışmalara atıflar da yapılmalıdır. Raporun herkes tarafından anlaşılır bir dille yazılması, teknik terminolojinin sınırlı tutulması önemlidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Sonuçların Yararlılığı/Etkisi: Değerlendirmenin raporunda somut sonuçlara ve uygulanabilir önerilere yer verilmelidir. Değerlendirilen programdaki eksiklikler, aksaklıklar çözüm önerileri ile birlikte sunulmalıdır. Sonuçlarla ilgili örneklere yer verilmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Yürütülebilirlik Standartları

Uygun Yöntemler: Program değerlendirme araştırmasında seçilen yöntemin maliyet ve zaman yönünden uygunluğu önemlidir. Seçilen yöntem etik olmalı; yöntemin güçlü ve zayıf yönleri net bir şekilde belirtilmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Maliyet-Yarar Çözümlemesi: Kaynakların etkili kullanıldığından emin olunmalı, tüm harcamalar açıkça belirtilmelidir. Hesap verilebilir, denetime açık bir süreçle değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Programın gelişimine katkı sağlayacak sonuçlara odaklanılmalıdır. Süre konusunda tasarruflu davranılmalı, mümkün olan en kısa sürede sonuçlandırmaya çalışılmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Grup ve Kurum Desteği: Paydaşlarla ilişkiler değerlendirme sürecinde profesyonel seviyede olmalı ve iyi bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Başta yapılan protokol maddelerine titiz biçimde uyulmalı, paydaşların iş rutinleri aksatılmadan, mahremiyetlerine girilmeden değerlendirme çalışması yürütülmelidir. Paydaşların değerlendirmeyle ilgili tüm sorularına cevap verilmeli, kaygıları giderilmeli, özenli bir tavır sergilenmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Değerlendirme Araştırmasının Yönetimi: Program değerlendirme süreci paydaşların değerlendirmeyle ilgili çekincelerine cevap vermeli, yöntem net ve açık olmalıdır. Veri, toplanan tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Uygunluk Standartları

Resmi Sözleşme: Değerlendirme çalışmalarında, değerlendirmenin amacı, yöntemi, veri toplama süreci, aracı ve raporun sunuş tarzı konusunda değerlendirmeciler ile paydaşlar arasında resmi bir uzlaşı olması gerekir. Doktora tezleri yazılırken gerek danışman görüşü gerekse tez izleme sınavları ve tez savunmasındaki öğretim üyelerinin katkıları bu standardın yüksek düzeyde karşılanmasını sağlamaktadır (Yağan, 2019). Üzerinde çalışılan bu değerlendirme araştırması bir doktora tezi olduğundan tezin uygulama süreci, gerekli izinler ve nasıl yayınlanacağının kuralları bellidir.

Etik Kurallara Uygunluk: Paydaşlara, net biçimde haklarının korunacağı açıklanmalı, değerlendirme sonucunun hangi amaçla ve nerelerde kullanılacağı açıkça anlatılmalıdır. Hukuki bir soruna neden olacak davranışlardan kaçınılmalıdır. Gizliliğe özen gösterilmelidir. Değerlendirmenin zarar veren sonuçlar doğurmaması için özenli çalışılmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Adil Değerlendirme: Programın değerlendirilmesinde objektif bir tavır sergilenmeli; güçlü ve zayıf yönleri ölçümler sonucu ortaya konulmalıdır. Programın üstün yönlerinin zayıf yönlerini geliştirmede nasıl kullanılabileceği açıklanmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Şeffaf Raporlama: Değerlendirilen programla ilgili raporda gereken kurallar açıklanmalıdır. Amacı ve içeriğinden net bir şekilde bahsedilmelidir. İncelenen öğretim programını hem destekleyen hem de eleştiren görüşlere yer verilmelidir. Değerlendirmenin sınırlılıkları net bir şekilde belirtilmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Sonuçların Açıklanması: Değerlendirme sonuçları eksiksiz olarak yazılı ifade edilmelidir. Sonuçlar ilgili kesimlere ulaştırılmalıdır. Bu araştırmada, değerlendirmeyi yürüten kişi (Berk, 2012) bu süreçlerin hepsini hazırlamıştır. Bununla birlikte, çalışma tamamlanınca, anlaşma sağlanan Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ilgili biriminin (EARGED) MEB'deki yapısal değişimden kaynaklı var olmadığı fark edilmiştir. Dolayısıyla, sonuçlar hazırlanmasına rağmen taraflar arasındaki protokoldeki şekliyle yukarıdaki göstergeler planlı ve programlı şekilde gerçekleştirilememiştir. Yine de sonuçlar akademik çevrelerde yapılan konferanslarda sunulmuş, hatta bir kitaba dönüştürülerek kamuoyu ile paylaşılmıştır.

Finansal Uygunluk: Değerlendirmenin gelir-gider bütçesi, değerlendirme için sağlanan finansman kaynakları ve değerlendirme süreci içinde yapılan harcamalar belirtilmeli, gelir

gider bütçesinin raporları değerlendirme raporuna eklenmelidir (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Doğruluk Standartları

Değerlendirilecek Programın Tanımlanması: Programla ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplanmalı ve değerlendirilecek program açık, anlaşılır ve soru işaretlerine neden olmayacak şekilde tanımlanmış olmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Durum Çözümlemesi: Programın durumu, kurum, paydaş ve alan yazından toplanan tüm kaynak ve verilerle belirlenmeli. Bağlamın teknik, sosyal, politik, organizasyonel ve ekonomik özellikleri tanımlanmalıdır. Olağandışı durumların kaydı tutulmalı; kişilerin veya grupların kasıtlı olarak veya başka bir şekilde programa müdahale ettiği durumlar kaydedilmelidir. Değerlendirilen programla ilgili paydaşların, programın varlığı, önemi ve kalitesi hakkındaki algılarını tanımlamalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Değerlendirme Araştırmasının Amacının Belirlenmesi: Paydaşların değerlendirme için ne düşündükleri, beklentileri, ihtiyaçları, sonuçları kullanım şekilleri için izlenmeli, kaydedilmelidir. Program değerlendirmede amaçlar, sorular, değerlendirmenin kim için ve neden yapıldığı tanımlanmalıdır. Değerlendirme raporunda/raporlarında değerlendirmenin amaçları ve süreçleri açıklanmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Değerlendirme Araştırmasının Yönteminin Belirlenmesi: Program değerlendirme araştırmasında temel alınan program değerlendirme modeli, deseni, sınırlılıkları, evren ve örneklemi ve veri toplama ve çözümleme yöntem/teknikleri belirlenmiş olmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Veri Kaynaklarının Tanımlanması: Araştırmada kullanılacak veri kaynakları belirtilmelidir. Bilgi kaynakları belgelenmeli ve raporlanmalıdır. Bilgi kaynaklarını seçmek için kullanılan ölçütler ve yöntemler belgelenmeli, gerekçelendirilmeli ve raporlanmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği: Program değerlendirme çalışmasıyla ortaya çıkan bilginin güvenilir olması son derece önemlidir. Bu çalışmalarda hangi güvenirlik testinin niçin kullanıldığı ve elde edilen katsayıların ne olduğu açıkça aktarılmalıdır. Gerekmesi halinde uzman yardımı alınmalıdır. Yeni geliştirilen bir ölçme aracı kullanılacak ise pilot çalışma

yapılmalı ve ayrıntılar paydaşlar ile paylaşılmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Verilerin Çözümlenmesi: Nicel verileri çözümlemek için uygun nicel; nitel verileri çözümlemek için uygun nitel veri çözümleme teknikleri kullanılmalıdır. Veriler tablo, grafik vb. görsellerden yararlanarak sunulmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Sonuçların Gerekçelendirilmesi: Program değerlendirme araştırması sorularının yanıtları açıklanmalı, sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmalıdır. Sonuçlar doğrudan değerlendirme sorularına odaklanmalıdır. Değerlendirme yöntemleri ve bulguları doğru bir şekilde yorumlanmalı; sonuçlar geçerli zaman dilimleri, bağlamlar, amaçlar ve faaliyetlerle sınırlandırılmalıdır. Her sonucu destekleyen bilgi sunulmalıdır (Joint Committee Program Evaluation Standards, 1999).

Berk'in (2012) araştırması ile ilgili meta-değerlendiricilere yaptığı sunum sonrasında; meta-değerlendiricilerden kendileriyle önceden paylaşılan, Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartlarının yer aldığı bir 5'li derecelendirme ölçeği doldurmaları istenmiştir.Bu ölçekte uzmanlar her göstergenin yeterliliğine ilişkin yargılarını beş düzeyden birini seçerek belirtmişlerdir. Standartların puanlanması; 1: Zayıf, 2: Orta, 3: İyi, 4: Çok iyi, 5: Mükemmel şeklindedir.

Veri Analizi

Nicel yöntemde betimsel istatistik ile verilerin yüzdeleri belirlenmiş. Ayrıca meta-değerlendirme formülasyonu kullanılarak yapılan değerlendirme çalışmasının standartları karşılama düzeyinin ne olduğu saptanmıştır. Meta-Değerlendirme Formülü:

Toplam Puan = ("Orta" diyenlerin sayısı) *1 + ("İyi" diyenlerin sayısı*2) + ("Çok İyi" diyenlerin sayısı *3) + ("Mükemmel" diyenlerin sayısı*4)Standardı Karşılama Düzeyi = Toplam Puan ÷(Katılımcı sayısı*4) *100

Bu formüle göre, çıkan sonuçlar aşağıdaki aralıklarda değerlendirilmiştir (Yüksel, 2010). 4.20-5 arası (%84-%100) "Mükemmel"

3.40-4.19 arası (% 68 - % 83.9) "Çok İyi"

2.60- 3.39 arası (% 52- % 67.9) "İyi"

1.80- 2.59 arası (% 36 - % 51.9) "Orta"

1.00 -1.79 arası (% 20- %35.9) "Zayıf"

NA- Herhangi bir puan verilmemiş

Bulgular

Yararlık Standardı

Berk'in (2012) çalışmasının meta-değerlendirmesine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Program Değerlendirme standartlarından birincisi olan Yararlılık (Utility) Standardını ve onun alt standartlarını karşılama düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. **Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Yararlık Standardını Karşılama Düzeyi**

Alt Standartlar	(%)	Düzeyi
Paydaşların Tanımlanması	97.2	Mükemmel
Değerlendirici Yeterliği ve Güvenirliği	100	Mükemmel
Verilerin Kapsamı ve Seçimi/ Yararlığı	100	Mükemmel
Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı	97.2	Mükemmel
Sonuçların Yararlılığı/Etkisi	97.2	Mükemmel

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Paydaşların Tanımlanması* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Paydaşların Tanımlanması standardını karşılama düzeyi %97,2 (*mükemmel*)'dir.

Meta-değerlendiricilerin hepsi yapılan değerlendirme çalışmasının *Değerlendirici Yeterliği ve Güvenirliği* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre Değerlendirici Yeterliği ve Güvenirliği standardını karşılama düzeyi %100, yani *mükemmeldir*.

Meta-değerlendirme çalışmasına katılan değerlendiricilerin hepsi V*erilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamalara göre bu standardı karşılama düzeyi %100 ile *mükemmeldir*.

Çalışmaya katılan değerlendiricilerden sekiz tanesi *Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı* standardını *mükemmel* olarak belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan

hesaplamalara göre değerlendirilen program değerlendirme çalışmasının Raporun Kapsamlılığı ve Anlaşılırlığı standardını karşılama düzeyi %97,2 ile *mükemmel* düzeydedir.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi *Sonuçların Yararlılığı/Etkisi* Standardınının karşılanma düzeyini *mükemmel* olarak belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamalara göre değerlendirilen program değerlendirme çalışmasının Sonuçların Yararlılığı/Etkisi standardını karşılama düzeyi %97,2'dir.

Dokuz meta-değerlendiricinin görüşlerine göre, Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Değerlendirmesinin Yararlık Standartlarını karşılama düzeyi ortalama tüm alt standartlara verilen 4.68 puan ile %93.6 *mükemmel* olarak bulunmuştur.

Yürütülebilirlik Standardı

Program Değerlendirme standartlarından ikincisiolan Yürütülebilirlik (Feasibility) Standardını ve onun alt standartlarını karşılama düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. **Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Yürütülebilirlik Standardını Karşılama Düzeyi**

Alt Standartlar	**(%)**	**Düzeyi**
Uygun Yöntemler	75	Çok İyi
Grup ve Kurum Desteği	94.4	Mükemmel
Maliyet-Yarar Çözümlemesi	33.3	Zayıf
Değerlendirme Araştırmasının Yönetimi	97.2	Mükemmel

Meta-değerlendiricilerden üç tanesi yapılan değerlendirme çalışmasının *Uygun Yöntemler* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olarak belirtirken, üç tanesi *çok iyi*, iki tanesi *iyi* ve bir tanesi de *orta* olarak belirtmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrası değerlendirme çalışmasının Uygun Yöntemler standardını karşılama düzeyi %75 ile *çok iyi*dir.

Meta-değerlendiricilerden yedi tanesi yapılan değerlendirme çalışmasının *Grup ve Kurum* Desteği standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu söylerken, bir tanesi *çok iyi* ve biri de *iyi* olarak belirtmiştir. Hesaplamalar sonrasında yapılan değerlendirme çalışmasının Grup ve Kurum Desteği standardını karşılama düzeyi %94.4 *mükemmel* olarak belirlenmiştir.

Meta-değerlendiricilerden bir tanesi yapılan değerlendirme çalışmasının *Maliyet-Yarar Çözümlemesi* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken, iki tanesi *iyi*,

dördü *orta* ve iki tanesi *zayıf* olarak belirtmiştir. Yapılan hesaplamalara göre, değerlendirme çalışmasının Maliyet-Yarar Çözümlemesi standardını karşılama düzeyinin %33.3 *zayıf* olduğu saptanmıştır.

Meta-değerlendirmeye katılanlardan yedi tanesi yapılan çalışmanın *Değerlendirme Araştırmasının Yönetimi* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olarak belirtirken, bir tanesi *çok iyi*, bir tanesi de *iyi* olarak belirtmiştir. Hesaplamalar sonucunda, yapılan değerlendirme çalışmasının Değerlendirme Araştırmasının Yönetimi standardını karşılama düzeyi %97,2 ile *mükemmel* olarak belirlenmiştir.

Dokuz meta-değerlendiricinin görüşlerine göre, Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Değerlendirmesinin *Yürütülebilirlik* Standartlarını karşılama düzeyi ortalama tüm alt standartlara verilen 3.91 puan ile %78.2 *çok iyi* olarak bulunmuştur.

Uygunluk Standardı

Program Değerlendirme standartlarından üçüncüsü olan Uygunluk (Propriety) Standardını ve onun alt standartlarını karşılama düzeyleri aşağıdaki Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. ***Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Uygunluk Standardını Karşılama Düzeyi***

Alt Standartlar	**(%)**	**Düzeyi**
Resmi Sözleşme	94.4	Mükemmel
Etik Kurallara Uygunluk	97.2	Mükemmel
Adil Değerlendirme	97.2	Mükemmel
Şeffaf Raporlama	97.2	Mükemmel
Sonuçların Açıklanması	88.8	Mükemmel
Finansal Uygunluk	9.4	Zayıf

Dokuz meta-değerlendiriciden yedi tanesi yapılan çalışmasının *Resmi Sözleşme* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken, iki tanesi *çok iyi* olarak belirtmiştir. Hesaplamalardan elde edilen sonuca göre, yapılan değerlendirme çalışmasının Resmi Sözleşme standardını karşılama düzeyi %94.4 ile *mükemmel* olarak saptanmıştır.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Etik Kurallara Uygunluk* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Etik Kurallara Uygunluk standardını karşılama düzeyi %97,2 ile *mükemmel* olarak belirlenmiştir.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Adil Değerlendirme* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi çok iyi olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Adil Değerlendirme standardını karşılama düzeyi %97,2 ile *mükemmel* olarak saptanmıştır.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Şeffaf Raporlama* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Şeffaf Raporlama standardını karşılama düzeyi % 97,2 ile *mükemmel* olarak belirlenmiştir.

Meta-değerlendiricilerden beş tanesi yapılan değerlendirme çalışmasının Sonuçların Açıklanması standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olarak görmüş, dört tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Hesaplamalar sonucunda yapılan değerlendirme çalışmasının Sonuçların Açıklanması standardını karşılama düzeyinin %88,8 *mükemmel* olduğu saptanmıştır.

Meta-değerlendiricilerden yedi tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Finansal Uygunluk* standardını karşılama düzeyinin *zayıf* olduğunu belirtirken bir tanesi çok iyi olduğunu belirtmiştir. Bir değerlendirmeci de hiçbir göstergeye cevap vermemiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Finansal Uygunluk standardını karşılama düzeyi %9.4 *zayıf* olarak belirlenmiştir.

Dokuz meta-değerlendiricinin görüşlerine göre, değerlendirme çalışmasının *Uygunluk* Standartlarını karşılama düzeyi ortalama tüm alt standartlara verilen 4.06 puan ile %81.2 *çok iyi* olarak bulunmuştur.

Doğruluk Standardı

Program Değerlendirme standartlarından dördüncüsü olan Doğruluk (Accuracy) Standardını ve onun alt standartlarını karşılama düzeyleri aşağıdaki Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. **Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin Doğruluk Standardını Karşılama Düzeyi**

Alt Standartlar	(%)	Düzeyi
Değerlendirilecek Programın Tanımlanması	97.2	Mükemmel
Durum Çözümlemesi	97.2	Mükemmel
Değerlendirme Araştırmasının Amacının Belirlenmesi	100	Mükemmel

Değerlendirme Araştırmasının Yönteminin Belirlenmesi	100	Mükemmel
Veri Kaynaklarının Tanımlanması	100	Mükemmel
Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği	97.2	Mükemmel
Verilerin Çözümlenmesi	100	Mükemmel
Sonuçların Gerekçelendirilmesi	100	Mükemmel

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Değerlendirilecek Programın Tanımlanması s*tandardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Değerlendirilecek Programın Tanımlanması standardını karşılama düzeyi %97,2 *mükemmel*dir.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Durum Çözümlemesi* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Durum Çözümlemesi standardını karşılama düzeyi %97,2 *mükemmel*dir.

Meta-değerlendiricilerin tamamı yapılan değerlendirme çalışmasının *Verilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre Verilerin Kapsamı ve Seçimi/Yararlığı standardını karşılama düzeyi *mükemmel* %100'dür.

Meta-değerlendiricilerin tamamı yapılan değerlendirme çalışmasının *Değerlendirme Araştırmasının Yönteminin Belirlenmesi* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre Değerlendirme Araştırmasının Yönteminin Belirlenmesi standardını karşılama düzeyi *mükemmel* %100'dür.

Meta-değerlendiricilerin tamamı yapılan değerlendirme çalışmasının *Veri Kaynaklarının Tanımlanması* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre Veri Kaynaklarının Tanımlanması standardını karşılama düzeyi *mükemmel* % 100'dür.

Meta-değerlendiricilerden sekiz tanesi, yapılan değerlendirme çalışmasının *Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği* standardını karşılama düzeyinin *mükemmel* olduğunu belirtirken bir tanesi *çok iyi* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre çalışma Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği standardını karşılama düzeyi % 97,2 *mükemmel*dir.

Değerlendirmecilerin tamamı yapılan değerlendirme çalışmasının *Verilerin Çözümlenmesi* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olduğunu belirtmiştir. Yapılan hesaplamaya göre Verilerin Çözümlenmesi standardını karşılama düzeyi % 100 *mükemmel*dir.

Dokuz meta-değerlendiriciden beş tanesi yapılan değerlendirme çalışmasının *Sonuçların Gerekçelendirilmesi* standardını karşılama düzeyini *mükemmel* olarak belirtmiştir. Dört değerlendirmeci de hiçbir göstergeye cevap vermemiştir. Tabloda uygulanamaz (Not Applicable-NA) olarak belirtilen değer hesaplamaya alınmamıştır. Hesaplamalara göre yapılan değerlendirme çalışmasının Sonuçların Gerekçelendirilmesi standardını karşılama düzeyi *mükemmel* %100'dür.

Meta-değerlendiricilerin görüşlerine göre, çalışmanın Doğruluk Standartlarını karşılama düzeyi ortalama tüm alt standartlara verilen 4.92 puan ile %98.4 *mükemmel* olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan meta değerlendirmeye göre Berk'in (2012) doktora tezi olarak sunduğu Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesinin *Yararlık Standartlarını* karşılama düzeyi "Mükemmel (93.6%)" olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Yağan (2019), Akıncı ve Köse (2022) ve Yaşar, vd'in (2005) yaptıkları meta değerlendirme çalışmalarında da yararlılık standardı büyük ölçüde karşılanan bir standart olarak belirtilmektedir. Bu benzerlikler dikkate alındığında Türkiye'de yapılan değerlendirme çalışmalarının yararlılık standardını büyük oranda karşıladığı söylenebilir.

Yapılan meta-değerlendirmeye göre Berk'in (2012) çalışmasının *Yürütülebilirlik Standartlarını* karşılama düzeyi "Çok İyi (78.2 %)" dir. Genel değerlendirmenin yanı sıra, bu standarttaki "maliyet- yarar çözümlemesi" alt başlığı yeterli derecede uygun bulunmamış ve "zayıf" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarda da göze çarpmaktadır ve diğer çalışmalarda da değerlendirme sürecinde herhangi bir hizmet alımı var mı, harcamalar yüksek mi ve nasıl karşılanmış gibi öğeler açıklanmamıştır (Yağan, 2019; Akıncı ve Köse, 2022; Yaşar ve diğerleri,2005). Maliyet-yarar çözümlemesi standardının karşılanma düzeyinin *zayıf* olmasında Türkiye'de programların merkezden hazırlanmasının (Talim Terbiye Kurulu, 2022) aynı kazanımlar için farklı programların olmamasının etkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmanın *Uygunluk Standartlarını* karşılama düzeyi "Çok İyi (81.2 %)" dir. Bu sonuç, alan yazındaki diğer çalışmalarda bu çalışmadaki gibi *çok iyi* sonucunu vermemiş; Yağan (2019) meta-değerlendirmesini yaptığı değerlendirme çalışmalarının raporlarının beklenen kalitede bir değerlendirme ortaya koyamadıkları; mevcut programlar hakkında bir karara varmaya katkı sağlamadıkları eleştirisini yapmıştır. Berk'in (2012) çalışması bu anlamda ilgilendiği konu alanına katkı sağlayacak ölçüde net ve anlaşılır sonuçlar belirlemiş ve bu sonuçları kitaplaştırarak tüm paydaşlara açık hale getirmiştir. Sadece bu standarttın alt başlıklarından "finansal uygunluk" standardına uygunluk tespit edilememiştir. Raporda gelir-gider bütçesi, değerlendirme için sağlanan finansman kaynakları ve değerlendirme süreci içinde yapılan harcamalar belirtilmemiştir. Bu sorun meta değerlendirmesi yapılan diğer çalışmalar için de geçerlidir (Yaşar ve diğerleri, 2005; Yağan, 2019; Akıncı ve Köse, 2022). Türkiye'de yapılan değerlendirme çalışmalarının genelde akademik amaçlarla yapılmasının, dolayısıyla finansal olarak destekleyen bir kurumun olmamasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir.

Meta değerlendirmeye göre Berk'in (2012) çalışmasının *Doğruluk Standartlarını* karşılama düzeyi "Mükemmel (98.4 %)" dir. Alan yazında tez olarak sunulan tüm değerlendirmelerin meta değerlendirmelerinde sonuç benzerlik göstermektedir.

Alan yazın taramasında meta değerlendirme çalışmasının özellikle ülkemizde yeteri kadar yapılmadığı gözlemlenmiştir. Türkiye'de ismi "meta-değerlendirme" olan tez veya makalelerde meta analiz ve meta sentez kavramları ile daha çok karşılaşılmıştır. Bu da meta-değerlendirme ile ilgili bir kavram kargaşası olduğu izlenimi doğurmuştur.

Öneriler

Araştırma Önerisi

*Berk'in (2012) değerlendirmesinin, karar vericiler tarafından da değerlendirilmesinin yapılması önerilmektedir.

*Yapılan değerlendirme çalışmalarının meta-değerlendirmesinin yapılması elde edilen sonuçların güvenirlik ve kullanışlığını artıracaktır. Ayrıca değerlendirmenin de yararlık, uygunluk, yürütülebilirlik ve uygulanabilirlik özelliklerinin gözden geçirilmesini sağlayacaktır.

Araştırmacılar için Öneriler

*Yapılan benzer bir çalışmada meta değerlendirmecilerin, bu süreci daha önce deneyimlemiş heterojen bir uzman gruptan oluşması,

*Meta değerlendirme yapacak uzman grubun; tüm standartları, alt standartları ve göstergeleri aynı dili konuşmak adına detaylı bir şekilde incelemeleri için birkaç kere bir araya gelmelerini sağlayan toplantılar düzenlenmesini,

*Program değerlendirme yapacak değerlendiricilere maliyet-yarar çözümlemesi ve finansal uygunluk standartlarını da raporlarında belirtmeleri,

*Yapılacak değerlendirme çalışmalarından önce program değerlendirme standartlarının incelenerek değerlendirme çalışmalarına yön verilmesi, proaktif meta-değerlendirme yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akıncı, M., & Köse, E. (2022). A Meta-Evaluation Research Teacher Training Programs in Turkey. *International Journal of Prograssive Education* (18), s. 4.

Berk, Ş. (2012). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli ile Değerlendirilmesi.* (Doktora tezi) www.tez.yok.tr. (312610)

Berk, Ş. (2018). *Modüler Sistemin Değerlendirilmesi: Modüler Sistem, Program Değerlendirme, Mesleki ve Teknik Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.

Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.* Boston: Pearson.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus (4.Edition ed.).* California: Sage Publication.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2001). *Evaluation theory, models and applications.* San Francisco: Jossey-Bass.

Talim Terbiye Kurulu. (2022). *Öğretim Programları*. www.müfredat.meb.gov.tr.

The Joint Committee Standarts for Education Assessment. (1994). *Legancychecklists*. www.wmich.edu.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.* Ankara: Ankara Yayıncılık.

Yağan, S. (2019). Program Değerlendirme Alanında Yayınlanmış Doktora Tezlerinin Meta Değerlendirmesi (2015-2018). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(16).

Yaşar, S., Köse, N., Girmen, P., & Anagun, S. (2005). The Meta-Evaluation of Teacher Training Programs for elementary Education in Turkey. (M. Cooper, Dü.) s. 498.

Yüksel, İ. (tarih yok). *Türkiye için Profram Değerlendirme Standartları Oluşturma Çabası.* (Doktora Tezi) www.tez.yok.gov.tr (226343)

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülçin GÜVEN[1], Elif YILMAZ[2]

Öz

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tasarlanan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı ve kadro türü değişkenleri açısından da mesleki yetkinlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 147 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerilerinin mesleki beceriler alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerilerinin kadro türü (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerilerinin kıdem yılına göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 5 yıl ve daha kısa süredir hizmet veren öğretmenlerin aleyhine olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Mesleki Yetkinlik, Sınıf Yönetimi

BİLDİRİ NO: 49272
[1]Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, gulcinm@marmara.edu.tr
[2]Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, elifyilmaz@kmu.edu.tr

Giriş

Yetkinlik, bireyin bir faaliyeti gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları organize ederek bu davranışları gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Yetkinlik aynı zamanda kişinin gerçekleştirmek için planladığı bir faaliyet için göstereceği performansla ilgili bilgi, beceri, güdü vb. özellikleridir (Turan, 2015). Yetkinlik algısı, kişinin sahip olduğu yetenekleriyle ilgili düşünce ve öngörülerine dayanarak bir davranışı başlatması, başlattığı davranışı devam ettirmesini sağlayan güçtür (Senemoğlu, 2005).

Kişinin yaşamı boyu yaptığı seçimler, sahip olduğu potansiyeli ile yaşamı boyunca gerçekleştirdiği seçeneklerine göre belirlenir. Meslek tercihi, kişinin yaşamını etkileyen önemli seçimlerden biridir. Meslek de kişiye kimlik kazanımı, kendini değerli hissetme duygusuna sahip olmayı sağlamaktadır. Kişi, meslek tercihi yaparken kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak seçimini gerçekleştirmelidir çünkü kişinin yetkinlik inancı mesleki rolleri yerine getirme sürecinde oldukça etkili bir faktördür (Bandura, 1995).

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyi, mesleki davranışları ile ilgilidir, öğretim süreci için harcadıkları çabayı, hedeflerini, mesleğe yönelik isteklilik düzeylerini etkilemektedir (Chan, 2005). Öğretmenin mesleki yetkinlik düzeyi, öğrencilerin öğrenme sürecinde ve olumlu davranışlarının kalıcı olmasında son derece etkilidir. Mesleki yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, motivasyonu düşük ya da yavaş öğrenen öğrencilerinin öğrenme sürecini kontrol edebileceklerine inanmaktadırlar (Woolfolk-Hoy, 2000). Ayrıca mesleki yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencileri ve kendileri ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahiptirler. Öğrencilerinin öğrenme sürecinde olumlu bir etki mekanizmasına sahip olduklarının farkında olduklarından kendileri ve öğrencileri için hedef belirleyip belirledikleri bu hedeflere ulaşabilmek için stratejiler planlamaktadırlar. Mesleki yetkinlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise öğrencileriyle hedef, strateji belirlemekten kaçındıkları görülmektedir. Hayal kırıklığı yaşamış ve bu sebeple cesareti kırılmış öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Bandura, 1995). Mesleki yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, stres yaratan durumlarla başa çıkabilmekte, daha az tükenmişlik yaşamakta, ancak mesleki yetkinlik düzeyi düşük olan öğretmenler ise daha çok stres ve tükenmişlik yaşamaktadırlar (Betoret, 2006).

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için olumlu sınıf ortamının dizayn edilmesinde öğretmenin yetkinlik düzeyi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine olan inançları, sınıf ortamının nasıl olacağını belirleyen önemli unsurların başında gelmektedir. Mesleki yetkinlik düzeyi ile ilgili endişe yaşayan öğretmenler, öğrencilerinin

gelişimlerini destekleyen, kalıcı öğrenmede etkili olan sınıf ortamlarını yaratmak yerine olumsuz sınıf ortamları yaratmaktadırlar (Bandura, 1995).

Öğretmen, etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlayacak öğrenme ortamı oluşturup uygulamaların ideal olarak gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetimini bir araç olarak kullanmalıdır. Eğitimin amaçlarına ulaşmasında ayrı bir öneme sahip olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında güvenliği sağlayan (fiziksel, psikolojik) sağlayan stratejiler, öz denetimi kazandıran teknikler, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını düzenleyen, sınıfın düzenini sağlayan yönetimlerdir. Bir başka ifadeyle, sınıf yönetimi etkili eğitim-öğretim ve öğrenme ortamının sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmenin tüm bunları gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken beceriler bulunmakla birlikte, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi gerekmektedir (Aküzüm ve Özdemir-Gültekin, 2017; Toran ve Gençgel-Akkuş, 2016). Öğretmen, sınıf yönetiminin en etkili öğesi olmasının yanı sıra sınıf ortamında öğrenmeyi kolaylaştırıp keyifli bir hale getirebilmek için öğrencilerin bireysel ve grup olarak beklentilerini, gereksinimlerini, yeterliliklerini ve ilgilerini dikkate alarak elde ettiği tespitlerine göre düzenleme yapmalıdır. Öğretmenin oluşturacağı olumlu sınıf ortamında hem öğrenme sürecinin niteliği artacak hem de öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana gelecektir (Aküzüm ve Özdemir-Gültekin, 2017).

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de mesleki yetkinlik düzeyleri performanslarını etkilemektedir. Mesleki yetkinlik düzeyinin yüksek olması öğretmenin sınıfta sergileyeceği sınıf yönetimi becerilerinde başarılı olmasını sağlamaktadır. Çünkü başarılı olabilmek için sorumluluk alırlar, stresle başa çıkabilirler, hedef ve hedefe ulaşmak için strateji belirleme gücüne sahiptirler. Buradan hareketle araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin ve buna ek olarak öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerilerinin kıdem yılı ve kadro türü değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 147 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

***Tablo 1*. Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri**

Kişisel Özellikler		*f*	%
Cinsiyet	Kadın	137	93,2
	Erkek	10	6,8
Yaş Grubu	25 yaş ve altı	18	12,2
	26-35 yaş	77	52,4
	36-45 yaş	46	31,3
	46 yaş ve üzeri	6	4,1
Öğrenim Durumu	Ön lisans	11	7,5
	Lisans	103	70,1
	Lisansüstü	33	22,4
Kıdem Yılı	5 yıl ve altı	46	31,3
	6-10 yıl	45	30,6
	11-15 yıl	34	23,1
	16 yıl ve üzeri	22	15,0
Kadro Türü	Kadrolu	91	61,9
	Sözleşmeli	36	24,5
	Ücretli	20	13,6

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 137'sinin (%93,2) kadın ve 10'unun (%6,8) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş grupları incelendiğinde 18'inin (%12,2) 25 yaş ve altında, 77'sinin (%52,4) 26-35 yaş aralığında, 46'sının (% 31,3) 36-45 yaş aralığında ve 6'sının (%4,1) 46 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin 11'i (%7,5) ön lisans, 103'ü (%70,1) lisans ve 33'ü (%22,4) lisansüstü programlardan mezun olmuştur. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin 46'sı (%31,3) 5 yıl ve altında, 45'i (%30,6) 6-10 yıl arasında, 34'ü (%23,1) 11-15 yıl arasında ve 22'si (%15) 16 yıl ve üzerinde kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin 91'i kadrolu (%61,9), 36'sı (%24,5) sözleşmeli ve 20'si (%13,6) ücretli olarak istihdam edilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları şunlardır:

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu ile katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem yılı, öğrenim durumu, kurum türü gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği: Dinçer ve Akgün (2015) tarafından geliştirilmiştir ve Mesleki Beceriler ile Öğretmen Çocuk Etkileşimi olmak üzere iki alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmenlerden kendilerini her bir madde için 1-5 puan arasında derecelendirmeleri istenmektedir (1"Hiç tanımlamıyor", 5"Tamamen tanımlıyor"). Toplam puanın yüksekliği sınıf yönetimi becerilerinin olumlu yönde yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Dinçer ve Akgün (2015) tarafından yapılan iç tutarlılık analizleri sonucunda Mesleki Beceriler alt boyutu için .88, Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutu için .70 ve ölçeğin geneli için .83 olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı bu araştırma için tekrarlanmıştır. Buna göre Mesleki Beceriler alt boyutu için .86, Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutu için .67 ve ölçeğin geneli için .80 olarak bulunmuştur.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türk kültürüne uyarlanması, dil eşdeğerliği ve faktör analizleri Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan faktör analizleri sonucunda ölçek orijinal yapısından farklı olarak beş alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından, Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ve Ölçme ve Değerlendirme biçiminde isimlendirilmiştir. Ölçek orijinalinde 9'lu Likert yapıdan uyarlama çalışması kapsamında 5'li likert yapıya dönüştürülmüştür. Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından iç tutarlılığın saptanması amacıyla yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla alt boyutlar için şu şekildedir: Yönlendirme .79, Davranış Yönetimi .78, Motivasyon .73, Öğretim Becerisi .69, Ölçme ve Değerlendirme .66 ve ölçeğin geneli için .90. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik katsayıları alt boyutlara göre sırasıyla .80, .77, .70, .67, .62 ve ölçeğin toplamı için .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik olarak çevrimiçi platformlarda duyurular yapılmış ve çevrimiçi platform üzerinde tasarlanan formlar katılımcılara sunulmuştur. Araştırmada gönüllülük esası ile katılım sağlayan öğretmenler arasından toplam 155 form yanıtlanmış ancak yapılan incelemede tekrar ve hatalı olduğu saptanan sekiz form araştırmadan çıkarılarak 147 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programına kaydedilmiştir. Kolmogrov-Smirnov Testi sonuçlarına ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre normal dağılım gösterip göstermedikleri saptanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve mesleki yetkinlik düzeylerinin kadro türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla Kruskal Wallis-H Testi, kıdem yılı değişkenine göre ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi uygulanan ve gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanan analiz sonuçlarında, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Ölçme araçlarının ölçüm güvenirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 2. **Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları**

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği		**Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği**	
		Mesleki Beceriler	Öğretmen Çocuk Etkileşimi
Yönlendirme	r	,705	,133
	p	,000*	,108
	n	147	147
Davranış Yönetimi	r	,670	,171
	p	,000*	,039*
	n	147	147
Motivasyon	r	,685	,091
	p	,000*	,273
	n	147	147
Öğretim Becerisi	r	,729	,195
	p	,000*	,018*
	n	147	147
Ölçme ve Değerlendirme	r	,632	,167
	p	,000*	,044*
	n	147	147

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutları olan Yönlendirme (*r= .705)*, Davranış Yönetimi (*r= .670)*, Motivasyon (*r= .685)*, Öğretim Becerisi (*r= .729)*, Ölçme ve Değerlendirme (*r= .632)* ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Mesleki Beceriler alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (*p<.000*). Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutu ile Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Davranış Yönetimi (*r= .171; p<.05)*, Öğretim Becerisi (*r= .195; p<.05)*, Ölçme ve Değerlendirme (*r= .167; p<.05)* alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanırken Yönlendirme (*r= .133; p>.05)* ve Motivasyon (*r= .091; p>.05)* alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3. **Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyi Puan Ortalamalarının Kadro Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Gruplar	n	$\overline{X}_{sira}$	x^2	Sd	p
Yönlendirme	Kadrolu	91	71,71	1,211	2	,546
	Sözleşmeli	36	74,74			
	Ücretli	20	83,10			
Davranış Yönetimi	Kadrolu	91	68,03	4,947	2	,084
	Sözleşmeli	36	82,44			
	Ücretli	20	85,95			
Motivasyon	Kadrolu	91	71,87	,825	2	,662
	Sözleşmeli	36	75,50			
	Ücretli	20	80,97			
Öğretim Becerisi	Kadrolu	91	72,14	,518	2	,772
	Sözleşmeli	36	77,96			
	Ücretli	20	75,35			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadrolu	91	71,93	1,085	2	,581
	Sözleşmeli	36	80,22			
	Ücretli	20	72,20			

Tablo 3'te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin kadro türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutları olan Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının kadro türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (*p>.05*).

Tablo 4. **Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Puan Ortalamalarının Kadro Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Gruplar	n	$\overline{x}_{sira}$	x^2	Sd	p
Mesleki Beceriler	Kadrolu	91	70,63	3,063	2	,216
	Sözleşmeli	36	74,17			
	Ücretli	20	89,03			
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Kadrolu	91	69,15	3,149	2	,207
	Sözleşmeli	36	81,63			
	Ücretli	20	82,35			

Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kadro türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Mesleki Beceriler ve Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyut puan ortalamalarının kadro türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 5. **Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyi Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yönlendirme	Gruplararası	61,022	3	20,341	2,776	,044*	11-15 yıl/5 yıl ve altı
	Gruplariçi	1047,971	143	7,328			
	Toplam	1108,993	146				
Davranış Yönetimi	Gruplararası	16,610	3	5,537	1,678	,174	-
	Gruplariçi	471,839	143	3,300			
	Toplam	488,449	146				
Motivasyon	Gruplararası	70,380	3	23,460	3,522	,017*	11-15 yıl/5 yıl ve altı
	Gruplariçi	952,559	143	6,661			
	Toplam	1022,939	146				
Öğretim Becerisi	Gruplararası	57,909	3	19,303	3,967	,009*	16 yıl ve üzeri/5 yıl ve altı
	Gruplariçi	695,887	143	4,866			
	Toplam	753,796	146				
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplararası	15,214	3	5,071	2,958	,035*	16 yıl ve üzeri/5 yıl ve altı
	Gruplariçi	245,208	143	1,715			
	Toplam	260,422	146				

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Yönlendirme (F=2.776), Motivasyon (F=3.522), Öğretim Becerisi (F=3.967) ile Ölçme ve Değerlendirme (F=2.958) alt boyutlarında kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır (p<.05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Yönlendirme ve

Motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenler ile 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdem süresi olan öğretmenler lehine, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarında ise 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenler ile 16 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Davranış Yönetimi alt boyutunda kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 6. **Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Beceriler	Gruplararası	2087,392	3	695,797	4,852	,003*	6-10 yıl/5 yıl ve altı 11-15 yıl/5 yıl ve altı 16 yıl ve üzeri/5 yıl ve altı
	Gruplariçi	20508,785	143	143,418			
	Toplam	22596,177	146				
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	Gruplararası	19,695	3	6,565	,487	,692	-
	Gruplariçi	1927,053	143	13,476			
	Toplam	1946,748	146				

*p<.05

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerinin, kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Mesleki Beceriler alt boyutunda kıdem yılına göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=4.852$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arası hizmet veren öğretmenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında, 11-15 yıl arası hizmet verenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında ve 16 yıl ve üzeri arası hizmet verenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında, 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutu puan ortalamalarının ise kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda çalışma grubuna katılan okul öncesi öğretmenlerin Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin tüm alt boyutları (Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Mesleki Beceriler alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek anlamlı ilişki olduğu

belirlenmiştir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutunda ise Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Davranış Yönetimi, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarında pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu, Yönlendirme ve Motivasyon alt boyutları ile anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde Toran (2019) tarafından okul öncesi öğretmenler ile yapılan araştırmada öğretmenin yeterlik duygusu inanç düzeyinin sınıf yönetimi becerilerinin bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin mesleki değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010) mesleki yeterliklerin, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerilerinin kadro türü (kadrolu, sözleşmeleri, ücretli) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında ücretli olarak hizmet sunun öğretmenlerin sayıca sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak yapılan araştırmalar (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Dinçer ve Akgün, 2015; Epstein ve Willhite, 2015) okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlerine bağlı olarak özyeterlik algıları ve sınıf yönetim becerilerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle kadro türünün anlamlı bir değişken olarak saptanmadığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Yönlendirme, Motivasyon, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın Yönlendirme ve Motivasyon alt boyutlarında 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenler ile 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdem süresi olan öğretmenler lehine, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarında ise 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenler ile 16 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ölçeği Davranış Yönetimi alt boyutunda kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuca göre mesleki deneyimi daha kısa olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin algılarının kıdemli öğretmenlere göre

daha düşük olduğu ifade edilebilir. Buna göre alan yazında öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaştığına ilişkin pek çok araştırma sonucuna (Elkatmış, 2018; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Toy, 2015) rastlanmaktadır. Ancak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) ile Klassen ve Chiu (2010) tarafında yürütülen araştırmalarda ise mesleki deneyimin, öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarını farklılaştırmadığını saptamışlardır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim beceri, kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği'nin Öğretmen Çocuk Etkileşimi alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ölçeğin Mesleki Beceriler alt boyutunda saptanan anlamlı farklılığın 6-10 yıl arası hizmet verenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında, 11-15 yıl arası hizmet verenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında ve 16 yıl ve üzeri arası hizmet verenlerle 5 yıl ve altı arasında hizmet verenler arasında, 5 yıl ve altında hizmet verenlerin aleyhine olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin mesleki becerilerinin kıdem yılına göre farklılaştığı ve bu farklılığın mesleki deneyimi daha kısa olan öğretmenler aleyhine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Durgun (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda mesleki kıdem yılı uzun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem yılı az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda kıdem yılının sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olan araştırmalara (Akın, 2006; Komitoğlu, 2009) ve kıdem yılına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı araştırmalara (Gezgin, 2009; Güven ve Cevher, 2005) rastlanmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki göz önüne alındığında, lisans eğitimlerinin yanı sıra hizmet içi eğitimlerle mesleki yetkinliklerinin desteklenmesi önerilebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve sınıf yönetim becerilerinin kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın meslekte ilk beş yıllarında olan öğretmenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğrenim yıllarında mesleki deneyim kazanmaları hususunda desteklenmeleri önerilebilir.

Araştırma farklı değişkenler ve daha kapsamlı bir çalışma grubu ile tekrarlanarak ara değişkenlerin etkisi sınanabilir.

Kaynakça

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3), 1-9.

Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Aküzüm, C., & Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(12), 88-107.

Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56*, 571-606.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.

Chan, D. W. (2005). Teacher self-efficacy research and teacher education. *Educational Research Journal, 20*(2), 149-164.

Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 187-201.

Elkatmış, M. (2018). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 402-416.

Epstein, A., & Willhite, G. L. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(2), 189-198.

Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among pre-school teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094-1103.

Güven, E. D. & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 71-92.

Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1753-1767.

Klassen, R. M., & Chıu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.

Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher's professional competency, *Early Child Development and Care, 189*(8), 1271-1283.

Toran, M., & Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24 (4), 2041-2056.

Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Ohio state teacher efficacy scale. *Psyctests,* doi:10.1037/t11400-000

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Turan, N. (2015). *Çalışma yaşamında yetenek, beceri, yetkinlik, yeterlilik*. Nobel Akademi.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ