



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

AĞUSTOS 2022

Cilt 11
Sayı 3

<http://www.jret.org>

İletişim

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dizinlenenme / İndekslenme



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda
logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.

Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Editörler

Editör, Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Editör Yrd., Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Pristine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab, Pakistan
Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan

Editör, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Ayca Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Emine Kolaç**, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zeki Kaya, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Başak Uysal**, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayzazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

On birinci cilt üçüncü sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla onüç adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (*Journal of Research in Education and Teaching*) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Ağustos 2022

Editörler

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep EREN
Sinop Üniversitesi

From the Editors

Dear Colleagues, Dear Readers,

In the third issue of the eleventh volume, we have published thirteen articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. *Journal of Research in Education and Teaching* is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

August 2022

Editors

Assoc. Prof. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman University

Assoc. Prof. Dr. Zeynep EREN
Sinop University

İÇİNDEKİLER

vi

2022 (31 AĞUSTOS) CİLT 11 SAYI 3 EDİTÖRDEN (KAPAK VE ÖN SAYFALAR)

01. Liselere Giriş Sınavlarında Yer Alan Matematik Sorularının Karşılaştırılması 1
01. Comparison Of Mathematics Questions In High School Entrance Exams
- Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK,
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap TAŞTEPE
02. Opinions Of School Administrators On The Physical Characteristics Of Primary Schools 18
- İlköğretim Okullarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Research Assistant Dr. Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
03. Argumentation Skills Of Pre-Service Elementary Teachers (Psts) About Open-Air Pressure 32
- İlköğretim Adaylarının Açık Hava Basıncına İlişkin Argümantasyon Becerileri
Associate Professor Pelin Mete
04. Piyano Eğitimi Başlangıç Metotlarında Kullanılan Yaklaşımlar 49
04. Approaches Used In Starting Methods Of Piano Education
- Doç. Dr. M. Devrim BABACAN
Doç. Dr. Ezgi BABACAN
05. Türkiye’de Eğitimin 20 Yılı (2000-2021): Betimsel Bir Analiz 58
05. 20 Years Of Education In Turkey (2000-2021): A Descriptive Analysis
- Doç. Dr. Ertuğ CAN
Doç. Dr. Şenol SEZER
06. Çağdaş Denetim Kapsamında Öğretmen Adaylarının Ders Denetimleri 70
06. Course Supervision Of Teacher Candidates Within The Context Of Contemporary Education Supervision
- Buket Doğan
Doç.Dr. Saadet Kuru Çetin
07. Türkiye, Estonya Ve Fransa Eğitim Yönetim Sistemlerinin Değişik Parametrelere Göre Karşılaştırılarak İncelenmesi 83
07. A Comparative Examination Of Turkey, Estonia And France Education Management Systems According To Different Parameters
- Doç. Dr. Eşef Hakan Toytok
Öğretmen Ayşe Gök
Öğretmen Zeynep Tuğba Paksoy
08. Küçük Çocuklarda Cinsiyete Göre Sosyal Ve Duygusal Yeterlik 95
08. Social And Emotional Competence Of Young Children By Gender
- Dr. Tuğba ABANOZ,
Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN,
Dr. Seda SARAÇ

09. **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Çevre Dostu Davranışları, Çevre Kimlikleri Ve Empati Düzeylerinin İncelenmesi** 114
09. **Investigation Of The Environmental Friendly Behaviors, Environmental Identity And Empathy Levels Of Pre-Service Teachers**
Dr. Öğretim Üyesi Hande GÜNGÖR,
Öğretim Görevlisi İlkay GÖKTAŞ,
Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN,
- 10 **Vatandaşlık Ve Tarih Öğretiminde Kadınların Siyasal Haklar Geçmişine Odaklanmak: Kadınlar Da Oradaydı! Projesi Örneği** 124
- 10 **Focusing On Women's Political Rights History In The Citizenship/History Teaching: The Case Of The Women Were Also There! Project Example**
Doç.Dr.Gülçin Dilek
- 11 **Göçmen Çocukların Eğitimi** 140
- 11 **Education of Migrant Children**
Doç.Dr. Gülsün Şahan
- 12 **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Toplumsal Sorun Algılarının İncelenmesi** 145
- 12 **An Investigation On Social Studies Teachers' Perceptions Of Social Problems**
Prof. Dr. Bilgin Ünal İbret,
Arş. Gör. Esra Kaptan İzmir,
Eğitim Uzmanı İnanç Genç,
13. **Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri** 155
13. **Workaholism Tendencies Of School Administrators**
Yusuf Gidiş
Doç. Dr. Bilgen Kırıl

LİSELERE GİRİŞ SINAVLARINDA YER ALAN MATEMATİK SORULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK,
Sinop Üniversitesi,
sbasturk@sinop.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap TAŞTEPE,
Sinop Üniversitesi,
mehtap.tastepe@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, 2016-2017 TEOG I, II' de ve 2018 LGS'de yer alan soruları karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla matematik sorularının konulara göre dağılımları, çözüm adımları ve zorluk dereceleri araştırılmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak "doküman incelemesi" ve bunu desteklemek içinde ortaokul matematik öğretmenlerine uygulanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgularda incelenen sınavlarda sınav sorularının konulara göre dağılımlarında farklılıklar olduğu ve 2018 LGS'de bütün konulardan soru hazırlandığı belirlenmiştir. Ayrıca 2018 LGS sınavındaki soruların 2016-2017 TEOG I, II sınavlarına göre daha çok basamaklı çözüm adımı içerdiği görülmüştür. Sorulara zorluk açısından bakıldığında ise, 2018 LGS sınavının 2016-2017 TEOG I, II sınavlarından daha zor soruları kapsadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG), Liselere giriş sınavı (LGS), Konu dağılımı, Çözüm adımı, Zorluk seviyesi

COMPARISON OF MATHEMATICS QUESTIONS IN HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAMS

Abstract

In this research, it is aimed to compare the questions in 2016-2017 TBSE I, II and 2018 HSE. For this purpose, the distribution of mathematics questions according to the subjects, solution steps and difficulty levels were investigated. In this context, the case study, which is one of the qualitative research methods, is adopted as a data collection technique and a "semi-structured interview form" applied to secondary school mathematics teachers to support this. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis and content analysis method. In the examinations examined in the findings, it was determined that there were differences in the distribution of the exam questions according to the subjects, and questions were prepared from all subjects in 2018 HSE. In addition, it has been observed that the questions in the 2018 HSE exam contain more step solution steps than the 2016-2017 TBSE I, II exams. Looking at the questions in terms of difficulty, it was seen that the 2018 HSE exam included more difficult questions than the 2016-2017 TBSE I, II exams.

Key Words: Exam from basic education to secondary education (TBSE), High school entrance exam (HSE), Subject distribution, Solution step, Difficulty level

GİRİŞ

Eğitim, içerisinde birçok öğeyi içeren karmaşık bir sistem olarak tanımlanabilir. Bu sistemin en genel amacı ise bireyin davranışlarını planlı bir şekilde, iyi yönde ve istenilen biçimde değiştirmek ve geliştirmektir. Bu plan ancak sistematik bir eğitim programı ile sağlanabilir. Demirel (2005) eğitim programının amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme şeklinde dört temel bileşenden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenlerin en kritik

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır.

Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.
Baştürk&Taştepe

olanlarından biri ise ölçme-değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme; yapılan eğitim aktivitelerinin iyi ve eksik yanlarını belirlemede, bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğini ve iyileştirilebileceğini gösteren eğitimin en temel öğelerinden biridir. Demirel'e (2004) göre ölçme-değerlendirme öğretmenin, öğretim programının, ders kitaplarının ve eğitime dair birçok öğenin amaçlanan kazanımlara ne kadar ulaşılabildiğini belirlemektedir.

Günümüz eğitim sisteminde ölçme değerlendirme eğitim süreci içerisinde ve eğitim sürecinin sonunda gerçekleştirilmektedir. Bu sayede eğitim sisteminin nasıl işlediğine dair sonuçlar elde edilir ve bu sonuçlar neticesinde eğitim sistemine yönelik daha nesnel, bilimsel ve tutarlı kararlar alınabilir (Akyüz, 2022). Ayrıca ölçme-değerlendirme türü yerel ve merkezi ölçme olarak ele alınabilir (Çepni, vd., 2003). Yerel ölçme-değerlendirme; sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitim öğretim aktivitelerine dair öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen ölçme değerlendirme. Merkezi ölçme-değerlendirme ise gerçekleştirilen eğitim öğretim aktivitelerine dair öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve aynı zamanda öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna yerleştirilebilmeleri amacıyla yapılan ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ya da Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ulusal boyutta uygulanan sınavlardır. Eğitim sistemimizde bir üst eğitim kurumuna geçebilmek için öğrenciler, merkezi sınav sistemi uygulamalarıyla ilk olarak temel eğitimden orta öğretime geçişte karşı karşıya gelmektedirler. Sekiz yıllık zorunlu eğitim ile beraber 1999 yılından itibaren sekizinci sınıf öğrencilerine merkezi sınav uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalar, 2006 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2009 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2013 yılına kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak adlandırılmış ve bazı değişikliklere uğramıştır. 2013 yılı itibarıyla ise geçiş sürecinde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2013a). 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında başlatılan TEOG kapsamında uygulanan merkezi sınavlar 2018 yılında kaldırılmıştır. Herhangi bir liseye yerleşmek için tüm 8. sınıfların yılda iki kez girmek zorunda kaldığı TEOG sınavı yerine yılda bir defa girilen Liselere Giriş Sınavı (LGS) getirilmiştir (MEB, 2018).

Uygulanan son iki sınav türü olan 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS sınavları ayrıntılı olarak ele alındığında; TEOG I, II ortaokulların 8'inci sınıflarında, dönemsel olarak yapılan sınavlardan; iki yazılı sınav uygulanan (din kültürü ve ahlak bilgisi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) derslerin birinci yazılı sınavı yerine; üç yazılı sınav uygulanan (Türkçe, Matematik, fen bilimleri ve yabancı dil) derslerin ise ikinci yazılı sınavı yerine yapılmıştır. Soruların hazırlanması ve uygulanması Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından yapılmaktadır. Ortak sınavların soruları her ders için öğretim programlarındaki belirli kazanımlar esas alınarak tespit edilmektedir. Ayrıca ortak sınavlar, sınav takviminde belirtilen tarihlerde, her sınav günü yapılacak olan üç ders yazılısı bir oturum olmak üzere, iki günde iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Ortak sınavlarda her ders için çoktan seçmeli 20 soru yer almış ve elde edilen sınav sonuçları yılsonu başarı puanının hesaplanmasına dâhil edilmiştir (MEB, 2015; 2014). TEOG I, II' de ölçme değerlendirmede öğretmenin ve okulun rolü arttırılmaya çalışılmış ve öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin katıldığı ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerinde değerlendirilmesine imkân verilmeye çalışılmıştır (Atılgan, 2018; Kaplan, 2017). Ancak yaklaşık 4 yıl süreyle uygulanan TEOG I, II'nin yapılandırmacı yaklaşımda üzerinde sıklıkla durulan süreç temelli değerlendirmeden ziyade sonuç temelli değerlendirme yaptığı anlaşılmıştır (Aykaç ve Atar, 2014). 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla TEOG her iki aşamasıyla birlikte kaldırılmış ve yerine LGS sınavı getirilmiştir. LGS sınavının TEOG'a göre en önemli farkı öğrencilerin sınava girme zorunluluğunun olmamasıdır. Yani öğrencinin bir üst kuruma yerleştirilmesinin adrese dayalı ve isteğe bağlı olmasıdır. İlk yıl geçiş sistemi adıyla sadece 8. sınıflara uygulanmış ve sınava giren öğrenciler %70 sınav puanı, %30 okul başarı puanı ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmişlerdir. 2018-2019 eğitim -öğretim yılından itibaren ise 6. 7. ve 8. sınıfların tamamına uygulanmış ve merkezi sınav yerine İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından sınavlar düzenlenmiştir (Atılgan, 2018; Yılmaz, 2017). LGS sınavında 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri eğitim yılı içerisinde Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi şeklindeki 6 temel dersten sınavlara girmektedirler. Öğrencilerin 6. ve 7. sınıf not ortalamalarının yüzde 20'si; 8. sınıf not ortalamasının ise yüzde 60'ı hesaplanmakta ve 8. sınıf sonunda Fen Liseleri ile bazı proje okulları için tercih yapmaları sağlanmaktadır. Sayısal ve sözel bölümlerden oluşan sınav farklı iki oturum şeklinde olmaktadır. Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe dersleri için 20; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için ise 10'ar soru sorulmaktadır. Sınav sözel bölüm için 75; sayısal bölüm için ise 80 dakika olup toplam 155 dakika sürmektedir ve 3 yanlış cevap 1 doğru cevabı götürmektedir. LGS sınavında test sorularının yanı sıra kısa cevap gerektiren açık uçlu sorular da sorulmuştur (Kuzu, vd., 2019).

Yapılan bu merkezi sınavların amaçlarına ulaşabilmesi için sınavlarda yer alan soruların niteliği, büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle merkezi sınavlarda kullanılan soruların nasıl niteliklere sahip olduğu araştırılması gereken bir durumdur. Literatürde merkezi yerleştirme sınavlarında yer alan soru tiplerini inceleyen araştırmaların genelde Bloom Taksonomisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (örneğin Arı ve Gökler 2012; Dalak, 2015; Dursun ve Aydın-Parim, 2014; Özmen, 2005; Kala, 2015; Karaman ve Bindak, 2017; Keleş ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2015; Köğce ve Baki, 2009; Özer Keskin ve Aydın, 2011; Sönmez, vd., 2013; Topçu, 2017). Farklı teorik çatılar kullanarak ulusal üniversiteye girişi sınavlarını analiz eden çalışmalara da rastlanmakla birlikte (Baştürk, 2006), liseye geçiş sınavında yer alan Matematik sorularını Bloom Taksonomisi teorik çatısı dışında analiz eden çok az sayıda çalışma ile karşılaşmıştır (Örneğin; Dalak, 2015; Ekinci ve Bal, 2019; Karaman ve Bindak, 2017). Merkezi sınavların öğrencileri bir üst eğitim düzeyine seçmenin yanında bir önceki eğitim düzeyinde verilen eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu ya da olumsuz etkileme durumları söz konusudur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders anlatımlarında, örnek ve alıştırma seçimlerinde bu sınavlarda çıkmış soruları referans almaktadırlar (Baştürk, 2011; Baştürk ve Doğan, 2010). Çetin ve Ünsal (2019) merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturma, stresli/gergin olma ve motive etme şeklinde psikolojik etkileri olurken, öğretmenler arasında ayrımcılığa, rekabete ve dayanışmaya neden olma şeklinde sosyal etkilerinin olduğunu, bu sınavların öğretmenin imajını etkilediğini ve öğretmenlerin öğretim programının tüm boyutlarını programda yer aldığı şekilde uygulamadıkları, sınav odaklı amaç, içerik belirledikleri, yöntem ve teknik (anlatım/test çözme) uyguladıkları, çoktan seçmeli sınavlarla ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS sınavlarında yer alan matematik sorularına dair öğretmenlerin görüş ve düşünceleri önemlidir. Bu çalışmada, 2016-2017 TEOG I, II sınavından 2018 LGS sınavına geçerken Matematik sorularında nasıl değişikliklerin olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2018 yılında ilk kez uygulanan LGS sınavı Matematik soruları ile 2016-2017 TEOG I, II Matematik sorularının analizi ve birbirleriyle karşılaştırılması ve bu değişim sürecinden en çok etkilenen kişiler olduğu düşünülen ortaokul matematik öğretmenlerinin bu konudaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi öngörülmüştür. Bu yönüyle çalışmanın ortaöğretime geçiş sınav sistemlerinin hazırlanma sürecinde Matematik dersi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir;

- 2016- 2017 TEOG ve 2018 LGS Matematik sorularının konulara göre dağılımı nasıldır? Benzerlik ya da farklılıklar söz konusu mu?
- 2016- 2017 TEOG ile 2018 LGS Matematik sorularının arasında çözüm adımlarına göre nasıl bir ilişki var?
- 2016- 2017 TEOG ve 2018 LGS Matematik sorularının zorluk seviyeleri arasında nasıl bir ilişki var?
- 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sınav sorularının zorluk durumları ve çözüm adım sayısı arasındaki nasıl bir ilişki var?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modelini bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar; veri toplama teknikleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplanan tekniklerinin kullanıldığı, var olan olayların ve olguların hiçbir müdahale yapılmadan kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada 2016-2017 TEOG I, II sınavından 2018 LGS sınavına geçerken Matematik sorularında nasıl bir değişim olduğunu belirlemek amacıyla doküman incelemesi yapılmış ve sınavdaki değişime dair ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak mevcut durum ayrıntılı şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda 2008-2017 yılları arasında gerçekleştirilen TEOG sınavları ve 2018 yılında gerçekleştirilen LGS sınavında yer alan ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanan matematik soruları evreni oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubunu ise 2016-2017 TEOG I, II Matematik soruları ve 2018 LGS matematik soruları oluşturmaktadır. Ayrıca Sinop ilinde farklı ortaokullarda çalışan üç matematik öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma deseni benimsenen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak “doküman incelemesi” ve bunu desteklemek için kullanılan “yarı yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).”

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla 2016-2017 TEOG I, II matematik soruları ve 2018 LGS matematik soruları analiz edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen TEOG I, II’ de sorulan Matematik soruları ile 2018 LGS’de sorulan matematik sorularının seçilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birinci neden; LGS sınavı tüm eğitim öğretim yılına dair matematik programını kapsarken, TEOG I sınavı bir eğitim öğretim yılının güz dönemi programını kapsamakta, TEOG II sınavı ise bir eğitim öğretim yılının bahar dönemi programını kapsamaktadır. Sınavların niteliğinin belirlenmesinde öğretim programlarının önemli bir etken olduğu düşünülerek 2016-2017 TEOG I, II matematik soruları ve 2018 LGS matematik soruları incelenmiştir. İkinci neden ise; sınav sisteminde yapılan değişiklikler. Bu nedenle son TEOG I, II ile ilk LGS’de yer alan matematik sorularında nasıl bir değişime uğradığı araştırılması gereken bir durum olarak görülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla ortaokul matematik öğretmenlerinin soruların niteliğine dair düşünceleri de bu araştırma kapsamında önemli görülmüştür. Bu nedenle 2016-2017 TEOG I, II matematik soruları ve 2018 LGS matematik soruları hakkında düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla farklı ortaokullarda çalışan üç matematik öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere soruların zorluk durumlarını yorumlamaları istenmiş ve yorumladıkları soruları neden zor ya da kolay olarak nitelendirdikleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma problemleri altında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre araştırma problemleri kapsamında kategoriler belirlenmiş ve bu kategorilere dair frekanslar ve örnekler sunulmuştur. Örneğin sorular seçenekler üzerinden çözülebilen- seçenekler üzerinden çözülemeyen sorular (bkz. Şekil 1) şeklinde kategorilendirilerek örnekler sunulmuştur.

Soru	Çözüm
2016-2017 TEOG II, 14. Soru	Bu doğrunun y ekseninde bir noktada başka bir doğru ile kesişebilmesi için bu noktada 2 doğrunun x değerinin 0 olması gerekir. Buna göre x değerine 0 verdiğimizde y değeri 3 olan doğrular ile belirtilen doğru y ekseninde kesişir. Seçeneklere bakıldığında A seçeneğindeki doğru aradığımız doğrudur.

Şekil 1. 2016-2017 TEOG II’de seçenekler üzerinden çözülebilen soru örneği

Şekil 1’de verilen örnekte seçeneklerde x yerine 0 verildiğinde y değerinin 3 olduğu denklem bulunduğunda sorunun doğru cevabı da bulunmaktadır. Böylece seçenekler üzerinden sorunun doğru cevabına rahatlıkla ulaşılabilmektedir. Ardından bütün soruların araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çözümlere dair çözüm adım sayılarına göre çözüm frekansları belirlenerek örnekler sunulmuştur. Çözüm adımları belirlenirken araştırmacıların bütün çözüm adımlarını işlem atlamadan yazmaları ve bu konuda 2015 yılı itibarıyla yayınlanan ve 5 yıl boyunca kullanılması önerilen ders kitaplarını referans almaları istenmiştir. Herhangi bir soruda çözüm adımlarına dair araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanamadığı durumlarda yine ders kitapları referans alınmıştır.

Şekil 2. Öğün yayınları ders kitabı (2017), s.68

Örneğin şekil 2’de yer alan örnekte çözüm sorunun kendi ifadesi dışında 5 adımdan oluşmaktadır. Soruların zorluk durumları ile alakalı ise ortaokul matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde sınavlarda yer alan sorulara dair öğretmenlerin belirledikleri zorluk seviyeleri frekans olarak belirlenerek bu konudaki yorumları ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği için veri çeşitlemesi, uzman görüşü ve denetleme tekniklerine başvurulmuştur (Merriam ve Tisdell, 2016). Veri çeşitlemesinde 2016- 2017 TEOG ve 2018 LGS matematik soruları incelenmiş ve üç matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla üç Matematik eğitimcisi tarafından veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle soruların hangi konular kapsamında ele alındığı, seçenekler üzerinden çözülüp çözülemeyeceği ve ardından kaç adımda çözülebilecekleri incelenmiştir. Üç Matematik eğitimcisi tarafından gerçekleştirilen analizlere dair “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenerek Miles ve Haberman’ın (1994) belirttiği Formül (P (Uzlaşma Yüzdesi) = $\frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$) kullanılmıştır. Hesaplama neticesinde $P = 87$ değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemleri bağlamında elde edilen bulgular tanıtılacaktır. Öncelikle 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sınav sorularının konulara göre dağılımları incelenmiştir. Ardından çözüm adımları araştırılmış ve karşılaştırılmıştır. Son olarak soruların zorluk durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1’de 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS’de Matematik ve Fen ve Teknoloji dersinde sorulan soru sayıları ve verilen süreler verilmiştir. 2018 LGS sınavında Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri bir oturumda gerçekleştirildiği için iki ders birlikte ele alınmıştır.

Tablo 1: TEOG ve LGS Sınavlarının Soru ve Süre Dağılımları

Dersler	2016-2017 TEOG güz dönemi soru sayısı	2016-2017 TEOG bahar dönemi soru sayısı	Verilen süre	2018 LGS soru sayısı	Verilen süre
Matematik	20	20	40 dk	20	60 dk
Fen ve Teknoloji	20	20	40 dk	20	
Toplam	40	40	80 dk	40	60 dk

Tablo 1’de görüldüğü üzere TEOG I, II’de her dersten 20 soru sorulmakta ve 40 dakika süre verilmekteydi. 2018 LGS ise 8.sınıf müfredatını kapsamış, sözel ve sayısal olmak üzere iki bölüm halinde uygulanmıştır. Öğrencilere yöneltilen toplam 90 sorunun 40 tanesini Matematik ve Fen bilimleri içeren sayısal bölüm oluşturmuştur. Sayısal bölümde 20 tane Matematik ve 20 tane Fen bilimleri sorusuna yer verilmiş ve bu bölüm için 60 dakika süre tanınmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen 2019 LGS’de bu bölüme verilen süre 80 dakikaya çıkartılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada incelenen 2016-2017 TEOG I, II’de her bir Matematik sorusu için 2 dakika süre verilirken, 2018 LGS’de her bir Matematik sorusu için 1,5 dakika süre verilmiştir. İki oturumlu uygulanan TEOG’da her bir dönem 20 olmak üzere toplam 40 adet Matematik sorusu sorulurken tek oturumda gerçekleştirilen 2018 LGS’de bu sayı azaltılmış ve 20’ye düşürülmüştür. Süre olarak ise soru başına verilen süre ise 2 dakikadan 1,5 dakikaya indirilmiştir.

2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik Sorularının Konulara Göre Dağılımları

TEOG I, II ve LGS sınav soruları 8.sınıf öğretim programını kapsamaktadır. Bu sınıf programında çarpanlar ve katlar, üslü ifadeler, kareköklü ifadeler, olasılık, üçgenler, dönüşüm geometrisi, cebirsel ifadeler ve özdeşlikler, geometrik cisimler, doğrusal denklemler, eşlik ve benzerlik, eşitsizlikler ve denklem sistemleri konuları yer almaktadır. TEOG I, II ve LGS sorularının konulara göre dağılımı Tablo 2’deki gibidir;

Tablo 2: 2016-2017 TEOG I, II Sınavları ve 2018 LGS Sınavının Konu Dağılımlarına Göre Karşılaştırılması

Konular	TEOG I		TEOG II		TEOG I ve II Toplam		LGS	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çarpanlar ve Katlar	5	%25	1	%5	6	%15	1	%5
Üslü İfadeler	7	%35	-	%0	7	%17,5	1	%5
Kareköklü İfadeler	8	%40	2	%10	10	%25	4	%20
Olasılık	-	%0	2	%10	2	%5	1	%5
Üçgenler	-	%0	4	%20	4	%10	2	%10
Dönüşüm Geometrisi	-	%0	2	%10	2	%5	1	%5
Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	-	%0	3	%15	3	%7,5	2	%10
Geometrik Cisimler	-	%0	-	%0	0	%0	2	%10
Doğrusal Denklemler	-	%0	3	%15	3	%7,5	4	%20
Eşlik ve Benzerlik	-	%0	-	%0	0	%0	1	%5
Eşitsizlikler	-	%0	1	%5	1	%2,5	1	%5
Denklem Sistemleri	-	%0	2	%10	2	%5	-	%0
Toplam	20	%100	20	%100	40	%100	20	%100

2016-2017 TEOG I, II sınavları dönemsel sınavlar oldukları için yapıldıkları döneme dair konuların daha yoğun (Örneğin TEOG I' de kareköklü ifadeler %40, TEOG II' de üçgenler %20) olduğu, 2018 LGS sınavında ise soruların konulara göre dağılımının daha eşit (%5- %20 arası) tutulmaya çalışıldığı ancak soru sorulmayan konuların (denklem sistemleri) olduğu görülmektedir. Ayrıca 2016-2017 TEOG I, II sınavlarında soru sorulmayan konular (TEOG I' de 9 konu alanı, TEOG II' de 3 konu alanı) daha fazla olmakla birlikte, bazı konulardan (kareköklü ifadeler gibi) çok daha fazla soru sorulmuştur. Bu kapsamda 2018 LGS sınavının 2016-2017 TEOG I, II sınavlarına kıyasla kapsam geçerliliği daha yüksektir.

2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik Sorularının Çözüm Adımları

Bu bölümde 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS soruları çözümler kapsamında incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin problemi anladıktan sonra seçenekleri analiz ederek problemi çözebileceği seçenekler üzerinden çözülebilecek sorular ele alınmıştır. Elde edilen verilere göre 2016-2017 TEOG I' de 6 ve 2016-2017 TEOG II' de 6 sorunun

seçenekler üzerinden çözülebileceği belirlenmiştir. 2018 LGS 'de ise 20 sorudan 4 soru seçeneklerden gidilerek çözülebilmektedir. Elde edilen verilere göre 2016-2017 TEOG I, II'de toplam 40 sorudan 12'sinin seçenekler üzerinden çözülebileceği belirlenmiştir. 2018 LGS sınavında ise 20 sorudan 4 soru seçenekler üzerinden çözülebilmektedir. 2016-2017 TEOG I ve TEOG II sınavlarında seçenekler üzerinden çözülen sorular tüm soruların %30' unu oluşturmaktadır. 2018 LGS' de ise bu değer %20 oranındadır. Bu verilere göre 2018 LGS'nin daha çözüm odaklı ve işlem gerektiren sorulardan oluştuğu görülmektedir. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS'deki seçenekler üzerinden yorum yapılarak çözülen sorulara örnek olarak bir sorunun çözümü şu şekildedir.

Soru	Çözüm
2018 LGS, 12. Soru	Üçgen dik prizmadaki dikdörtgen yüzeylerin bir kenarı tabandaki üçgene aittir. Diğer de prizmanın yüksekliğidir. Yani bu üç dikdörtgen yüzeyin bir kenarları hep aynı olmalıdır. A) Kenarları 5 ve 6 B) Kenarları 6 ve 3 C) Kenarları 6 ve 11 D) Kenarları 6 ve 6 Hepsinde 6 var. Bu durumda eleme yapamıyoruz. Dikdörtgenin diğer kenarları üçgene ait idi. 6'nın dışındaki kenarlar bir üçgene uyar mı? A) 5, B) 3, C) 11, D) 6 Bu uzunluklardan 11'i kullanırsak üçgen oluşturamayız. Çünkü bir üçgenin bir kenarı, diğer iki kenarın toplamından küçük olmalıdır.

Şekil 3. 2018 LGS'de seçenekler üzerinden çözülebilen soru örneği

Şekil 3'te verilen örnekte kenar uzunluklarına göre üçgen olabilme durumu göz önünde bulundurularak seçenekler üzerinden sorunun çözümü gerçekleştirilebilmektedir. Yazılı olarak çözüm gerçekleştirildiğinde yapılan 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sorularının çözümü esnasında uygulanması gereken adım sayıları belirlenmiş ve elde edilen veriler Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS matematik sorularının çözüm adımlarına göre sınıflandırılması

TEOG I, II'de iki adımla çözülebilen soru sayısı diğerlerine göre çok daha fazladır (%40). 2016-2017 TEOG II'de en fazla 4 adımda çözülebilen sorular mevcutken 2016-2017 TEOG I'de 5 adımda çözülebilen soru mevcuttur. Ancak genel olarak bakıldığında TEOG II sınavında daha çok adımla çözülebilen sorular mevcuttur. 2018 LGS'de ise tek adımla ve 7 adımla çözülebilen soru bulunmamakla birlikte 8 adıma kadar çözüm adımı içeren soru mevcuttur. En çok ise 4 adımda (%25) ve 6 adımda (%25) çözülebilen sorular mevcuttur.

Tablo 3: 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Sınav Sorularının Çözüm Adımlarının Aritmetik Ortalaması

	TEOG I	TEOG II	LGS
Aritmetik ortalama	2,30	2,45	4,50

2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS'de sorulan Matematik sorularının çözülebilmesi için gerekli olan ortalama adım sayısına (toplam adım sayısı/toplam soru sayısı) bakıldığında, 2016-2017 TEOG I, II sınavlarında soru başına düşen ortalama çözüm adım sayısı neredeyse aynı (2,30- 2,45) iken 2018 LGS sınavında bu sayı 2016-2017 TEOG I, II sınavlarında soru başına düşen ortalama çözüm adım sayısının yaklaşık 2 katıdır (4,50). 2018 LGS sınavındaki

Matematik sorularının çözülmesi için gerekli adım sayısının 2016-2017 TEOG I, II’de gerekli olan adım sayısına göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4: 2016-2017 TEOG I, II Sınavlarında Bir Adımla Çözülebilir Soru Örnekleri

Soru	Çözüm	Adım sayısı
2016-2017 TEOG I, 1. soru	$= 12.12.12.12$	1.Adım
TEOG II sınavı, 4. soru 2016-2017 TEOG II, 4. soru	Eğimin negatif olabilmesi için doğrunun sola yatık olması gerekir	1.Adım

Çözüm adımlarına göre sorular ele alındığında, Şekil 3’e göre 2016-2017 TEOG I’de 5 soru, 2016-2017 TEOG 2’de 4 soru bir adımda çözülebilirken, 2018 LGS sınavında bir adımda çözülebilir soru bulunmamaktadır. 2016-2017 TEOG I, II’de iki adımda çözülebilir 8’er soru bulunurken, 2018 LGS sınavında 3 soru bulunmaktadır.

Tablo 5: 2016-2017 TEOG II ve 2018 LGS Sınavlarında İki Adımla Çözülebilir Soru Örnekleri

Soru	Çözüm	Adım sayısı
2016-2017 TEOG II, 2. Soru	$180=$	1.Adım
	$180= . .$	2.Adım
	Seçeneklerde verilen dikdörtgenlerden üç tanesi birleştirilip üçgen dik prizma oluşturulur.	1.Adım
2018 LGS, 12. soru	Üçgen eşitsizliğine göre kontrol edilir.	2.Adım

Üç adımda çözülebilir 2016-2017 TEOG I’de 4 soru, 2016-2017 TEOG II’de 3 soru ve 2018 LGS’de 2 soru bulunmaktadır. Dört adımda çözülebilir 2016-2017 TEOG II ve 2018 LGS’de 5’er soru, 2016-2017 TEOG I’de ise 2 soru yer almaktadır.

Tablo 6: 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Sınavlarında Üç ve Dört Adımla Çözülebilir Soru Örnekleri

Soru	Çözüm	Adım sayısı
2016-2017 TEOG II, 14. soru	Y eksenini üzerinde kesişebilmesi için $x=0$ olmalı.	1.Adım
	$y=3-x$ $x=0$ $y=3$	2.Adım
	Bu doğruların kesişmesi için $x=0$ iken $y=3$ olması gerekir.	3.Adım
2018 LGS, 9. soru	$0,00013x > 1000$	1.Adım
	$0,00013x > 1300$	2.Adım
	$1300 > 1000$	3.Adım
	$a = 7$	4.Adım

2016-2017 TEOG I, II’de, altı, yedi ve sekiz adımda çözülebilen soru bulunmazken, 2016-2017 TEOG I’de beş adımda çözülebilen 1 soru, LGS’de beş adımda çözülebilen 4, 6 adımda çözülebilen 5 soru bulunmaktadır.

Tablo 7: 2016-2017 TEOG ve 2018 LGS Sınavında Beş ve Altı Adımla Çözülebilir Soru Örnekleri

Soru	Çözüm	Adım Sayısı
2016-2017 TEOG I, 19. soru	$2 \cdot 3 = 6$	1.Adım
	$6 \cdot 3 = 18$	2.Adım
	$x = 18$	3.Adım
		4.Adım
	$18 \cdot 2 = 36$	5.Adım
2018 LGS, 4. soru	35 'lik ve 10 'lik alanlara bakılır. Bu alanların ortak kenarları vardır. 35 ve 10'un ortak çarpanları 5'tir. 35 'lik alanın uzun kenarı 7m, kısa kenarı 5 m'dir.	1.Adım
	10 'lik alanın uzun kenarı 5m, kısa kenarı 2m'dir.	
	24 'lik alana bakılır. Uzun kenarı 12m, kısa kenarı 2 m'dir.	
	14 'lik ve 21 'lik alanlara bakılır. Bu alanların ortak çarpanı 7'dir.14 'lik alanın uzun kenarı 7m, kısa kenarı 2m'dir.21 'lik alanın uzun kenarı 7m, kısa kenarı 3m'dir.	2.Adım 3.Adım
	Sol üstte alanı verilmeyen dikdörtgenin kenarı $12m - 5m = 7m$ 'dir	4.Adım
	Verilmeyen bölümlerin alanları; $7m \cdot 7m = 49$, $5m \cdot 3m = 15$ Alanlar toplamı; $49 + 15 = 64$	5.Adım 6. Adım

Üç sınavda da yedi adımla çözülebilen soru bulunmazken, 2018 LGS sınavında sekiz adımda çözülebilen 1 soru yer almaktadır.

Tablo 8: 2018 LGS Sınavında Sekiz Adımla Çözülebilir Soru Örneği

Soru	Çözüm	Adım Sayısı
2018, LGS, 8. soru	Çadırın üzerinde olduğu karenin köşegeni; + = 200 x=	1.Adım
	Köşegen üzerinden sulanan kısımlar çıkartılır. - (4 + 4) = -8	2.Adım
	Tam sayı olabilmesi için = m olsun	3.Adım
	14 < m < 15	
	14-8 < m < 15-8 6 < m < 7	4.Adım
	Tam değmediği için m-8= 6 Çardağın köşegeni 6'dır.	5.Adım
	Çardağın bir kenarı a olsun. Kare olduğu için köşegeni a a =6	6.Adım
	2 =36	7.Adım
	=18	8.Adım

Çözümlerde kullanılan adım sayılarına göre 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS'de yer alan Matematik sorularına genel olarak bakıldığında, 2016-2017 TEOG I'de sorulan Matematik soruları en fazla beş adımda çözülebilirken, TEOG II'de sorulan Matematik soruları en fazla dört adımda çözülebilmektedir. 2018 LGS'de ise sekiz adıma kadar çözüm gerektiren sorular söz konusudur.

TEOG I, TEOG II ve LGS Matematik Sorularının Zorluk Durumları

Daha önce de ifade edildiği gibi, soruların zorluk seviyelerini belirlemek için 3 matematik öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sorularının zorluk seviyeleri 1'den 5'e kadar numaralandırılmış 1 çok kolay 5 çok zor olacak şekilde her soru değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS matematik sorularının zorluk dereceleri

Şekil 5'e göre 2016-2017 TEOG I sınavında en çok seviye 2'de (7 soru, %35) ve seviye 3'te (7 soru, %35) soru bulunurken en az seviye 1'de (1 soru, %5) ve seviye 5'te (1 soru, %5) soru bulunmaktadır. 2016-2017 TEOG II'de en çok seviye 3'te (7 soru, %35) ve seviye 4'te (7 soru, %35) soru bulunurken, seviye 5'te hiç soru sorulmamıştır. 2018 LGS'de sınavında ise en çok soru seviye 4'te (8 soru, %40) sorulurken seviye 1'de hiç soru sorulmamıştır.

2018 LGS Matematik sorularında alt zorluk seviyelerinde az soru görülürken üst zorluk seviyelerinde soru sayısı artış göstermiştir. 2016-2017 TEOG I sorularında ise 2018 LGS sorularının aksine alt zorluk seviyelerde daha çok soru sayısına rastlanırken, üst zorluk seviyelerinde soru sayısı azalmıştır. 2016-2017 TEOG II sınavı ise daha düzenli bir dağılım göstermektedir.

2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS sınavlarının genel zorluk durumlarına bakabilmek amacıyla sınav sorularının zorluk derecelerinin aritmetik ortalamaları (Toplam zorluk dereceleri/Soru sayısı) incelenmiştir.

Tablo 9: 2016-2017 TEOG I, II ve LGS Sınav Sorularının Zorluk Durumlarının Aritmetik Ortalaması

	TEOG I	TEOG II	LGS
Aritmetik ortalama	2,85	3,00	3,80

Tablo 9’da 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS sınavlarındaki Matematik sorularının zorluk derecelerinin aritmetik ortalamaları yer almaktadır. Tablo 4’e göre; Matematik öğretmenleri 2018 LGS’deki soruların zorluk derecelerini 2016-2017 TEOG I, II sınavlarına göre çok daha zor bulmuşlardır. 2016-2017 TEOG I ve 2016-2017 TEOG II sınavlarındaki Matematik sorularının zorlukları arasında çok büyük bir fark bulunmamakla birlikte TEOG I sınavı Matematik soruları daha kolay olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya dair yorumları şu şekildedir;

“Bu iki sınavı (TEOG, LGS) birbirleriyle kıyasladığımızda bir soru içerisinde birden fazla kazanımın sorgulandığı sorular LGS’nin çoğunluğunu oluşturmaktadır. LGS Matematik soruları geçmiş yıllara göre daha zor sorulardan oluşmaktadır. (MÖ1)”

“...İşlem uzunluğu nedeniyle zorluk dışında öğrenciler zamanı yetiştirememe gibi sorunlar yaşamışlardır. LGS sorularının TEOG’ dan farklı olarak alışılmışın dışında, hızlı çözülen sorular yerine derin analiz yapılması gereken ALES tarzı sorular olduğunu düşünmekteyiz. (MÖ2)”

“Bilgi düzeyinde bir soru. Bu nedenle kolay bence... bir adımda çözülebiliyor zaten...” (MÖ3)

Bu ve benzeri yorumlara göre öğretmenler 2018 LGS sınavındaki Matematik sorularının daha fazla kazanıma yönelik olduğunu ve daha çok adım içerdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca daha çok akıl yürütme ve problem çözme becerileri gerektiren sorular olduğunu ve bu nedenle daha zor olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim elde edilen veriler, öğretmenlerin fark edilir bir şekilde 2018 LGS sorularını daha zor bulduklarını göstermektedir.

2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik Sınav Sorularının Zorluk Durumları ve Çözüm Adım Sayısı Arasındaki İlişki

Bu bölümde 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sınav sorularının zorluk durumları ve çözüm adım sayısı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sınav sorularının zorluk durumları ve çözüm adım sayısı arasındaki ilişki Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 6. 2016-2017 TEOG I,II ve 2018 LGS matematik sorularının zorluk durumları ve çözüm adım sayısı arasındaki ilişki

Şekil 6’da 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS Matematik sınav sorularının ortalama zorluk seviye durumları ve ortalama çözüm adım sayısı yer almaktadır. Şekil 5’e göre çözüm adım sayısı aritmetik ortalaması en yüksek olan 2018 LGS Matematik sınavı en zor bulunan sınav olmuştur. 2016-2017 TEOG I, II Matematik sınavlarında ise

çözüm adım sayısı en az olan 2016-2017 TEOG II sınavının 2016-2017 TEOG I sınavına göre daha zor bulunduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 2016-2017 TEOG I, II sınavı ve 2018 LGS sınavı Matematik soruları soru başına ayrılan süre, soruların öğretim programında yer alan konulara göre dağılımı, çözüm adım sayıları ve zorluk dereceleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, 2016-2017 TEOG I, II sınavlarında soru başına daha uzun zaman verilirken ve 2018 LGS sınavında soru başına verilen sürenin kısaldığını göstermektedir. Soruların çözümü için gerekli ortalama adım sayısı ve zorluğu göz önüne alındığında 2018 LGS’de soru başına verilen sürenin yetersiz olduğu söylenebilir. Benzer şekilde MEB (2018) değerlendirme raporunda soru başına verilen sürenin yeterli olmadığı belirtilmiştir (MEB, 2019).

Konu dağılımı açısından bakıldığında; 2016-2017 TEOG I, II sınavları beraber ele alınacak olursa müfredatta mevcut olan konuların bir kısmından hiç soru sorulmazken, 2018 LGS’de bütün konulardan soru sorulmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2016-2017 TEOG I, II sınavları beraber ele alındığında bu sınavlar ile 2018 LGS sınavında soru-konu dağılımları arasında farklılıklar söz konusudur. Ayrıca 2018 LGS’de bazı soruların birden çok kazanımı barındırabildiği görülmüştür. Bunun nedeninin 2 aşamalı TEOG I,II sınavının 2018 LGS ile birlikte tek aşamaya düşürülmesi olduğu düşünülmektedir. Soru sayısı daha kısıtlı olduğu için programda yer alan her konudan soru sormak mümkün değildir ancak birden fazla konu ve kazanımı içeren daha kapsamlı sorular sorulabilir. Nitekim bu yöntemle 2016-2017 TEOG I, II sınavlarında soru sayısı daha fazla olmasına karşın hiç soru sorulmayan konu ve kazanımlar daha fazla iken LGS’de daha dengeli bir durum söz konusudur. Benzer şekilde Kuzu, vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada da görüşme yapılan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve öğretmen olan veliler sınav soruları ile kazanımların uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir. 2016-2017 TEOG I, II ve 2018 LGS sorularının incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, merkezi olarak uygulanan sınavlarda, soruların konulara göre dağılımında soru sorulmayan konu olmamasına özen gösterilmesi önerilebilir. Bu araştırmada bazı konularda diğer konulara kıyasla çok daha fazla soru sorulabildiği görülmüştür. Bunun en temel nedeni sorulması planlanan soru sayısının sınırlı olması olabilir.

2016-2017 TEOG I, II sınavı ve 2018 LGS sınavı Matematik sorularının çözüm adımlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. TEOG II sınavında en fazla 4 adımda çözülebilen TEOG I’de ise en fazla 5 adımda çözülebilen sorular söz konusu iken 2018 LGS’de çözümü 8 adıma kadar çıkan sorulara rastlamak mümkündür. Ayrıca 2016-2017 TEOG I, II sınavında seçenekler üzerinden çözülebilen soru sayısının 2018 LGS sınavına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Özmen, vd., (2012) öğretmenlerinin sınıflarda kullandıkları problemleri araştırmışlar ve öğretmenlerin problem tercihlerinde birkaç adımda çözülebilen sözel problemlere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin daha çok adımla çözülebilen problemleri zor olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Çağlar (2015) 40 öğretmen ve 1848 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin yazılılarında kullandıkları sorularla TEOG sınav sorularını incelemiş ve soruların benzer nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca bu araştırmada TEOG sınavından alınan puanlar ile Matematik yazılı sınavlarından alınan puanların birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışma neticesinde adım sayılarına göre soruların dağılımının biraz daha eşit oluşturulmaya çalışılması önerilebilir. Öğretmenler tarafından 2018 LGS Matematik soruları 2016-2017 TEOG I, II sorularına kıyasla çok daha zor olarak nitelendirilmiştir. Sorular öğretmenler tarafından alışılmışın dışında hızlı çözülen sorular yerine derin analiz yapılması gereken, birden fazla kazanımı ölçmeye çalışan, okuduğunu anlama ve bilimsel süreç becerilerini gerektiren ve daha çok adımda çözülebilen tarzda sorular olarak

nitelendirilmiştir. MEB (2018) LGS sorularının birçok beceriyi -özellikle üst düzey becerileri- aynı anda ölçmeyi amaçladığı ifade etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin soruları zor olarak nitelendirmelerindeki temel kriterlerden biri birden fazla kazanımı ölçmeye çalışmasıdır. Bloom taksonomisine göre alt basamaklarda olan sorularda önceki araştırmalara benzer şekilde (Çabakçor vd., 2014; İncikabı, vd., 2016) kolay olarak nitelendirilmiştir. Güler, vd., (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul Matematik öğretmenleri TEOG sınavları ile kıyaslandığında öğrencilerinin LGS sınavlarındaki Matematik başarılarının çok daha düşük olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun soruların daha zor olması ile ilgili olabileceği ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınavlar arasında belirgin şekilde zorluk olması çok tavsiye edilen bir durum değildir. Bu nedenle merkezi sınavlarda soruların zorluk derecelerinde ortalama bir standart yakalanabilir. Bilindiği gibi 2018 LGS sınavına geçiş oldukça hızlı bir süreç sonunda gerçekleştirilmiştir. Gerek öğretmen gerekse öğrenci ve öğrenci velileri üzerindeki sosyal ve psikolojik (Buyruk, 2014; Çetin ve Ünsal, 2019) etkileri düşünüldüğünde merkezi sınav sistemleri üzerinde radikal değişikliklerden kaçınılması ya da en azından bunun çok iyi bir planlama yapılarak ve zamana yayılarak yapılması oldukça önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Ü. (2022). Millî eğitim bakanlığında yeniden yapılanma çalışmaları bağlamında meb'in kapasitesinin güçlendirilmesi (mebgep) projesinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Volume 51, Issue 233, 769 - 790, 15.02.2022
- Arı, A. Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2414-30_05_2012-16_57_22.pdf
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dün-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Aykaç, N., ve Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. A. Akdoğanbulut İnsan, ve A. Yavuz Akengin (Yay. haz.), Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, 16-18 Ocak 2014, Antalya, Türkiye, Bildiriler içinde (s. 83-104). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Baştürk, S. (2006). Üniversiteye giriş sınavı sorularında fonksiyon kavramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanma Sürecinin Öğrencilerin Matematik Öğrenmeleri Üzerine Olumsuz Yansımaları . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 40 (40) , 69-79 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7796/102057>
- Baştürk, S. & Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157.
- Çabakçor, B. Ö, Güler, M., Akşan, E., Gürsoy, K. & Güven, B. (2014, Eylül). TEOG matematik sorularının ilköğretim matematik öğretim programı ışığında değerlendirilmesi. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çağlar, M. (2015). Matematik Dersi TEOG sınavları ile öğretmen sınavlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, *Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce*.

- Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dursun, A. Ve Aydın Parım, (2014). YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine ve Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-37. <http://ebad-jesr.com>
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2019 7(3) 9–18
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2019; 16(1):337-363, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının pısa problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 649-662.
- Kala, A. (2015). KPSS biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kaplan, P. (2017, 17 Eylül). LGS, OKS, SBS, TEOG... Sıradaki?. Erişim adresi: <http://www.pervinkaplan.com/detay/lgs-oks-sbs-teog-siradaki/3685>
- Karaman, M., Bindak, R. (2017). ilköğretim Matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile teog Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi, *Curr Res Educ* (2017), 3(2) · 51-65.
- Keleş, T., Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 Yılları Arasında Yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3): 532-552
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.

- Kuzu, Y., Kuzu, O ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- MEB, (2015). *2015-2016 Eğitim ve öğretim yılı ortak sınavlar e- klavuzu*. 23.03.2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş*. 15.12.2021 tarihinde <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018). *Liselere Giriş Sınavı*. 15.12.2021 tarihinde file:///G:/Makale%20Teog%20YGS/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019). 2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 7*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*, London: Sage Publication
- Özer Keskin, M. ve Aydın, S. (2011). Seviye belirleme sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının revize edilmiş taksonomiye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 727-742.
- Özmen, H., (2005). 1990–2005 OSS Sınavlarındaki kimya sorularının konu alanlarına ve Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 187-199.
- Özmen, Z. M., Taşkın, D., ve Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf Matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-261.
- Sönmez, Ö. F., Koç, H. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (9):321-335.
- Üstündağ Pektaş, Y., (2017). Ortaokul Matematik Ders Kitabı 8. Öğün yayınları. ISBN 978-975-592-139-6 Ankara, 2017
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2017, 5 Kasım). *Bakan Yılmaz, AA Editör Masası'nda ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı*. MEB. Erişim adresi: <http://meb.gov.tr/m/haber/14882/tr>

Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK,
Sinop Üniversitesi,
sbasturk@sinop.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap TAŞTEPE,
Sinop Üniversitesi,
mehtap.tastepe@hotmail.com

Makale Geçmişi	Geliş: 11.04.2022	Kabul:25.07.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Baştürk, S. & Taştepe, M. (2022). Pre-Service Teachers' Gaining Critical Consciousness Through Case Method: A Child Marriage Case. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . February, 11 (3), ss -1-18		

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE PHYSICAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOLS

Research Assistant Dr. Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes University Faculty of Education
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2014-6571

Abstract: The purpose of this study is to examine the opinions of school administrators on the physical characteristics of the schools where they work. The study group is 10 primary school administrators in Aydın/Turkey. Semi-structured interviews were conducted, and inductive content analysis was utilized in the analysis of data. In the study, it was concluded that most of the participants found the physical structure of the classrooms convenient for implementing the curriculum. However, such deficiencies as size, temperature, lighting, and sound system of the classrooms were emphasized by school administrators. The school gardens were found appropriate as resting areas, but the school canteens and corridors were insufficient. It was revealed that most of the schools had additional rooms that helped the education process. The participants mostly identified the ideal school building with buildings that have multi-purpose meeting and sports halls, offer full-time education, and provide a prosperous environment for various educational activities.

Keywords: Physical characteristics of schools, school administrators' views, primary school buildings

INTRODUCTION

Many factors affect the effectiveness of the educational process, such as students, teachers, curriculum, environment, and opportunities. The presence, amount, and relationship of these factors can also change the direction and size of this effect. Schools, the environment where education takes place, are one of the most important factors affecting this process. Considering the effects of school building structures on education, certain features must be present in all school buildings to minimize the negative effects of differences in physical conditions. Some standards have been set by the Ministry of National Education for primary and secondary school buildings in Turkey. It is expected that all schools will be organized under these standards (Gültekin, Aruntaş, & Gün, 2014). As stated in the Educational Buildings Minimum Design Standards Guide (2015) prepared by the Ministry of National Education, renewable energy sources should be actively used in the design of schools. Maximum use of daylight, natural ventilation, and energy savings should be achieved. The designs should also include innovative facades that vary in line with the needs of the district or school. Flexibility and adaptability to allow for future changes are key requirements in the design of a school. Lighting, ventilation, sound, and heat comfort are prerequisites for a successful education. In primary schools, there should be areas and tools that will allow students to engage in various sports activities, and canteens should be planned to be in the schoolyard for ventilation and cleaning (Ministry of National Education, 2003; Yılmaz, 2012). School gardens should be created within the framework of security measures, away from traffic, noise, and air pollution (Ministry of National Education, 2015). For an effective education to take place in schools, the physical infrastructure of the schools should be in harmony with the achievements and the learning process, and the environment should be designed appropriately (Yenice, 2013). Besides, the school buildings should satisfy the needs of students, teachers, and administrators (Karasolak, 2009). Physical, educational, and social landscaping should be done in school buildings to meet the demand of all stakeholders (Karasolak & Sarı, 2011).

The suitability of the educational environment means that the physical characteristics of the schools, staff, equipment, and tools are consistent with the content and objectives of the curriculum, and they are organized in a way that cooperates with all the elements that affect learning (Arabacı & Çıtak, 2017). Having a suitable physical arrangement in an educational environment has functions such as making students learn more easily, making students physically comfortable, and motivating them to the lesson (Işık, 2020). For this reason, examining the suitability of the environment where the education takes place will allow regulating the variables in the physical environment to adapt to changing conditions and new trends. There are similar studies conducted with teachers (Akbaba & Turhan, 2016; Dağlı & Gençdal, 2018; Karasolak & Sarı, 2011; Özenç, 2020) and students (Karasolak & Sarı, 2011; Yaman, 2010; Yılmaz, 2012) on the views on the characteristics of school buildings. When the literature is examined, there are also studies in which questionnaires were applied (Gök & Gürol, 2002; Gültekin, Aruntaş, & Gün, 2014;) and SWOT analysis was conducted (Yıldırım, 2008) regarding the opinions of school administrators on school buildings. School administrators have an important position as leaders in creating, managing, and maintaining an effective school environment (Helvacı & Aydoğan, 2011). Considering the effect of school administrators on the implementation of the curriculum and the power to influence teachers' relations with the school administration and each other, the opinions of school administrators on the effectiveness of school buildings are important (Şahan & Taşdemir, 2019). This study differs from other studies because it is conducted through in-depth interviews with school administrators. In this study, it is aimed to examine school administrators' views on the physical characteristics of primary schools. . For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the participants' views on the adequacy or inadequacy of the physical characteristics of the schools they work at?
- What are the participants' definitions of "(physically) ideal school"?

LITERATURE REVIEW

Physical Characteristics of School Buildings

The environment is created by the combination of educational structures, imagination, and technical knowledge. It is a combination of abstract and concrete values, such as ecological, technological, social, political, moral, and aesthetic (Ministry of Education, 2015). Classroom, laboratory, workshop, meeting room, gymnasium, music room, library, canteen, and school garden are among the important physical equipment in schools (Akbaba & Turhan, 2016; Işık, 2020). In addition, the size of the school, lighting, heat, noise, and color selection are stated

as physical features that significantly affect the functioning of education (Akbaba & Turhan, 2016; Aydoğan, 2012). In school buildings, careful planning should be made for classrooms and common areas such as the garden, canteen, gym, and library (Işık, 2020). Karasolak and Sarı (2011) also suggest that there should be usage areas such as sports and conference halls, libraries, and canteens that are structured for the purposes of education in school buildings. These areas should be configured under the common use in schools that are not sufficient size. The features that should be found in school buildings (Işık, 2020) are being suitable for the student population and the developmental structure of the students, giving confidence to the students, being sheltered, clean, well-maintained, and favorable to health conditions, having a garden and closed areas for various activities, and having adequate equipment.

Reflections of Physical Characteristics of Schools on Education

Schools need to have a good physical structure to provide effective education (Helvacı & Aydoğan, 2011). Arranging the physical characteristics of schools in accordance with student development is important for them to have a peaceful and productive learning process (Veltri, Banning, & Davies, 2006). Achieving the educational goals of schools depends on teachers' professional knowledge and skills, as well as the capacity of schools to respond to external demands (Stosich, 2016). The characteristics of learning environments can have a direct impact on students' motivation, attention, interest, and performance (Miller, Erickson, & Yust, 2001). The physical characteristics of schools affect the quality of education (Kalfa, 2006; Karasolak, 2009), the psychological features of the individuals involved in the education process (Dağlı & Gençdal, 2018), and their healthy development (Yenice, 2013). For students to increase their success level and use their talents in the best way, educational environments that increase their motivation should be created (Terzioğlu, 2005).

A proper school environment for educational activities can help increase student success by ensuring that students attend classes regularly (Al Şensoy & Sağsöz, 2015). Baker and Bernstein (2012) also state that collaborative and student-centered learning spaces, which have been rearranged pursuant to changing needs, facilitate the learning processes of students. Creating learning environments in consonance with student characteristics positively affects students' performance (Ariani & Mirdad, 2016; Earthman & Lemasters, 2009; Schneider, 2002; Zubrzycki, 2013). In many studies, it is stated that the physical conditions of schools directly or indirectly affect student achievement and learning levels (Al Şensoy & Sağsöz, 2015; Earthman, 2004; Edwards, 2006; Lyons 2001; Tanner, 2009). Many physical characteristics of schools, from wall color to ventilation, affect not only student performance but also teachers' performances and motivations (Buckley, Schneider, & Shang, 2004; Earthman, 2004).

METHODOLOGY

Research Design

This study is a qualitative study structured as a case study. Case studies are defined as studies in which a limited system is described and examined in-depth (Merriam, 2009). According to Yin (2018), the case study is a research method that is up-to-date and used to answer how and why questions in situations where the researcher's control is not over the variables. This research design, it is aimed to examine the situation in its proper environment in-depth and to describe it. The researcher does not interfere with the process, environment, and event (Yin, 2018). This study aims to examine the opinions of primary school administrators on the physical characteristics of the institutions where they work.

The Study Group

The study group of the research comprises school administrators of 10 primary schools in Aydın Province Efeler district. The maximum variation sampling method was used to determine the study group. Semi-structured interviews were conducted with the administrators working in primary schools in Aydın/Efeler, which have different regional characteristics and represent different socioeconomic levels (three low, four middle, and three high socioeconomic levels). The environmental characteristics of the region where the schools are located were taken into account for classifying the socioeconomic levels of the schools. The building age of the schools where the participants work varied between 10 and 56 (129 before restoration). The number of students and students per classroom is higher in high socio-economic level schools. The schools do not have common areas with different schools. The duties of the participants in the institutions, together with their code names, are presented in Table 1.

Table 1: Personal Information about the Study Group

Code Name	Duty	Socioeconomic Level of the School
Ahmet	Vice Principal	High
Fatih	Vice Principal	High
Kemal	Vice Principal	High
Pelin	Vice Principal	Middle
Engin	Principal	Middle
Erdal	Principal	Middle
Osman	Vice Principal	Middle
Can	Vice Principal	Low
Hakan	Principal	Low
Kenan	Principal	Low

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in the data collection process. While preparing the interview form, first, the topics to be discussed in the research were determined through the conceptual framework. General and open-ended questions were prepared in which the participants could present their views on the physical structures of the institutions they work. The questions in the interview form include the adequacy or inadequacy of the physical features of the school buildings (classrooms, additional rooms, equipment, school corridors, garden, and canteen, etc.), the features that should be found in an ideal school building, and the features that are desired to be changed for the physical structure of the institutions. After two expert opinions who have deep experience in qualitative research the draft of the interview form was edited, and it was given its last form.

Data Collection and Analysis

Semi-structured interviews were conducted at the institutions where the participants work. The timing of the interviews was determined in line with the preferences and workload of the participants. Before the interviews, informed consent was got from participants and the participants were enlightened on the purpose of the research. The interviews lasted between 30 and 40 minutes. During the interview, the data was recorded with a tape recorder and then transcribed. In the analysis of data, qualitative inductive content analysis, which is defined as the systematic coding of data in accordance with certain themes or categories, was used (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Before the data was analyzed, codenames were given to the participants. By reading the written data, meaningful units were determined in line with the purpose, codes were created and codes related to each other were synthesized. While determining the codes, the frequency of recurrence was noted (Creswell, 2013). After this stage, the data was organized using visuals, and the views of the participants supporting the themes and codes were included. To ensure transferability and verifiability in qualitative research, a detailed description of the findings supported by evidence and presented as describing the setting and participants, quoting participant opinions and research notes, and maximum diversity in the sample should be provided (Merriam, 2009). In this research, while creating the data collection tool, expert opinions were sought. Field notes were taken during the interviews. A researcher experienced in qualitative research was consulted during the data analysis. The data was described without adding comments, direct quotations were included, and the data collection and analysis process was explained in detail.

RESULTS

The findings of the participants' views on the suitability of the classes to implement the curriculum are presented in Figure 1.

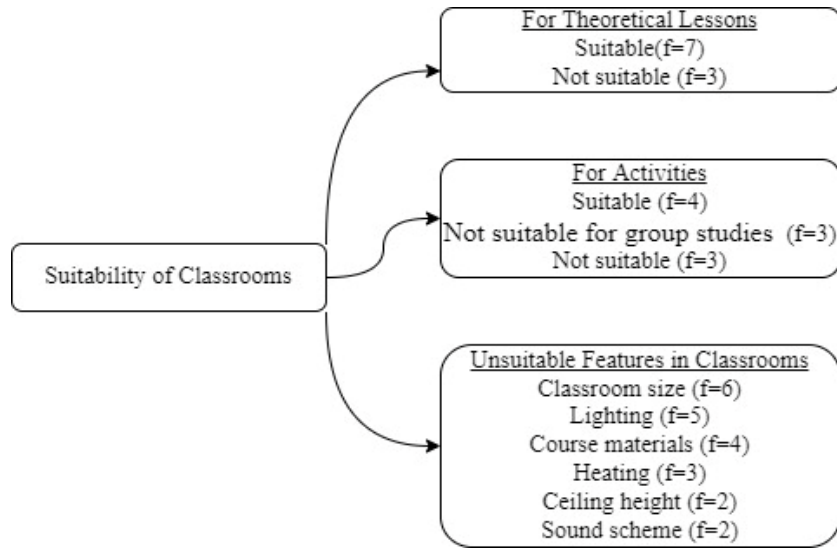


Figure 1. Participants' Views on the Suitability of the Classrooms

The results showed most of the participants found the physical structure of the classrooms convenient for implementing the curriculum. Participants who had positive opinions cited the low number of students as the reason. All the participants who had negative opinions stated that the class size was above the capacity, they had to add extra desks to the class, and this caused problems in practice. Two participants who had negative opinions underlined that they converted rooms, such as laboratories, meeting rooms, and libraries into classrooms because of the increase in the number of students. The statements of some participants were:

"Classes are arranged as 30 students, but we also have 38 students. As soon as the number exceeds 30, we have to add extra rows, the classrooms get crowded, and the noise is high. In that case, we find it difficult to teach the lessons, but other than that, I find it appropriate."(Ahmet)

"It is convenient for our school since we have a small class size. Classes are 12-13 people. We have a maximum of 21 students and it is comfortable in that respect."(Kenan)

Some participants stated the classrooms were appropriate for individual and group studies, they were suitable for individual studies but not for group studies, and they were not suitable for both study patterns. The participants who had positive opinions stated they found the classrooms appropriate because of the low number of students, while the participants who had negative opinions expressed the classrooms were insufficient due to the crowded classrooms. The examples of some statements were:

"If teachers are going to have group work, they can organize the class and change the shape of the desks. So there is no problem."(Can)

"I find it insufficient. There are too many desks in the classroom. We can't use anything else so that we practice."(Fatih)

Most of the participants stated the classrooms were small. Some participants pointed out it was too hot, too dark, or too bright because of the sun in the summer and the heating in the winter. Some participants indicated there were no deficiencies in their classrooms. Two participants expressed they had problems with acoustics because of the lack of sound systems. Some examples of the quotes were:

"The light should hit from the left in the classroom environment, but of course, there are also classes where the light hits from the right because of the location of the school. The northern classrooms and downstairs are getting dark. We don't have a problem with sound."(Ahmet)

"There are also areas missing regarding the location of the building. Our windows are large, and plenty of light enters, but this varies from the location of the classroom. Classrooms are spacious. The sound system is not available in every classroom. Acoustics is the most efficient way of transmitting sound, but it is ignored."(Osman)

"All classrooms have computers. Technology is good, but it should be used consciously."(Pelin)

"We do not have any equipment in the classrooms other than the blackboard, maps, and materials prepared by the teacher and the student. We feel the lack of projector and computer."(Hakan)

The findings of the participants' views on the adequacy of the resting areas are presented in Figure 2.

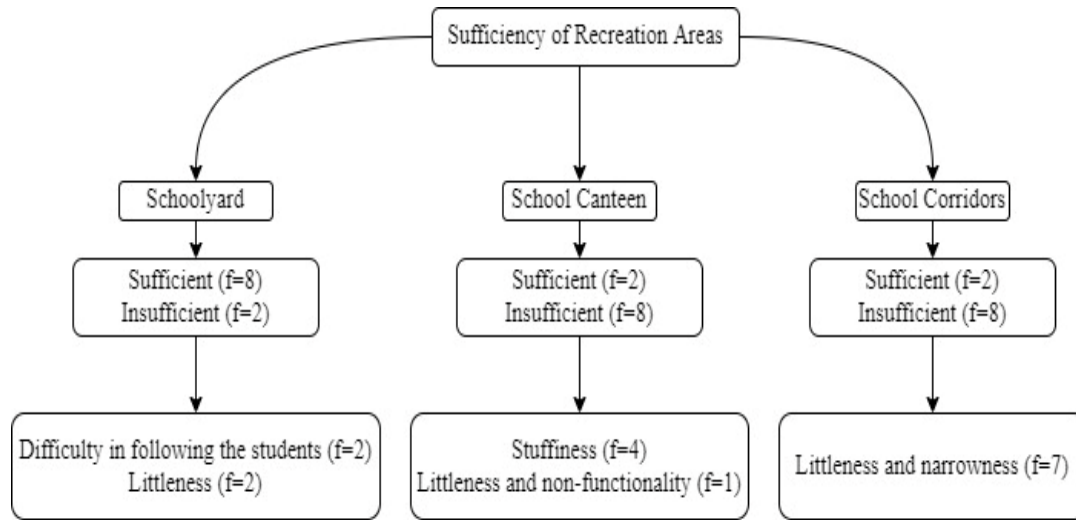


Figure 2. Participants' Views on the Adequacy of the Resting Areas

As seen in Figure 2, most of the participants considered the school garden as an appropriate resting area, and they found the school canteens and school corridors insufficient for taking a breath. Some participants stated they had difficulty in following the students because the school garden was too large and that was not wide enough. Considering the usage areas of school gardens, it was seen that they were only used for sports activities. In some schools, it was stated the garden was used in other lessons as well. Regarding the school canteens, they expressed their inadequacy because of reasons such as being stuffy, small, and dysfunctional. One participant declared that there was no canteen in their school. When the opinions of the school corridors were examined, it was seen that most of the participants thought that there was not enough space in the corridors. Some participants' statements were:

"Our garden is wide, and we have a carpeted field. There are resting areas, but because of the 5-minute break for rest, children cannot use the area." (Pelin)

"We have basketball, volleyball, football, and badminton courts. With the contribution of the agriculture lesson and science teacher, we organized the garden and planted saplings." (Can)

"School canteens are always built inside the building on the ground floor in new buildings. It stinks, even with the ventilation. Our school's canteen was built outside, with the school's means." (Osman)

"Our corridors are not very practicable for activities such as chess and table tennis. We have adequately equipped boards, and we see it is effective on students." (Engin)

The findings of the participants' views on the availability of additional classrooms to assist the lessons is presented in Figure 3.

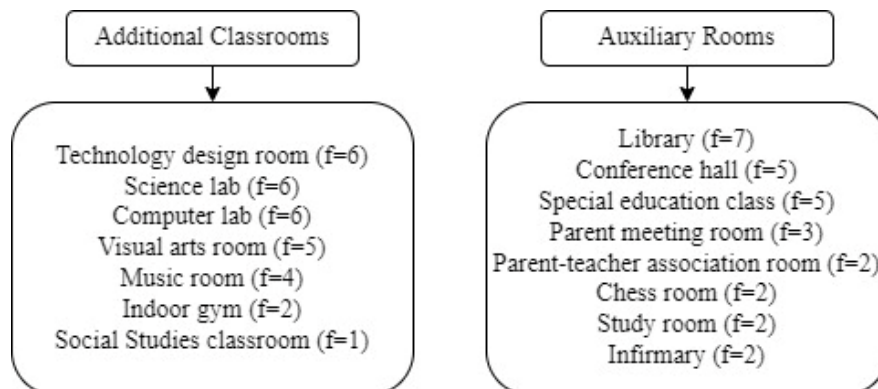


Figure 3. Participants' Views on the Availability of Additional Rooms

As seen in Figure 3, most of the schools had additional rooms such as a library, technology design room, science laboratory, and computer laboratory. Participants working at schools that had separate subject-based classrooms for various courses considered these classrooms were adequately equipped. It was stated by two participants that the departments reserved for courses such as the science laboratory and the visual arts room were converted into classrooms because of the crowdedness of the schools. Participants at schools that did not have a sufficient number of additional classrooms expressed that this was because of a large number of students and insufficient economic conditions.

The findings of the participants' views on how the ideal school buildings should be are presented in Figure 4.

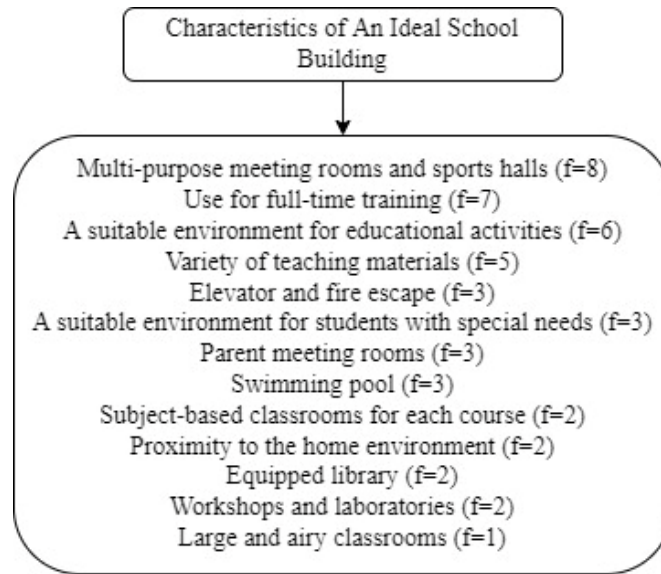


Figure 4. Participants' Views on the Characteristics of An Ideal School Building

The results showed most of the participants stated that ideal schools should have multi-purpose meeting rooms and gymnasiums that enable various educational, sporting, and social activities, provide full-time education instead of dual education, and have a practicable environment for various educational activities. Some participants' views on the characteristics of ideal school buildings included providing the materials and technological equipment to the students for the learning and teaching process, having a fire escape and an elevator, opportune features for students with special needs, parent meeting rooms, a swimming pool, a subject-based classroom system, a well-equipped library, workshops and laboratories, and being close to the home environment. Some examples of the quotes were:

"First, it should be in such a way as to allow full-time education. There must be multiple halls; conference and meeting rooms, and infrastructure installations. Classroom ceilings should be a little high. The gym would be very good. There should be rooms where parents can meet the students alone. For example, the parent-teacher association does not have a special room." (Osman)

"There should be a science lab, a music room, and a computer lab. There should be an indoor gym under the building. Better have a conference room. We make parents' meetings in classrooms or the hallway. It should not be like a business center, it should show that it is a school." (Kenan)

"I can say that our school is ideal. Toilets for the disabled, elevator, ramp at the entrance and exit, separate subject-based classrooms, and gymnasium. These are the features that an ideal school should have." (Can)

The findings of the participants' views on the features they want to change in the institutions they work at are presented in Figure 5.

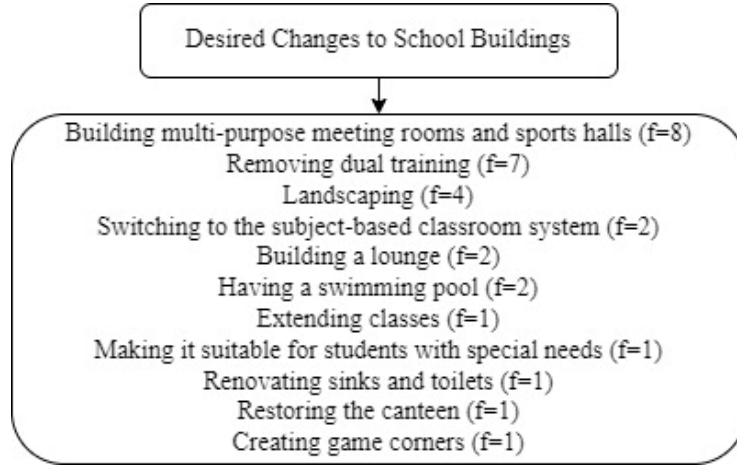


Figure 5. Participants' Desired Changes to School Buildings

As seen in Figure 5, most of the participants stated they wanted to build multi-purpose meeting rooms and sports halls and to switch to full-time education. Some participants' views included landscaping for educational activities, transition to the subject-based classroom system, building a resting room, building a swimming pool, and expanding classrooms. They indicated they wanted to make it opportune for students with special needs, renovate sinks and toilets, restore the canteen, and create play corners. Based on this finding, it can be said that the participants wanted changes that could be effective not only for the cognitive development of the students but also for their social, affective, and psychomotor development. These requests were in line with the participant's definitions of the ideal school. The quotes of some participants were:

"I would like to build a multi-purpose gym. I would like to make play corners. I would like a school that is large enough to allow for full-time education. The breaks between lessons are very short, students cannot throw their energies away. Children can't get enough sleep, they have nutritional problems which cause learning difficulties." (Ahmet)

"Most of all, I would like to abolish dual education and switch to full-time education. Additional works should be possible after 3 o'clock. Teachers want to do it voluntarily, but there are no classrooms, they cannot do it." (Osman)

CONCLUSION AND DISCUSSION

In the study, it was concluded that most of the participants found the physical structure of the classrooms convenient for implementing the curriculum. Negative opinions are usually because of the crowded classrooms. Expressing that the classrooms are inadequate in some aspects, the participants emphasized the deficiencies, such as the size, temperature, lighting, and sound system of the classrooms. These highlighted features have the power to affect the quality of education and student achievement. Schneider (2002) acknowledges that school buildings affect learning, and physical characteristics of schools are effective for students and teachers. It is reported in various studies that physical school features such as sound system, temperature, heating, lighting, noise, acoustics, air quality, crowd, and seating arrangement influence students' performance (Earthman, 2004; Kelting & Montoya, 2011; Lackney & Jacobs, 2004; Lyons, 2001; Usman & Madudili, 2019; Yang, Becerik-Gerber, & Mino, 2013; York, Gibson, & Rankin, 2015). That the classroom receives natural light and there are two-sided windows in the classroom has the effect of facilitating the learning process and relaxation of the eyes (Tanner, 2009). Crowded classrooms cause problems such as insufficient space and equipment per student, reduced social interaction between students and teacher-student communication, and difficulty in classroom management (Blatchford, 2003; Blatchford, Bassett, & Brown, 2005; Kubanç, 2014; Yaman, 2010). Winterbottom and Wilkins (2009) concluded in their study that lighting higher than the recommended level, which can cause headaches and affect visual performance, was used in most classrooms. Gök and Gürol (2002) and Yılmaz (2012) concluded in their studies that there were more students than the capacity in primary schools, and this caused some inadequacies. Dağlı and Gençdal (2018) concluded that teachers' perceptions of the physical conditions of school buildings were partially sufficient. In Kaplan's (2014) study, it was concluded that the teachers did not find their

schools physically adequate; the buildings were not designed for students with disabilities, and they did not satisfy demands of both teachers and students.

As reported by the results of the research, most of the participants found the school garden appropriate as a resting area and described the school canteen and school corridors as insufficient. There are also different studies stating that the gardens in school buildings are insufficient to meet the needs of students (Akbaba & Turhan, 2016; Aksu & Demirel, 2011; Kelkit & Özel, 2003; Vural & Yılmaz, 2018). Students' creativity, interaction with nature, and cooperation skills become more effective in school gardens arranged to increase their interest in learning (Papadopoulou, Kazana, & Armakolas, 2020). In the study conducted by Malone and Tranter (2003), it is concluded that students' interactions are better in schools, with greener landscaping and offering a greater variety of stimuli than in other schools. Schoolyards should be accessible places where children can do physical activities, play games, and allow children to develop social relations (Pouya & Bayındır, 2021; Tandoğan, 2014). Yılmaz's (2012) research results show that school corridors are not wide enough. It is also stated in various studies that school canteens do not meet the demand (Akbaba & Turhan, 2016; Üçeş Harmanoğulları & Yapıcı, 2018).

It was also revealed that most of the schools had additional rooms that helped the education process. Participants working in schools that had separate practice classrooms for various courses considered these classrooms were adequately equipped. In some schools, additional rooms have been used as classrooms because of the large student population. It is noteworthy that the schools have a shortage of additional classrooms because of overcrowding are mostly at the upper socio-economic level. Yılmaz (2012) specified that the libraries and additional rooms were not sufficient in the schools where he conducted his research. Hotaman (2018) stated that schools were insufficient in terms of physical equipment to support students' different intelligence areas. In the study of Şahan and Taşdemir (2019), the lack of laboratories and materials was also expressed. There are also studies that express the effect of teaching lessons conforming to the branch-based classroom system in schools, facilitating the use of lesson materials and increasing learning (İbret, Bayraktar, & Kocaman, 2011; Kıryak & Altun, 2019; Özyürek, Pınarkaya, Taş, & Apaydın, 2017).

It was concluded that the participants mostly identified the ideal school building with buildings that have multi-purpose meeting and sports halls that allow various educational, sports, and social activities, offer full-time education, and provide a prosperous environment for various educational activities. The features that the participants wanted to change in their schools were shaped in line with the qualities they wanted to have in an ideal school. In Özenç's (2020) study, classroom teachers expressed the features they want schools to have as being equipped with technology, having design skill workshops and large and spacious classrooms, allocating time for socio-cultural and sports activities, and being like a home environment. In the research conducted by Aktürk-Çopur (2017), primary school students remarked they wanted features such as a gym, pool, playground, separate classrooms for each lesson, more natural areas, zoo, library, information room, smart board, science/experiment corners. In the study of Gökdaş and Ak (2019), it was determined that secondary school students wanted a school garden with more green areas, wide and clean classrooms, and technology-equipped schools. These studies show that teachers and students have a common view of school administrators in many respects regarding the features that should be found in an ideal school building. Schools should offer effective indoor and outdoor qualities, include new technologies, and connect the learning process to the outside world to increase students' motivation (Ariani & Mirdad, 2016). Necessary physical arrangements should be made in school buildings congruent with the requirements of children in need of special education and students of all age groups (Aydoğan, 2012; Karasolak & Sarı, 2011).

Limitations and Implications

This research is limited to the opinions of school administrators working at primary schools in Aydın Province Efeler district. It can be suggested to researchers to get the opinions of teachers and students, who are the other stakeholders of the education process in schools, on the effects of school buildings on the education process. Different data collection tools may be used in future studies, especially to refer to participatory observations. Research can be conducted on what can be done to eliminate the deficiencies of school buildings and adapt them to changing conditions and new trends. Based on the results of the research, a suggestion is to the practitioners and policymakers that the design and construction of the school buildings may be structured under the age group characteristics of the students and in line with the needs of all stakeholders. It is also recommended not to accept students above the classes and school capacity. Other suggestions include arranging the school gardens in a

favorable size to allow various activities to be carried out, using the school corridors not only as a transition area but also as an auxiliary source for the education and training process, structuring the school canteens in a way that allow students to have a healthy diet, and providing the schools with sufficient tools and equipment that is coherent with technological developments.

REFERENCES

- Akbaba, A., & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357.
- Aksu, Ö. V., & Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 40-46.
- Aktürk-Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Al Şensoy, S., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 28-43.
- Ariani, M. G., & Mirdad, F. (2016). The effect of school design on student performance. *International Education Studies*, 9(1), 175-181.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Millî Eğitim*, 42(193), 29-43.
- Baker, L., & Bernstein, H. (2012). *The impact of school buildings on student health and performance: A call for research*. The Center for Green Schools and McGraw-Hill Research Foundation. Retrieved September 14, 2021, from https://www.centerforgreenschools.org/sites/default/files/resourcefiles/McGrawHill_ImpactOnHealth.pdf.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13(6), 569-595.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: A systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.
- Buckley, J., Schneider, M. & Shang, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved September 9, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539484.pdf>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dağlı, A., & Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(2), 38-69.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, Baltimore, MD. Retrieved August 8, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/239605533_Prioritization_of_31_criteria_for_school_building_adequacy.
- Earthman, G. I., & Lemasters, L. K. (2009). Teacher attitudes about classroom conditions. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335.
- Edwards, N. C. (2006). *School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance*. Doctoral dissertation, Philosophy Department of the Ohio State University, Ohio, America.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Gök, H., & Gürol, M. (2002). Zaman ve ergonomik açıdan ilköğretim okul binalarının kullanım durumu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 263-273.
- Gökdaş, İ., & Ak, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geleceğin okullarına ilişkin hayalleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2161-2172. doi: 10.24106/kefdergi.3385
- Gültekin, A. B., Aruntaş, H. Y., & Gün, B. (2014). 4306 Sayılı Kanun kapsamında ilköğretim okul binalarının mekânsal yeterliliklerinin incelenmesi: Ankara örneği. *GÜJGEF*, 34(1), 43-61.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.

- Hotaman, D. (2018). Okulların fiziksel donanım yeterliliğinin müzik, beden ve doğa zekâ alanları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 863-879.
- Işık, H. (2020). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan, (Eds.). *Sınıf yönetimi içinde* (17. baskı). Ankara: Pegem.
- İbret, Ü., Bayraktar, M., & Kocaman, H. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 124- 132.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, C. (2014). *Okul binalarının fiziksel yeterliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasolak, K., & Sarı, M. (2011). Mimari özellikleri farklı okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının binası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 132-154.
- Kelkit, A., & Özel, A. E. (2003). A research on the determination of physical planning of school gardens in Canakkale city. *Pakistan Journal of Applied Sciences*, 3(4), 240-246.
- Kelting, S., & Montoya, M. (2011). *Green building policy and school performance and educational leaders' perspectives in USA*. Sixth International Conference on Construction in the 21st Century (CITC-VI) "Construction Challenges in the New Decade", July 5-7 2011, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Kıryak, Z., & Altun, T. (2019). Branş derslik sisteminin okul gelişimi üzerine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(1), 25-35.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *The Journal of Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 675-689.
- Lackney J. A., & Jacobs, P. J. (2004). *Teachers as playmakers: Investigating teachers' use of the physical learning environment in instructional design*. Research report. Retrieved October 12, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463645.pdf>.
- Lyons, J. B. (2001). *Do school facilities really impact a child's education?*. IssueTrak: A CEFPI Brief on Educational Facility Issues. Retrieved October 13, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458791.pdf>.
- Malone, K., & Tranter P. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education*, 9(3), 283-303.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, N. G., Erickson, A., & Yust, B. L. (2001). Sense of place: The relationship between personal objects and job satisfaction and motivation. *Journal of Interior Design*, 27(1), 35-43.
- Ministry of National Education (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazete.
- Ministry of National Education (2015). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu. Retrieved October 12, 2021, from http://erbaa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/06090414_2015_egitim_yapilari_asgari_tasarim_standartlari_klavuzu.pdf.
- Özenç, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla okulların sahip olması gereken nitelikler. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2841-2855. doi: 10.47423/TurkishStudies.44374
- Özyürek, C., Pınarkaya, Y., Taş, E., & Apaydın, Z. (2017). Branş derslik sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 19-34.
- Papadopoulou, A., Kazana, A., & Armakolas, S. (2020). Education for sustainability development via school garden. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 194-206.
- Pouya, S., & Bayındır, E. (2021). Özel eğitim okul bahçelerinin değerlendirilmesi. *Akademik Ziraat Dergisi*, 10(1), 153- 164.
- Schnedier, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?*. National Clearinghouse for Educational Facilities. Retrieved October 12, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470979.pdf>.
- Stosich, E. L. (2016). Building teacher and school capacity to teach to ambitious standards in high-poverty schools. *Teaching and Teacher Education* 58(2016), 43-53. doi: 10.1016/j.tate.2016.04.010

- Şahan, E., & Taşdemir, M. (2019). Ortaokul fen bilgisi programının değerlendirilmesi: Okul farklılıkları açısından bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2659-2683.
- Tandoğan, O. (2014). Çocuk için daha yaşanılır bir kentsel mekan: Dünyada gerçekleştirilen uygulamalar. *Megaron*, 9(1), 19-33.
- Tanner, C. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399.
- Terzioğlu, E. (2005). *İlköğretim okulu binalarının fiziksel özellikler bakımından değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Usman, Y. D., & Madudili, C. G. (2019). *Evaluation of the effect of learning environment on student's academic performance in Nigeria*. Retrieved October 13, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602097.pdf>.
- Üçeş Harmanoğlu, L., & Yapıcı, G. (2018). Bir ilçede bulunan okul kantinlerinin hijyen koşulları ve gıda güvenliği açısından değerlendirilmesi. *Türk J Public Health*, 16(2), 117-130.
- Veltri, S., Banning, J. H., & Davies, T. G. (2006). The community college classroom environment: Student perceptions. *College Student Journal*, 40(3), 517-527.
- Vural, H., & Yılmaz, S. (2018). Erzurum kenti okul bahçelerinin fiziki yeterlilikleri. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109-120. [doi:10.30910/turkjans.421342](https://doi.org/10.30910/turkjans.421342)
- Winterbottom, M., & Wilkins, A. (2009). Lighting and discomfort in the classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 63-75.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yang, Z., Becerik-Gerber, B., & Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70(2013), 171-188.
- Yenice, M. S. (2013). İlköğretim okulları için mekânsal yeterlilik analizi; Burdur örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 430-439.
- Yıldırım, N. (2008). Okul müdürlerine göre ilköğretim okullarının SWOT(GZFT) analizi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2008), 123-143.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 77-107.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20. [doi:10.7275/hz5x-tx03](https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03)
- Zubrzycki, J. (2013). Schools' design can play role in safety, student engagement. *Education Week*, 32(16), 32. Retrieved August 10, 2021, from <https://www.edweek.org/leadership/schools-design-can-play-role-in-safety-student-engagement/2013/01>.

Opinions Of School Administrators On The Physical Characteristics Of Primary Schools



Research Assistant Dr. Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes University Faculty of Education
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2014-6571

Makale Geçmişi	Geliş:11.04.2022	Kabul:03.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Üstündağ Kocakuşak, N. (2022). Opinions Of School Administrators On The Physical Characteristics Of Primary Schools. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -19-31		

ARGUMENTATION SKILLS OF PRE-SERVICE ELEMENTARY TEACHERS (PSTs) ABOUT OPEN-AIR PRESSURE

Associate Professor Pelin Mete, Ataturk University
, pepinmete25@gmail.com
pepin.mete@atauni.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3075-2575

Abstract

In this study, the argument levels of pre-service elementary teachers (PSTs) were examined using The Predict-Observe-Explain (POE) experiments in the teaching of open-air pressure. The participants were 22 pre-service elementary teachers studying at a university in eastern Turkey. The study includes both the development of the worksheets and the application of worksheets. The researcher developed three POE worksheets. PSTs performed the experiments on the worksheets in a laboratory environment. The worksheets were analyzed according to the Toulmin argument rubric, which consists of claims, data, justifications, support, and rebuttals. In the study, PSTs initially struggled to make arguments, but as the application progressed, their ability to make arguments improved positively. Besides, PSTs have limited levels of high-level argument making.

Keywords: argumentation, atmospheric pressure, POE (Predict-Observe-Explain), science education, teacher education

INTRODUCTION

Argumentation in science education

Argumentation is an activity or process that people engage in to justify or test the claims they are defending or opposing (Zarefsky, 2018). Arguments can be expressed in the form of texts containing the allegations and the reasons offered to support them. The main goal of this approach is to enable students to take an active role in the teaching process and to construct knowledge individually and socially in this direction. Information is structured when a claim is made and evidence of this claim emerges, new theories are developed, or existing theories change (McNeill, 2010).

Scientific applications such as argumentation not only help young people learn scientific theories and concepts but also have many benefits for science education (Duschl, 2007; Duschl & Osborne, 2002; McNeill et. al, 2016; NRC, 1996). Besides, the benefits of this method include obtaining an idea of scientific applications, understanding complex concepts, persuading others about science-related debates, using sophisticated language structures, and making personal decisions as a result (Cho & Jonassen, 2002; Jiménex-Aleixandre et al., 2000). These skills enable students to think like little scientists and encourage them to become more involved in social issues. In addition, argumentation is a process with an important potential that gives students the chance to deal with the same events from different perspectives and to establish healthy communication with their peers in discussion environments.

Crowell and Kuhn (2012) state that argument is a skill that allows the individual to be involved in social issues, but the number of individuals with this ability is quite low. As stated in previous research when the goals related to science education are achieved, it is likely to be more successful in science education practices (Bricker & Bell, 2008; Duschl & Osborne, 2002;). When PSTs have previous experience with argumentation-oriented science learning, it is expected that they are more likely to incorporate this basic practice into their classroom settings in the future (Zohar, 2008). Therefore, argumentation-oriented pedagogical learning is

considered as the scientific subject that should be included in teacher education programs (Cebrián-Robles et al., 2018; Kaya, 2013).

Prediction-observation-explain (POE) method

POE develops students' higher-order thinking and analyzing skills that lead them to research and inquiry. It can be used effectively in the implementation of the argumentation approach in the learning environment and is highly preferred. POE is an effective method in conceptual understanding because it provides students with the opportunity to compare their predictions with their observations and evaluate the appropriateness of their explanations (Kearney et al., 2001; White & Gunstone, 1992). With the need for prediction, the students are trying to evaluate their existing knowledge. In this method, students actively participate in the learning process by examining, questioning, and explaining. In this way, students structure the information in a permanent and meaningful way (Banawi et al., 2019; Chang et al., 2012; White & Gunstone, 1992).

The importance of the research

PSTs have an important position in creating meaningful and lasting knowledge of primary education level students and in learning the abstract science concepts they see at the beginning of the education process. PSTs should be able to answer the questions asked by children, explain scientific facts of their knowledge levels, and use science concepts correctly. If PSTs understand science concepts, they can effectively transfer them to their students in a learning environment (Duschl, 2007). However, when PSTs acquire false learning and cannot scientifically explain the reasons and consequences of events occurring in an activity, it becomes difficult for them to teach science subjects (Potvin et al., 2015).

The current study provides the opportunity to learn by doing in the laboratory, to create more permanent knowledge, to see the deficiencies in concept learning. The science laboratory and argument method, which provides an effective learning environment, will enable PSTs to participate in experiments and become responsible for their learning (Sampson & Gleim, 2009). Thus, experiments should not be given to learners as a cake recipe, and students should be allowed to make judgments on the subject (Hofstein et al., 2008; Hofstein & Lunetta, 2004; Walker et al., 2011).

The aim of the study is to examine the ability of PSTs to make arguments about open-air pressure. In this direction, three POE strategy-based worksheets on open-air pressure were prepared. The prepared worksheets were applied to the PSTs in the science laboratory.

METHOD

The present study was carried out according to the case study, one of the qualitative research methods. A case study is a method in which a single case or event is examined in depth, data is collected systematically and what happens in the real environment (Subaşı & Okumus, 2017). The pre-service teachers' arguments about open air pressure were examined.

Sample

The sample consists of 22 PSTs who take the Science and Technology Laboratory Applications course in Atatürk University primary school education department. The classroom training undergraduate program consists of eight semesters in Turkey. In eight semesters of education, PSTs take three courses about science "Basic Science in Elementary School" in the second semester, "Science and Technology Laboratory applications" in the third semester, and "science teaching" in the fifth semester.

Development of worksheets:

While developing the worksheets in line with the POE strategy, the books of (Kesmez, 2010; Petrucci et al., 2010) were used. It was first prepared as a draft and then presented to the expert opinion. Experts evaluated the worksheets in terms of question content. After the expert opinion, the questions guiding the opinions of the Pts were changed. Instead of these questions, attention was paid to writing questions that do not contain

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır.

Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Mete

33

clues about the result of the experiment. For example, in worksheet-3, the question "Why does the balloon inflate while the bottle is filled with water?" has been replaced with the question "What do you expect to happen to the balloon while water is filling into the bottle?". In Worksheet-1, the question "How do you explain the water filling of the glass balloon?" has been replaced with the question "How do you explain what you observe when the glass balloon is turned upside down and immersed in a water-filled beaker?". In Worksheet-2, the question "As the flask cooled, did the rubber balloon get smaller and smaller? Why? " has been replaced with the question "How would you explain the change in the rubber balloon when the flask is cooled?". Questions in the worksheets were revised accordingly. POE worksheets are presented in W-1 W-2 and W-3 appendices.

The language of instruction of the sample group studying at Atatürk University is Turkish. For this reason, the researcher wrote the worksheets in English for a better understanding of the study. For this, the worksheets have been translated from Turkish to English by translators. A different translator translated the worksheets from English to Turkish. The first and last states of the worksheets are suitable for Turkish equivalence.

Implementation process

This process consists of two categories as pre-implementation and during implementation. Experiments, objectives and weekly plan are given in Table 1.

Table 1: Experiments, Objectives of Experiments and Weekly Lesson Plan

Implementation	Weeks	Experiments	Purpose
Before the implementation	first week	Explaining the purpose of the research, informing about the experiments to be done, forming groups, determining the seating plan, explaining the teaching of the lesson, informing the PSTs about the materials to be used in the laboratory and their places	
	second week	Rubber balloon attached to the flask	Effect of increased and decreased internal pressure on rubber balloon
During the implementation	third week	What can happen to the egg?	Effect of pressure difference on the egg
	fourth week	Let's fill the bottle with water	Showing increased pressure of press gas

Worksheet 2 (What can happen to the egg?) is given as an example of how the implementation process is carried out (see Figure 1). Besides, how the videos were used in the process is detailed in the findings section.

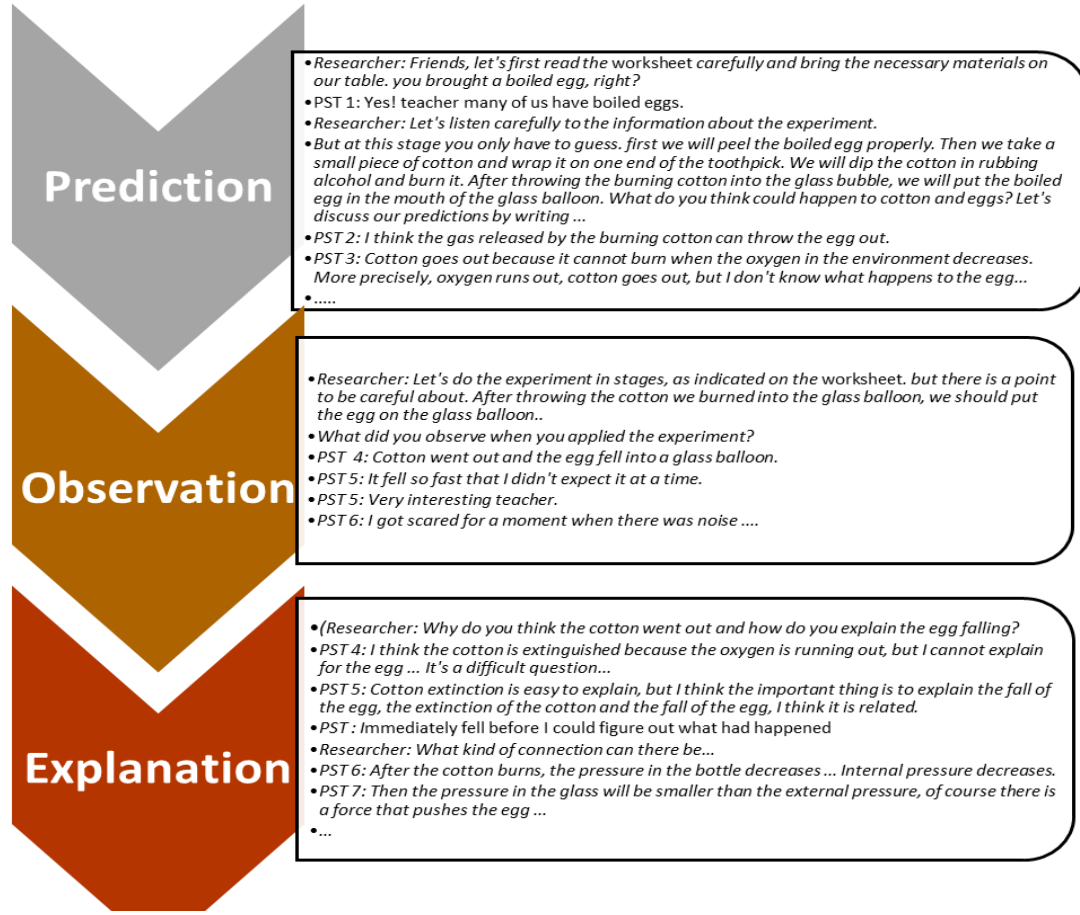


Figure 1: Implementation Process of Worksheet-2

DATA COLLECTION

Data was drawn from the worksheets including the written and verbal answers of the PSTs. It is hard to measure argumentation (Erduran, 2007). However, many models different from the Toulmin model and Toulmin's model were developed to conduct argument analysis in the literature (Chin & Osborne, 2008; Chin & Osborne, 2010; Kelly & Takao, 2002; Kuhn & Reiser, 2004; Lawson, 2003; Sandoval & Millwood, 2005; Zohar & Nemet, 2002). In the current study, data, claim, warrant, backing, and rebuttal elements that constitute the Toulmin argument model were determined as content analysis codes in the evaluation of the data (Simon et al., 2006). The following is a detailed description of the Toulmin (2003) argument model components used as code in content analysis.

Claim: A thought, result, or explanation put forward as a question or solution to a problem.

Data: Includes facts, cases, or observations used to support the claim. However, different claims can be made with the same data. Therefore, it should be clearly stated why the data used in forming arguments support the claim put forward.

Warrant: Reasons that show how the data support the claim.

Backing: In some cases, case studies or other basic information accepted in the relevant field can be used to increase the acceptability of the justification. This information, which is widely accepted and supports the warrant, is expressed as support in the argument.

Rebuttal: It determines under which conditions the claim will not be true. For a better understanding of these concepts, an example of the implementation of the Toulmin model is given in Figure 2.

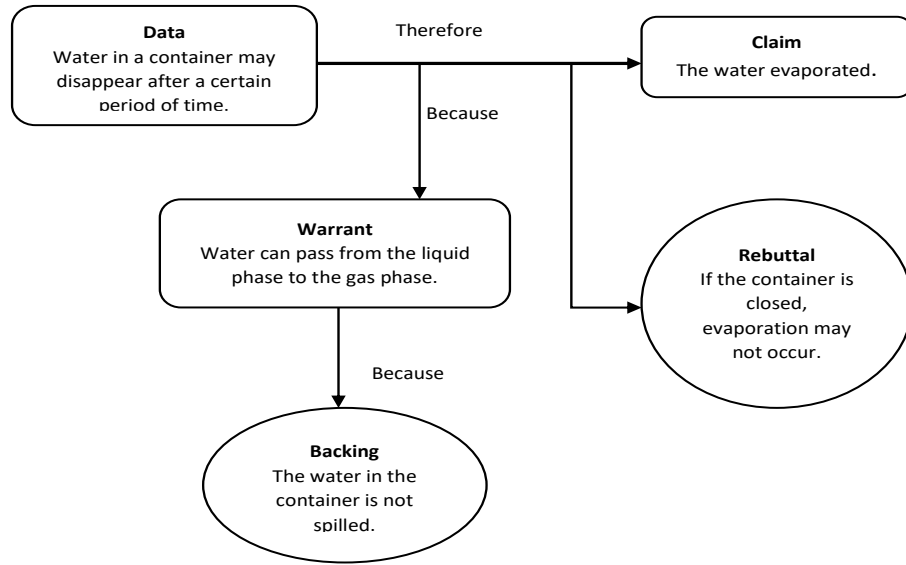


Figure 2: Example for The Implementation of Toulmin's Model (Hofstein et al., 2008)

In the present study, the arguments formed by PSTs were analyzed according to the argumentation assessment rubric developed by Erduran et al., (2004). The rubric developed by considering the argument evaluation criteria in Toulmin's argument model is level 1, level 2, level 3, level 4, and level 5. In the argumentation rubric, arguments that include only claims and use a small number of data, backing, and warrant are weak/poor quality arguments. Arguments that use claims, data, backing, warrant, and one or more rebuttals are strong/quality arguments (Osborne et al., 2004). That is, arguments in Level 1 and Level 2 show weak/poor quality arguments feature, arguments in Level 3, Level 4, and Level 5 show strong/ quality arguments feature (Erduran et al., 2004).

As stated in some studies in the literature, there are some limitations of using Toulmin model (Simon, 2008; McNeill et al., 2006; Jiménez-Aleixandre et al., 2000). Levels 1, 3, 4 and 5 remained the same in the current study. Only the second category is divided into three categories for the correct assessment of the argument development process. These categories are shown in table 2.

Table 2. The Analytical Framework Used for The Third Level

Level 2		
2a	2b	2c
The level of argument supported by false grounds or unscientific data for a claim	The level of argument consisting of a claim and scientific data or partially correct explain	The level of argument consisting of a claim and a scientific data and a warrant, scientifically correct explain

The statements of the pSTs were evaluated according to the argument components (claim, data, warrant, backing, rebuttal). The audio recordings were listened to when the written arguments could not be understood or it was not possible to decide which argument component it was. Secondly, texts containing PSTs statements were given to two experts who had previously studied the argument. Experts were asked to examine student statements and evaluate whether the argument components represented by PSTs statements were

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır.

Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Mete

36

appropriate. As a result of the examination, the different parts were discussed and a joint decision was reached. After determining the argument components of the statements of the PSTs, the argument levels were evaluated using the argumentation evaluation rubric (see Table 4). For example, if the PSTs used the claim, data, correct reasons while explaining the situation in the experiment, the argument level was determined as 2c.

In the study, quantitative findings were obtained from qualitative findings for graphical display of data and evaluation of argument levels. To present the data quantitatively, the number of PSTs who responded at each level of argument was evaluated. For example, the total number of PSTs who responded appropriately to the level 1 category in the rising water experiment was written to this level.

FINDINGS/RESULTS

The data obtained from the worksheets were analyzed and presented according to the Toulmin argumentation rubric.

Worksheet-1. Rubber balloon attached to the flask

Table 3: Sample Statements of PSTs According to The argument Components in Worksheet-1

Argument components	Example expressions
data	<i>Pressure increases as the temperature increases.</i> <i>When the flask is heated, kinetic energy increases.</i> <i>The effect of open-air pressure can explain this situation.</i>
claim	<i>When heated, the balloon inflates.</i> <i>Balloon contracts when cooled.</i> <i>I think the glass could explode.</i> <i>When the flask is cooled, the balloon can inflate.</i>
False warrant	<i>When the balloon is heated, the external pressure increases.</i> <i>When heated, the balloon inflates more as the pressure decreases</i> <i>Temperature and pressure are inversely proportional. As the pressure decreased, the balloon inflated.</i> <i>Internal pressure reacts with external pressure.</i> <i>In the second case, air was formed in the flask with the effect of ice and it inflated the balloon.</i>
Warrant	<i>When the glass balloon is heated, the heated air expands, the expanding air balloon inflates.</i> <i>Since the mouth of the glass bubble is closed, the balloon inflates.</i> <i>As the temperature is reduced, the balloon shrinks.</i> <i>Since the air in the glass balloon is compressed during the cooling process, the internal pressure is smaller than the external pressure. The balloon volume has shrunk.</i> <i>When it cooled, the energy was cut because the heat was cut. Because of this, the balloon volume has shrunk.</i> <i>When the flask is heated, the gas particles in it vibrate and shift.</i>
backing	<i>When the air in the flask is heated, expansion occurs and the gas molecules move away from each other. As the internal pressure decreases when cooled, the balloon contracts.</i> <i>When the temperature increases, the pressure increase is expected and the air balloon in the glass inflates. When the air in the glass bubble cools, its pressure will decrease and it will prevent the balloon from inflating.</i> <i>When the heated glass balloon is placed in the container full of ice pieces, the balloon returns to its original state as the expanded air in the balloon cools down. As the internal pressure falls with the flesh of ice, the balloon inflates towards the glass.</i> <i>In addition to my friends who explained the first and the second situation, the balloon inflates</i>

	<i>into the flask, since internal pressure and external pressure balance must be established in the last case. As the internal pressure continues to decrease, the outer pressure balloon inflates inward. We can say that external pressure is greater than internal pressure.</i>
Rebuttal	<i>But I think if we did not apply heating or cooling to the glass balloon after the first case, the balloon would just shrink. Because the ice reduces the pressure in the flask.</i>

Examples of argument levels for worksheet-2 are presented below.

As we increase the internal pressure when we heat it, the balloon inflates (warrant). When it is cooled, we reduce the internal pressure of the balloon (data). That's why the balloon slowly deflates (claim). Since cooling means reducing the pressure, the balloon has inflated into the glass balloon (backing). But I think if we left the flask alone after the initial situation, the balloon would just shrink. If we did not use ice, the balloon would not inflate (rebuttal) towards the glass balloon. Because ice lowers the pressure.

Data+ claim+ warrant+ scientifically correct explain + weak rebuttal The level of argument is 3
--

When the glass balloon is heated, the kinetic energy of the air molecules in it increases (data) and the balloon swells (claim). When the glass balloon is heated, the kinetic energy of the air molecules increases (data) and the balloon inflates (claim). When the heating process finishes, the pressure in the glass bubble decreases and this situation shrinks (backing). As it continues to cool, the balloon inflates into the glass for internal pressure and external pressure balance (warrant) and stops when the pressure is equalized (claim).

Data+ claim+ warrant+ scientifically correct explain The level of argument is 2c

Below is an example of the interviews after the experiment is over.

Researcher: Yes, shall we talk about issues that we do not understand or interpret?

...

PST 7: I predicted that the rubber balloon would swell in the heating process, shrink in the cooling process, but its movement into the flask was enormous and unpredictable.

PST 5: I thought the flask would burst in the cooling process.

PST 8: As in the other experiment we observed, this experiment was caused by open-air pressure.

PST 3: In fact, the whole point, as I understand it, was the balancing of internal pressure and external pressure.

PST 1: That's right, but the important thing is to interpret it correctly, balance and imbalance...

...

PST 2: In heating, the air expands, the balloon swells. the pressure decreases in cooling, the balloon shrinks.

PST 4: What about later? That's why I can't create a rebuttal.

..

Researcher: So, shall we explain it in order? As the flask warms up, the air inside expands, the internal pressure increases and the balloon inflates. When the flask is cooled, the air molecules in it approach each other, the pressure decreases and the balloon becomes smaller and smaller. Until the internal and external pressures are equalized, the external pressure pushes the balloon inward. The rubber balloon swells into the flask.

Worksheet-2. What can happen to the egg?

Table 4: Sample Statements of PSTs According to The Argument Components in Worksheet-2

Argument components	Example expressions
Data	<i>When the egg is placed on the glass bubble, we prevent oxygen intake.</i> <i>Oxygen is required for burning to occur.</i> <i>The fall of the egg can be explained by pressure.</i> <i>The explanation for the event here can be made by open air pressure.</i>
Claim	<i>After putting the egg, the cotton continues to burn for a while.</i> <i>Cotton burns until an egg is placed on the bottle.</i> <i>The egg continues to stay on the glass bubble.</i> <i>The color and shape of the egg can vary.</i> <i>The egg may shrink and fall into the glass balloon.</i>
False warrant	<i>The egg falls into the flask due to the air that occurs when the cotton is burned.</i> <i>The egg fell because there was an oxygen output.</i>
Warrant	<i>The reason for the egg to fall is that the cotton collapses in an oxygen-free environment.</i> <i>The egg fell because of the pressure difference.</i>
backing	<i>When the cotton is deflated, the internal pressure must have decreased so that the external pressure is greater than the internal pressure and the egg can enter the bottle.</i> <i>Internal pressure is the pressure of the glass bubble, because the external pressure, that is the open-air pressure, the egg quickly fell into the flask.</i>
Rebuttal	<i>If we do not place the egg in such a way that it completely covers the glass balloon, we cannot create a pressure difference and the egg will not fall into the glass balloon.</i> <i>If we cannot create the pressure difference carefully, the egg will not fall into the glass balloon.</i>

Examples of argument levels for worksheet-2 are presented below.

The egg could fall into the glass flask (claim). It's like I saw it somewhere on the internet while researching another assignment, the open-air pressure (data). Cotton was burned first and the internal pressure was lowered. As the external pressure was great, the egg fell into the glass balloon (backing). If we cannot create the pressure difference carefully, the egg will not fall into the glass balloon, because our egg did not fall on the first try (rebuttal).

Data+ claim+ scientifically correct explain + weak rebuttal
The level of argument is 3

Now I feel like the open-air pressure is causing this (data). Because when we were in high school, our teacher told something like this. I'm trying to remember to be able to interpret what happened in this activity. Without oxygen, no burning (data) and cotton goes out (claim). When the cotton stops burning, the pressure in the glass bubble should decrease so that the egg falls (backing) with the pressure difference. But one thing should be paid attention to, in the first one, the egg did not fall into the glass balloon, which means that if we cannot fully close the egg on the glass flask (rebuttal 1), if we cannot create the pressure difference carefully, the egg will not fall into the glass flask (rebuttal 2).

Data+ claim+ scientifically correct explain + clear rebuttal
The level of argument is 4

Below is an example of the interviews after the experiment is over.

Researcher: Yes, I guess it is helpful to explain.

PST 2: Teacher, we fell the egg into a flask on the third attempt.

...

PST 3: Why was not it the first attempt?

PST 4: I do not know. I guess we did not make it.

PST 1: No, you could not make a pressure difference.

PST 8: When the cotton burns, the pressure in the bottle decreases, it is necessary to put the egg on the bottle immediately.

...

PST 7: Because at this point, there is a pressure difference.

PST 9: Then, we'll explain the effect of open-air pressure.

Researcher: Yes, how do we explain it?

PST 6: In fact, open-air pressure does not change. Pressure difference occurs on the egg. When we burn the cotton, we should immediately put the egg into the mouth of the bottle.

...

Researcher: Let's summarize as follows: Initially, the pressure inside the bottle is equal to the external pressure (open-air pressure). The egg sits in the mouth of the bottle. After the cotton burns, the pressure inside the bottle gradually decreases. While the pressure affecting the egg from below decreases, the pressure acting from the top remains constant. Due to the pressure difference, the egg falls into the bottle.

Worksheet- 3. Let's fill the bottle with water

Table 5. Sample Statements of PSTs According to The Argument Components in Worksheet-3

Argument components	Example expressions
Data	<i>It can be explained by the open-air pressure.</i>
claim	<i>The balloon inflates as water flows into the Erlene. I thought that all of the water in the funnel would flow into the glass bubble. Water fills the balloon. I thought all the water in the funnel would fill in the Erlene</i>
False warrant	<i>The amount of water flowing into the glass bottle is the volume of the bottle. I couldn't explain it because there was no substance in the glass bottle.</i>
Warrant	<i>Internal pressure and external pressure balance must be established. Air in glass bottle is replaced by water When the water flows, the water changes with the air and the balloon swells. In the beginning, there's air in the balloon.</i>
Backing	<i>There is air in the glass bottle, as the water is filled, the air goes up and inflates the balloon. Since the last pressures are equalized, water does not flow, that is, water fills the glass balloon until it is equalized with air pressure. Water flows into the glass bottle until the internal and external pressure is equalized. Water does not flow as much as the volume of the bottle. Because the rubber balloon prevents the exchange of air and water. In other words, if the balloon was not attached to the bottle, it would take water as much as its volume.</i>
Rebuttal	<i>The reason why water did not flow after some water flowed into the flask may be due to the balloon connection to the L pipe. Air and water would continue to shift if we hadn't fastened balloons. it would take in water as much as the volume of a glass bottle. If the rubber bubble did not prevent the water in the funnel from flowing, the water will flow the bottle.</i>

Examples of argument levels for worksheet-3 are presented below.

I can explain this situation with the concept of open-air pressure (data). As water flows into the glass bottle, the balloon inflates (claim) until the internal and external pressure equalizes (warrant). As water flows into the bottle, the balloon inflates (backing) as the air is replaced by water.

Data+ claim+ warrant+ scientifically correct explain
The level of argument is 2c

There is air in the bottle. As the water in the funnel fills the bottle, the air goes up (backing) and inflates the balloon (Claim). Since we do not change the open-air pressure (data) the internal pressure in the bottle is variable (backing). When the internal pressure equals the open-air pressure, the water does not flow (warrant). In other words, the water fills up until the pressure in the bottle and the open-air pressure equalize. The reason why the water does not flow after some water flows into the bottle is due to the balloon connection to the L pipe (rebuttal 1). If we did not connect the balloon, the air and water would continue to change places, the glass would take in the volume of the bottle. (Rebuttal 2).

Data+ claim+ warrant+ partially correct explain+ clear rebuttal
The level of argument is 4

Below is an example of the interviews after the experiment is over.

Researcher: Yes, I think it is better understood when we explain. What did we observe? What happened?

...

PST 2: Teacher, when water flows into the glass balloon, the balloon swells. There is some water left in the funnel.

PST 9: Why do you think there is water left in the funnel?

PST 7: Because the pressure balance is established in the bottle.

Researcher: What do you mean?

PST 3: The air in the bottle inflates the balloon. When the pressure affecting the funnel is equalized with the pressure in the bottle, the water no longer flows.

PST 1: The effect of open-air pressure on the water in the funnel?

PST 4: In fact, the desire to balance pressure

...

Researcher: Let's explain in order: Initially, the inside of the bottle is filled with air. When water flows into the bottle, the air in it is compressed. The balloon, which is in contact with air, begins to inflate with the increase of pressure. Water flows into the bottle. The balloon inflates until the pressure of the air inside is equalized with the pressure acting from the funnel.

DISCUSSION, CONCLUSION AND IMPLICATIONS

Table 14. Change in PSTs Numbers Based on Argument Levels at Experiments

		Level 1	Level 2a	Level 2b	Level 2c	Level 3	Level 4	Level 5
W-1	F	13	3	3	6	1	0	0
	P	60	13	13	27	5	0	0
W-2	F	14	3	4	5	1	1	0

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır.

Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Mete

41

	P	63	13	18	23	5	5	0
W-3	F	12	6	2	4	1	1	0
	P	54	27	9	18	5	5	0

W: Worksheet F:Frequency P: Percent

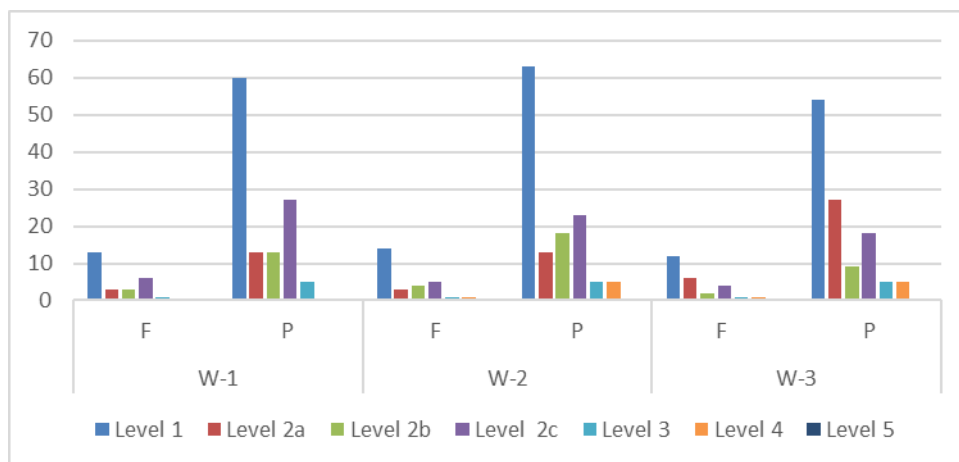


Figure 3: Change in PST Numbers According to Argument Levels

When the application was evaluated in terms of the four weeks, it can be said that the PSTs first struggled in forming arguments and making explanations, and then they adapted to the situation. Besides, after each experiment, the researcher's interviews with PSTs revealed situations that they had difficulty understanding conceptually. At this point, the researcher gave feedback on the experiments thus PSTs could provide a better conceptual understanding and review what they did not understand. Accordingly, it can be said that the PSTs' argument-forming skills improved, although the time was short. In time-spread studies, argumentation-oriented instruction may be more effective in students' forming scientific knowledge and internalizing learning (Walvoord et al., 2008). Examples include two years of work by Erduran et al., (2004) to improve students' argument skills and increase the use of arguments by teachers. At the end of the two-year process, the researchers found an improvement in the quality of the arguments students made. Previous studies indicated that the development of students' scientific writing skills was difficult and it should be examined with longer studies (Martín-Gómez & Erduran, 2018).

Since level 2 is evaluated as 2a, 2b, and 2c, it is preferred that the number of the PSTs be higher at the 2c argument level (see figure 3). It can be stated that the number of PSTs making arguments at Level 2c generally increased as the application progressed, except for worksheet-3. It is seen that the number of PSTs at argument level 2a is higher in worksheet-3 than in other experiments. Most candidates have difficulty understanding that the pressure of the air inside will increase as the water fills the bottle in Worksheet-3. This situation is thought to limit the PSTs' ability to form arguments. They also based their arguments on the idea that the water in the funnel could flow completely into the bottle at Worksheet-3. As a result, they created false justification and unscientific statements.

In their study, Namdar and Demir (2016) asked students to create posters containing their arguments about the "Spider or Insect?" activity. In the posters created, it was observed that the students could use data, counter-arguments, and rebuttals by the argument components, but they could not use high-level rebuttal. This result can be considered to be consistent with the present study findings. On the other hand, the argumentation-oriented classroom environment includes differences of opinion in scientific discourse rather

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır.

Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Mete

42

than conflicts between individuals and offers the opportunity to examine it from a different point of view (Bathgate, et. al, 2015). Therefore, it is thought that the applications in the current study may give the idea of understanding PSTs by questioning the concepts of science they encounter in future science courses.

Further conceptualization and use of arguments are associated with the daily discussion-based competencies that people bring to the classroom (Bricker and Bell, 2008; Chang et al., 2013). Aufschnaiter et al., (2008) reported that students may not have the ability to make quality arguments without knowledge of subject. As the PSTs pointed out, they are surprised that unexpected events occur during in-class events. This stimulated the PSTs' feelings of curiosity and made them want to question and predict the problem of observation. The PSTs, who were critical of the results they encountered at the end of the experiment, tried to establish a cause-and-effect relationship by obtaining learnings about situations they could not have predicted. As in previous studies (Banawi et al., 2019; Chang et al., 2012), POE experiments in the current study attracted PSTs and increased their interest in the course. Pre and post-implementation interviews were conducted with the students in the study conducted by Yerrick (2000), where students were asked to make arguments and design experiments in science class. As a result of the study, it was seen that the students could not establish a cause-and-effect relationship in the arguments before the implementation and could not form a justification. After the application, they reported that they produced alternative solutions to the problems on the subject and were able to evaluate their thoughts.

The researcher tried to gather the PSTs around scientific knowledge through questioning by the principles of the constructive approach. When Table 14 in the study is evaluated, it can be stated that PSTs increase the making of arguments. They are expected to form limited arguments at the third and fourth levels because these arguments are qualified as advanced argument level (Erduran et al., 2004; Osborne et al., 2004).

REFERENCES

- Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J. and Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131. <https://doi.org/10.1002/tea.20213>
- Banawi, A., Sopandi, W., Kadarohman, A., & Solehuddin. M. (2019). Prospective primary school teachers' conception change on states of matter and their changes through Predict-Observe-Explain Strategy. *International Journal of Instruction*, 12(3), 359-374. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12322a>
- Bathgate, M., Crowell, A., Schunn, C., Cannady M & Dorph, R (2015). the learning benefits of being willing and able to engage in scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 37(10), 1590-1612. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1045958>
- Bricker, L. A., & Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, 92(3), 473-498. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237331172_.
- Cebrián-Robles, D. , Franco-Mariscal, A.-J. , & Blanco-López, Á . (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: Impact of a training programme. *Instructional Science*, 46 (5), 789–817. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>
- Chang, J., Chen, C., Tsai, C., Chen, Y., Chou, M., & Chang, L. (2012). Probing and Fostering Students' Reasoning Abilities with a Cyclic Predict-Observe-Explain Strategy. *Chemistry Education and Sustainability in the Global Age*, 49–57. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4860-6>
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>

- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting Argumentation through students' questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284. <https://doi.org/10.1080/10508400903530036>.
- Cho, K., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22. <https://doi.org/10.1007/BF02505022>
- Crowell, A., & Kuhn, D., (2012): Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- Duschl, R. A. (2007). Quality argumentation and epistemic criteria. S. Erduran & M. P. Jimenez- Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research* (pp. 159-175). Springer
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72. <https://doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Erduran, S. (2007). Methodological foundations in the study of argumentation in science classrooms. S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 47-69). Springer.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. <https://doi.org/10.1002/sce.10106>
- Hofstein, A., Kipnis, M. & Kind, P. (2008). Learning in and from science laboratories: enhancing students' meta-cognition and argumentation skills. C. L. Petroselli (Eds.), *Science education issues and developments* (pp. 59-94). New York: Nova Science Publishers.
- Kaya, E. (2013). Argumentation practices in classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1139– 1158. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.770935>
- Kearney, M., Treagust, D., Shelley, Y., & Zadnik, M. (2001). Student and teacher perception of the use of multimedia supported predict - observe - explain task to probe understanding. *Research in Science Teaching*, 31, 593-615. <https://doi.org/10.1023/A:1013106209449>
- Kelly, G. J. & Takao, A. (2002). Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education*, 86(3), 314 – 342. <https://doi.org/10.1002/sce.10024>
- Kesmez, I. (2010). Fen ogretimi laboratuvar uygulamaları-1. 2. Baskı, Turkey. ISBN:978-975-00068-5-2.
- Kuhn, L. & Reiser, B. (2004). Students constructing and defending evidence-based scientific explanations. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Dallas Texas.
- Kuhn, D., & Udell, W., (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1387-1408. <https://doi.org/10.1080/0950069032000052117>

- Martín-Gómez, C., & Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socio-scientific issues on energy: A quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science & Technological Education*, 36 (4), 463–483. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1427568>
- McNeill, K. L. (2010). Explanations, Arguments and Evidence in Science, Science Class and the Everyday Lives of Fifth Grade Students. In annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, USA.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J. & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 153-191. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_1
- McNeill, K. L., Katsh-Singer, R., González-Howard, M., & Loper, S. (2016) Factors impacting teachers' argumentation instruction in their science classrooms. *International Journal of Science Education*, 38(12), 2026-2046, <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1221547>
- Namdar, B & Demir, A. (2016). A spider or an insect? Argumentation-based classification activity for fifth graders. *Journal of Inquiry Based Activities*, 6(1), 1-9. Retrieved from <https://www.atad.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/atad/article/view/49/88>
- NRC. (1996). National science education standards, Washington, DC: National Academy Press.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Petrucci**, R.H., Harwood, W.S., & Herring, F.G. (2010). General Chemistry: Principles and modern applications (Genel Kimya: İlkeler ve modern uygulamalar). T. Uyar, & S. Aksoy (Translation Eds.), Ankara: Palme.
- Potvin, P., Sauriol, É., & Riopel, M. (2015). Experimental evidence of the superiority of the prevalence model of conceptual change over the classical models and repetition. *Journal of Research in Science Teaching*, 52, 1082–1108. <https://doi.org/10.1002/tea.21235>
- Sampson, V., & Gleim, L. (2009). Argument-driven inquiry to promote the understanding of important concepts & practices in biology. *The American Biology Teacher*, 71(8), 465-472. <https://doi.org/10.2307/20565359>
- Sandoval, W. A. & Millwood, K. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23- 55. https://doi.org/10.1207/s1532690xc2301_2
- Simon, S. (2008). Using Toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/17437270802417176>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235-260. <https://doi.org/10.1080/09500690500336957>
- Subaşı, M., & Okumus, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Walker, J. (2011). *Argumentation in undergraduate chemistry laboratories*. Unpublished Doctoral dissertation, The Florida State University, USA.

- Walker, J., Sampson, V., Grooms, J., & Zimmerman, C. (2011). Argument-driven inquiry: An introduction to a new instructional model for use in undergraduate chemistry labs. *Journal of Chemical Education*, 88(8), 1048-1056. <https://doi.org/10.1021/ed100622h>
- Walvoord, M., Hoefnagels, M., Gaffin, D., Chemchal, M. & Long, D. (2008). An analysis of calibrated peer review (CPR) in a science lecture classroom. *Journal of College Science Teaching*, 37(4), 66-73. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/102713/>.
- White, R. & Gunstone, R. (1992). Probing understanding. London And New York: The Falmer Press.
- Yerrick, K. R. (2000). Lower track science students' argumentation and open inquiry instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 8(37), 807-838. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200010\)37:8%3C807::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200010)37:8%3C807::AID-TEA4%3E3.0.CO;2-7)
- Zarefsky, D. (2018). The argumentative perspective. In The practice of argumentation: effective reasoning in communication (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781139540926.002.
- Zohar, A. (2008). Science teacher education and professional development in argumentation. In S. Erduran , & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 245–268). Springer.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>

Makale Geçmişi	Geliş: 10.05.2022	Kabul:24.07.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Mete, P. (2022). Argumentation Skills Of Pre-Service Elementary Teachers (Psts) About Open-Air Pressure. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -32-48		

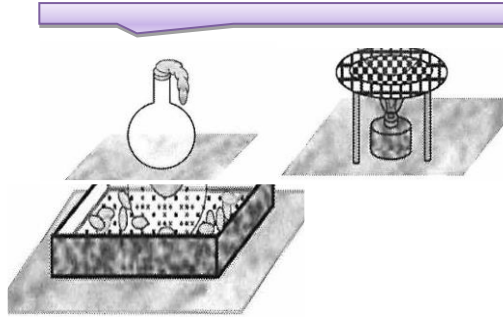


Figure A

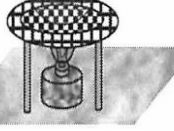


Figure B

Figure C

Materials used for the experiment:

* flask * tube tongs * ice chips * tub * water * spirit stove * match * wire rack * Rubber balloon, * trivet,

Experiment Procedure:

1. Make it slake by inflating the Rubber balloon for 3-4 times and evacuating the air.
2. Make sure that there is no air in the rubber balloon.
3. Attach the rubber balloon to the mouth of the hollow flask (see Figure-A).
4. Put the trivet on the table and the wire rack on the trivet. Burn the spirit stove and put it under the trivet.
5. Hold the flask with the tube tongs. Heat the flask by moving it in the spirit stove. and follow the rubber balloon (see Figure-B).
6. Observe the changes occurring in the Rubber Balloon.
7. After a few minutes, remove the flask from the spirit stove.
8. Dip the flask into the pre-prepared water-ice mixture. Follow the rubber balloon. (see Figure-C)

Prediction

What can happen to the rubber balloon attached to the mouth of the flask in the heating process? (see Figure B)

What can happen to the rubber balloon attached to the mouth of the flask in the cooling process? (see Figure C)

Observation

What did you observe in the rubber balloon as the flask heated up? Can you write down the observation results?

What did you observe in the rubber balloon as the flask cooled? Can you write down the observation results?

Explanation

Make comparisons between your predictions and your observations. Can you explain the similarities and differences between your observations and predictions?

How would you explain the change in the rubber balloon when the flask is heated?

How would you explain the change in the rubber balloon when the flask is cooled?

What can happen to the egg? Worksheet 2

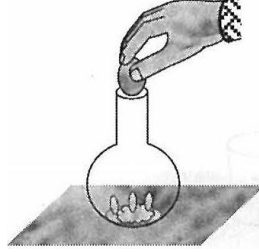


Figure A

Materials used for the experiment:

* flask * boiled egg * cotton * toothpick * rubbing alcohol * match

Experiment Procedure:

Peel the shells of the boiled egg.

Take a small piece of cotton and wrap it around one end of the toothpick.

Dip the cotton in rubbing alcohol and burn.

Throw the burning cotton into the flask.

Put the egg into the flask immediately (see Figure-A). Press the egg lightly to prevent air from escaping the edges. Follow the egg on the flask and the cotton burning in it.

Prediction

What do you expect to happen to the cotton burning in the flask?

What do you expect to happen to the egg on the glass balloon?

Observation

What did you observe in the egg on the glass balloon and the burning cotton in it?

Explanation

Make comparisons between your predictions and your observations. Can you explain the similarities and differences between your observations and predictions?

What did you observe in the burning cotton inside the flask and the egg on it?

Let's fill the bottle with water

Worksheet 3

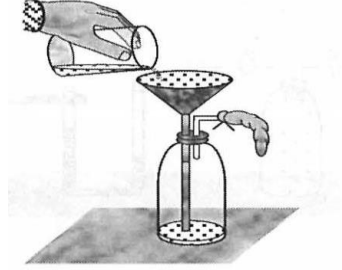


Figure A

Materials used for the experiment:

glass bottle * double hole rubber stopper * L glass pipe *funnel *elastic balloon *thread *water

Experiment Procedure:

- Attach the two-hole rubber stopper to the mouth of the flask
- Firmly insert the funnel in one of the plug holes and the L glass tube in the other.
- Attach it to the mouth of the L glass tube so that there is no air in the rubber balloon and tie it tightly with a rope (see Figure A).
- Fill the funnel with water.

Prediction

Is there any substance inside the flask initially? Can you explain?

What kind of change can occur in the rubber balloon when the water is filled into the funnel?

Observation

How did you observe a change in the rubber balloon and the water filled in the funnel?

Explanation

Can you make comparisons between your predictions and your observations? Can you explain the similarities and differences between your observations and predictions?

How would you explain the change in the rubber balloon?

PİYANO EĞİTİMİ BAŞLANGIÇ METOTLARINDA KULLANILAN YAKLAŞIMLAR¹

Doç. Dr. M. Devrim BABACAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

devrimbabacan@gmail.com

Doç. Dr. Ezgi BABACAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

ezgibabacan@hotmail.com

Özet

Piyano eğitimi kişinin ilgisi ve yeteneği doğrultusunda amatör ya da profesyonel olarak belirli bir amaca yönelik süreci kapsamaktadır. Bu süreçte en önemli aşamalardan birisi başlangıç düzeyidir. Öğrenci müziği anlamaya başlarken, hem piyano çalmayı öğrenir hem de müziği okumayı, anlamayı geliştirir. Bu süreçte öğretmenlere yardımcı olabilecek aynı zamanda yön ve strateji belirlemesine olanak sağlayacak en önemli araçlardan biri kullanılan metottur. Bu araştırma başlangıç aşaması piyano eğitiminde kullanılan metotların izlediği yaklaşımları incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda başlangıç aşamasına yönelik hazırlanan piyano metotlarında kullanılan Orta do, aralıksal ve çoklu ton yaklaşımları tematik derleme yöntemi kullanılarak ayrıntılı anlatımlarla örneklendirilerek açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano metodu, Orta Do Yaklaşımı, Aralıksal Yaklaşım, Çoklu Ton Yaklaşım

APPROACHES USED IN STARTING METHODS OF PIANO EDUCATION

Abstract

Piano education covers a purposeful process as an amateur or professional in line with the interest and ability of the person. One of the most important stages in this process is the beginner level. As the student begins to understand music, he or she both learns to play piano and improve reading and understanding of music. One of the most important tools that can help teachers in this process and also enable them to determine direction and strategy is the method. This research was carried out in order to examine the approaches followed by the methods used in the beginning stage of piano education. For this purpose, the middle-C, interval and multi-tone approaches used in the piano methods prepared for the beginning stage are explained with detailed explanations by using the thematic compilation method.

Keywords: Piano method, Middle-C Approach, Interval Approach, Multi-Tone Approach.

GİRİŞ

Müzik, temel duyguları tanımlayan, güzelliği takdir eden ve kendimizi ifade etmemize olanak sağlayan bir deneyim (Bastien, 1988) olduğu için sadece profesyonel boyutta değil aynı zamanda amatör olarak da beğeni eğitiminde kullanılması önemlidir. Günümüzde piyano, erken yaş çocukluk döneminden başlayarak yetişkinler de dâhil olmak üzere geniş bir yelpazede eğitim alanına sahiptir. Piyano eğitimi kişinin ilgisi ve yeteneği doğrultusunda amatör ya da profesyonel olarak belirli bir amaca yönelik süreci kapsamaktadır. Bu süreçte en önemli aşamalardan birisi başlangıç düzeyidir. Öğrenci müziği anlamaya başlarken, hem piyano çalmayı öğrenir hem de müziği okumayı, anlamayı geliştirir. Çalgı eğitimi sürecinde piyano öğrenmek genç, yetişkin pek çok bireyin ilgi odağı olmaktadır. Bu nedenle piyano eğitimine yönelik çok sayıda öğretim materyali bulmak mümkündür.

¹ Bu araştırma 12-14 Mayıs 2022 tarihinde düzenlenen “13th International Congress on New Trends in Education” kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Müzik eğitimi çalışmalarında yöntem terimi genellikle öğrencilere bir müzik aletinin nasıl çalınacağını öğretmek için kullanılan bir öğretim kitabı veya kitap serisini ifade etmektedir (Thomas-Lee, 2003). Piyano eğitiminde bilinen eski metotlar, öğretimde öğrenciyle erken tanıştırılır ve hızlı şekilde klasik piyano edebiyatı repertuarına odaklanırdı. Günümüzde kullanılan öğretim yöntemleri gelişerek ve değişerek otokratik yaklaşımları bırakıp, öğrencilerin müzikten daha fazla zevk aldığı bir öğrenme sürecine odaklandı (Bastien, 1988). Bu nedenle piyano edebiyatına yönelik eser ve metotlar da seviye olarak eğitim amacına yönelik sayıca fazlalaşmıştır. Eğitim süreci içerisinde ilerlemek için hedefler doğrultusunda planlama yapmak, amaca yönelik hedefleri gerçekleştirmede kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle piyano eğitimi sürecinde, eğitim alan kişinin eğitim amacı ve hedefi doğrultusunda planlama yaparken doğru materyalleri seçmek önemlidir. DiCienzo'ya göre (2019) müzikte okuma eğitimi, görsel olarak porte üzerinde nota tanımlama, piyanoda notanın konumu ve ritim kalıplarını anlama gibi birçok unsuru barındırdığından karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte piyano eğitimcilerine yardımcı olacak, yön ve strateji belirleyecek en yaygın ve vazgeçilmez araç başlangıç yöntem kitaplarıdır.

Piyano materyallerinin incelenmesi, 1970'lerin başında lisans programları tasarlandığından beri hem pedagoji müfredat dersleri hem de sertifika programları için en çok önerilen konulardan biri olmuştur. Piyano eğitimine olan ilginin artması ve pek çok kişinin piyano çalmak istemesiyle birlikte 1900'lerin başlarında öğretim materyallerinin de sayısı artmaya başladı. O dönemde bilinen en iyi yaklaşım olan Orta Do'ya yönelik metotlar (1892 yılında W.S.B. Matthews tarafından The Standard Graded Course of Studies for the Pianoforte in Ten Grades ve 1924 yılında John Williams'ın yazdığı Year by Year books) yazılmaktaydı. Williams, Orta Do yaklaşımına bazı yenilikçi fikirler de eklemiştir. Matthews ise yaptığı yenilikte, beyaz tuşları siyah tuş gruplarının yakınlıklarına göre tanıtır, klavyenin ve dizelerin tamamı beş do olarak bilinen beşli do grubunu anlatarak ilerledi (middle C, treble C, bass C, high C, and low C). Bu yenilikler ileride landmark olarak gelişecek okuma yaklaşımına zemin olmuştur. Çoklu ton yaklaşımını piyano eğitimine ilk uygulayanlardan birisi 1865'de Standard Music Reader ile Benjamin Jepson olmuştur. Bu yaklaşımla önce yerleri değişebilir do sistemiyle şarkı söylemeyi ardından bu vokal bilgiyi piyano tuşesine aktararak pek çok tonu çalmayı öğretti. Piyanoda geliştirilen bu yaklaşımla yazılmış en eski metotlardan biri Oxford Piano Course olmuştur. Orta Do ve Aralıksal yaklaşımlar 1950'lerin sonlarına kadar, öğretmenler için önemli piyano öğretim formatları olarak devam etmiştir. Çoklu ton okuma yaklaşımı 1950'lerin sonlarında geliştirildi. Frances Clarke, 1955'te The Frances Clarke Library for Piano Students with Begin'in ilk cildini yayımladı (Lyke, 1983). Yaklaşımın felsefesi, öğrenilmiş örnek parçadan çerçeve ve uzaklıkla nota okumayı öğretmekti ve ayrıca siyah tuşları kullanarak dizeksiz yön direktifleriyle okuma için notalar içeren bir başlangıç bölümü de içeriyordu (Thomas-Lee, 2003). Piyano eğitimcileri, bir piyanistin eğitiminin temelini ve nota okuma üzerine ilk eğitimini sağlamada genellikle metot kitaplarına başvurduğundan, piyano metotlarının yeni başlayan öğrenci için öğrenme ortamının merkezinde olduğu söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda orta do, aralıksal veya çoklu ton yaklaşımı gibi temelde farklı yaklaşımlar ortaya çıktı ve daha yakın zamanda, orijinal çoklu ton yaklaşımın yerini seçmeli ya da düzenlenmiş çoklu ton yaklaşıma (Lomax, 1990) bırakmıştır (Emond & Comeau, 2013).

Bastein (1988) piyano öğretiminde kılavuz olarak sunduğu on hedeften bahsetmektedir: Klavyenin sadece bir kısmını değil bütünü kavramaya çalışmak, dizeğin altındaki ve üstündeki notalar da dâhil olmak üzere akıcı şekilde okuyabilmek, tüm majör minör akorları çalabilmek, genel müzik terimlerine hakim olabilmek, deşifre, doğaçlama, transpoze ve eşlik yapabilmek, eserleri ezberleyebilmek. Bu hedefler doğrultusunda özellikle başlangıç metotlarında yer alması beklenen özellikleri Ercan ve Çağlak (2017:127) şu şekilde tanımlamıştır: *“Çocukların gelişimine uygun yazı puntoları kullanılması, görsel öğelerle ilgi ve dikkat çekme, oyunlarla destekleme, yazılı ve sözlü etkinlik örnekleri, alıştırılmalarda şarkı sözlerine yer verilmesi, dinleme etkinlikleri, yaratıcılığı geliştiren çalışmalar, öğretmenle birlikte çalma etkinlikleri.”*

Piyano eğitimi başlangıç aşamasında öğrenci müziği anlamaya başlarken, hem piyano çalmayı öğrenir hem de müziği okumayı, anlamayı geliştirir. Bu süreçte öğretmenlere yardımcı olabilecek aynı zamanda yön ve strateji belirlemesine olanak sağlayacak en önemli araçlardan biri kullanılan metottur. Geçmişten günümüze kadar hala kullanılmakta olan metotlar nota okuma ve çalmaya yönelik farklı yaklaşımlarla yazılmıştır. Metotlarda kullanılan öğretim yaklaşımları şu şekilde sıralanabilir: orta do, aralıksal, çoklu ton yaklaşımı.

YÖNTEM

Başlangıç aşaması piyano eğitiminde kullanılan metotların izlediği yaklaşımları incelemek amacıyla yapılan bu araştırma tematik derleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Konuların tematik, kronolojik ve metodolojik olarak

ele alındığı derleme araştırmalarında kaynaklar toplanarak kullanılan sistem etrafında tartışılır. Tematik derleme araştırmaları, bir konu kapsamı ya da nokta etrafında ele alınarak değerlendirilir (Herdman, 2006). Bu yöntem doğrultusunda araştırmada, başlangıç aşamasına yönelik hazırlanan piyano metotlarında kullanılan Orta do, aralıklal ve çoklu ton yaklaşımları incelenerek, özellikleri, benzeşen ve ayrışan yönleri ayrıntılı incelenerek örneklendirilerek açıklanmıştır.

BULGULAR

Orta Do Yaklaşımı

Orta do yaklaşımının kökeni Blake's Melody Book (1916) ve Diller-Quaile First Solo Book (1925) gibi yöntem kitaplarıyla yirminci yüzyılın başlarına dayanmakta, popülerliği ise Thompson'ın (1936) Teaching Little Fingers to Play kitabıyla başlamaktadır (DiCienzo, 2019). Klavye üzerinde ellerin orta do pozisyonunda, do sesi referans alınarak dizek üzerinde nota okumayı öğretene yaklaşımdır. Orta do yaklaşımında her iki el klavye üzerinde orta do sesi ile başlar. İlk parçaların tamamı her iki elde do sesi ile çalışılır ve sonrasında sağ ele bir ses re ve sol ele bir ses si eklenerek devam eder. Başparmakların orta do sesinde, sağ el yukarıya dört beyaz tuş, sol el aşağıya dört beyaz tuş üzerindedir. Yaklaşım do majör tonalitesinde do sesi ile başlayarak kademeli olarak sağ elde re, mi, fa ve sol sesleri, sol elde si, la, sol ve fa sesleri eklenir ve pratik bu sesler ezberleninceye kadar devam eder. Piyanoya yeni başlayan öğrenciler nota ve ritim öğrenmeye eşzamanlı küçük melodilerle başlar (Şekil 1) ve sonrasında melodiler iki anahtar üzerinde (Şekil 2) gösterilir. Teorik yapıdaki aralıklar, diyez ve bemoller, akor kurulumu ve kullanımı, transpoze, armonizasyon bilgileri kademeli olarak eserlerde ya da sonrasında verilir (Bastien, 1988). Bu okuma yaklaşımı 20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca son derece etkiliydi ve günümüzde de halen küçük yaş grupları için yaygın olarak kullanılmaktadır.



Şekil 1: Orta Do Yaklaşımı, John Thompson'ın Easiest Piano Course 1. Kitap



Şekil 2: İki Anahtar Üzerinde Seslerin Gösterilmesi, John Thompson'ın Easiest Piano Course 1. Kitap

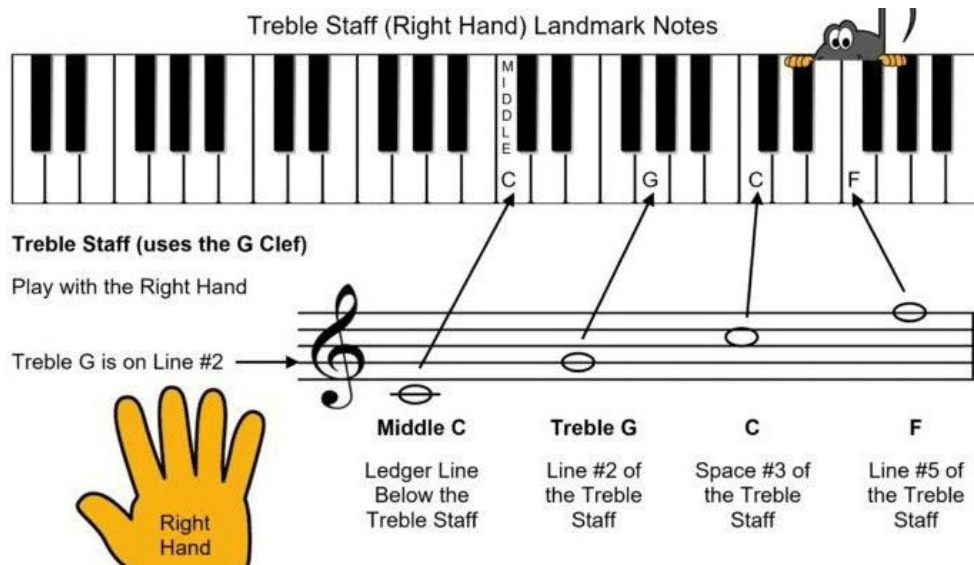
Orta Do yaklaşımının avantaj ve dezavantajlarını Uszler, Gordon & Mach (2000) şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 1: Orta Do Yaklaşımının Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
Orta Do, dizek üzerine ve piyanoda kolay görsel bir rehberdir.	Tek bir kılavuz nota sınırlayıcıdır. İki veya daha fazla notayı ilişkilendirmek aynı derecede kolaydır.
Belirli sayıda nota adını ve piyano tuşu konumunu hatırlamak ve üzerinde çalışmak kolaydır.	Orta do civarında sınırlı alanda nota ve ton tanımının öğrencileri çalışmanın başında ellerin vücuda yakın olarak oynamaya zorlar.
Do majör tonu duygusu geliştirmek (diğer anahtarlar geçmeden) tonda kulak ve el hâkimiyetini sağlar.	Ses çeşitliliği, öğrencinin kulağını ve hayal gücünü tek bir ton tanımaktan daha fazla uyarır.
Başlangıçta belirli parmakları, belirli tuş ve nota adlarıyla ilişkilendirmeye yardımcı olur.	Öğrenciler notaları ve yön duygusu bilgisinden ziyade parmak numaralarını okurlar.
Klavye literatüründe başparmaktan diğer parmaklara doğru hareket istenir. Bu tür bir teknik başlangıç, diğer elin taklidini kolaylaştırır (ayna çalma).	Başparmak klavyede garip bir parmağıdır. Parmaklar elin zayıf tarafından güçlü tarafına daha kolay hareket eder.
Öğrenciler en iyi, bilgiyi küçük miktarlarda alarak öğrenir. Her seferinde bir ya da birkaç ses eklemek mantıklıdır. Test edilmiş bir öğretim tekniğidir.	Ekleyerek öğrenme, kalıpların ve gruplamaların hatırlanmasına dayanan bilginin transferini geciktirir.

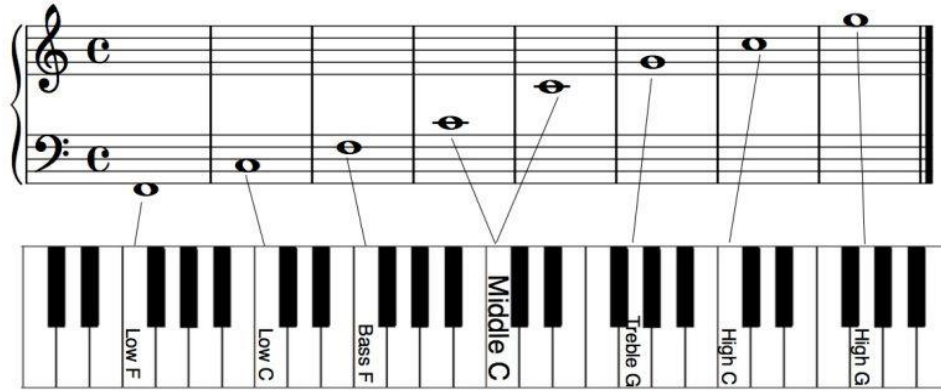
Aralıksal Yaklaşım

Müzik notasını yön ve aralık mesafesi kullanarak, verilen görsellerden (landmarks) yola çıkarak okumaya dayalı yaklaşımdır. İlk olarak Library for Piano Students ile Frances Clark (1955) tarafından tanıtılmıştır ve nota okumaya dayalı landmark yaklaşımında öğrenci, fa anahtarı, orta do ve sol anahtarını birlikte kullanarak yukarı ve aşağı aralıkları okumaktadır. Aralıksal/Landmark okuma, öğrencilerin piyanodaki tüm do notaları gibi klavyede ve belirli yer işaretlerinde adım atmayı ve atlama yapmayı öğrenmelerini gerektirir. Bu yaklaşım genellikle çerçeve/hat tanıma yoluyla okumayı teşvik eden landmark okuma alıştırmaları ile başlar. Nota okuması aralıklı ve melodik yöne göre yapılır. Aralıksal yaklaşım, dizeksiz olarak verilen hat/çizgiyi okumayla başlayarak, dizek üzerine her seferinde bir aralığa odaklanmasına izin veren tek çizgilik dizek okumaya ve devamında gelişerek iki dizek beş do'nun görsel okumasına kadar genişler ve çeşitlenir (Bastien, 1988; DiCenzo, 2019). Aralıksal yaklaşımı Uszler, Gordon ve Mach (2000) "*Aralık tanımadan gelen el şekilleri ve hareketlerin oluşumuyla bağlantılı uzamsal yönlü okuma alışkanlıklarının gelişimi*" olarak tanımlamaktadır ve orta do yaklaşımından farklı olarak aralıksal yaklaşım klavyenin her noktasında çalmayı güçlendirmektedir (Emond & Comeau, 2013).



Şekil 3. Landmark Yaklaşımı Sağ El Dizek ve Klavye Üzerinde Nota Gösterimi

Piyano pedagojisinde, aralıksal yaklaşımın başlangıç piyano eğitiminde repertuar parçalarını çalmayı, nota okuma becerisi ile deşifre çalmayı şekil veya yön olarak güçlendireceğini ifade eden ve destekleyen araştırmalar ve metotlar bulunmaktadır (Bastien, 1988; Agay, 1981; Camp, 1992; Jacobson, 2015; Uszler vd., 1995; Akt: DiCienzo, 2019).



Şekil 4. Aralıksal Yaklaşım Nota Aralık Tanıtımı

Aralıksal yaklaşımının avantaj ve dezavantajlarını Uszler, Gordon & Mach (2000) şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 2: Aralıksal Yaklaşımın Avantaj ve Dezavantajları

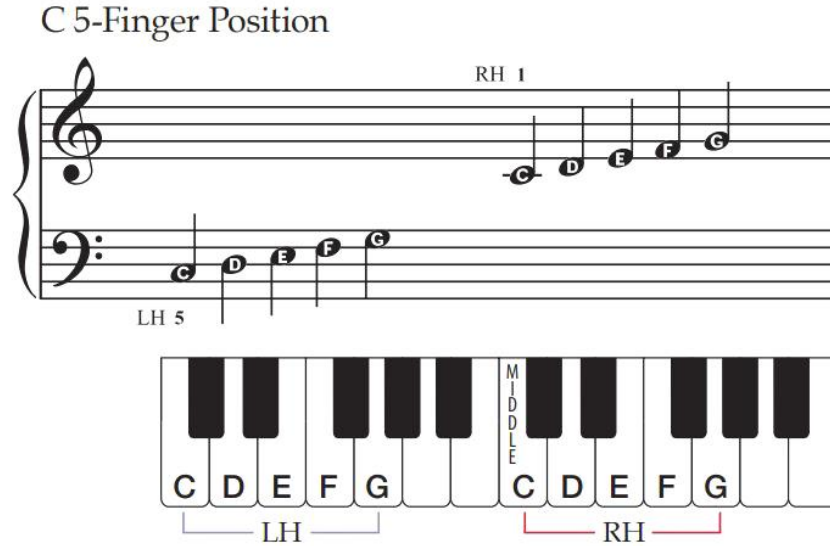
Avantaj	Dezavantaj
Dizeksiz notasyon öğrencinin tüm klavyeyi en baştan okuyabilmesini sağlar.	Öğrenci konum duygusunu asla pekiştiremez; çok fazla serbestlik tereddüde neden olur.
Beşten daha az çizgili bir dizekte erken aralıksal tanıma, öğrencilerin belli sabit kılavuz notları hatırlayabilmesinden bile önce okumayı garanti eder.	Piyano dizeğini okuma süreci zaman alır. Öğrenciler, bu kademeli işlem olmadan, piyano dizeğindeki ses yerleşim mantığını zamanla kavrayabilirler.
Erken okuma, kalıpların (aralıkların dışında) tanınmasına dayanmadığı için öğrenci, başlayacağı yer ve kullanılacak parmaklar için eserin notasına bakmalıdır.	Yetenekli öğrenciler kendi başlarına çalışabilirler, sayfadan bilgi edinebilirler, fakat ortalama öğrenciler birkaç belirli başlangıç noktası öğrenmek isterler.
Siyah tuşlarda okuma yapmak için 2 ve 3 ya da 2, 3 ve 4'üncü parmakları kullanmak istenir. Bu parmaklar ilk başta kullanım için en doğal parmaklardır.	Başparmak ve beşinci parmakların kullanımını geciktirmek gereksizdir. Baştan itibaren tüm el ile doğru el pozisyonu geliştirilmelidir.
En başından müzik, 5 parmak kalıbı veya donanım işaretleri kullanılmadan farklı tonlarda ve aralıkta çalınır. Ses ve efekt çeşitliliği vardır.	Metotların başına aralıksal okumayı teşvik eden uygun halk ya da popüler müzik melodileri konulabilir. Öğrenciler ve ebeveynler tanıdık melodiler duymayı tercih edebilirler.
Armonik okuma da aralıksaldır. İkili (blok) aralık çalmak üç sesli akorları okuma ve çalmaya hazırlar.	Armonik okuma ve çalma sık sık ertelenir. Uzun süre tek satırlık müzik çalmak yeteri kadar tatmin edici değildir.

Çoklu Ton Yaklaşımı

Çoklu ton yaklaşımı orta do ve aralıksal yaklaşımdan tamamen farklı bir başlangıç yapısına sahiptir. 1961'de yayımlanan Music for Piano serisi ile Robert Pace, piyano öğrenmeye yönelik bu yaklaşımın yaratıcılarından birisidir. Çoklu ton yaklaşımında öğrenci beş parmak el pozisyonunda bütün on iki majör pozisyon yapısını ilk birkaç ayda öğrenmektedir. 12 majör ton, ilgili olduğu dizeğe uygun olarak gruplandırılıp anahtarlar bölünerek kolayca öğrenilir. Bu yaklaşımda beş parmak kalıbıyla klavye hâkimiyeti tüm tuşların kullanımıyla kolaylaşmakta, her tonda çalışma yapılabilmektedir. Gruplar tonik akorlarla şu basamaklandırmayı takip eder:

1. grup: Do, Sol ve Fa majör tüm beyaz tuşların kullanıldığı tonik akorlar,

2. grup: Re, La ve Mi majör, beyaz ile siyah-beyaz tuşların kullanıldığı tonik akorlar,
3. grup: Re bemol, La bemol ve Mi bemol siyah ile siyah-beyaz tuşların kullanıldığı tonik akorlar,
4. grup: (Fa diyez, Si bemol ve Si Majör) diğer siyah-beyaz tuşların kullanıldığı akorlar (Bastien,1988:42).



Şekil 5. Çoklu Ton Yaklaşımı Beş Parmak Pozisyonu (Bastien New Traditions-Level 1A)

Kalkanoğlu'na göre (2020) bu yaklaşımda yazılan metotlarda teorik bilgilerin sıklıkla yer alması ve açıklayıcı olması nedeniyle oldukça faydalıdır. Bununla birlikte çoklu ton yaklaşımına göre yazılmış metotlar öncelikle klavye hâkimiyetinin sağlamaya çalışmakta ve yavaş ilerlemektedir. Çoklu ton yaklaşımının avantaj ve dezavantajlarını Uşler, Gordon & Mach (2000) şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 3: Çoklu Ton Yaklaşımının Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
Hem dizekte hem de klavyede beş parmak kalıbı, farklı durumlarda tekrar edilen tek bir fikirdir.	Öğrenci beş parmak kalıbında takılır kalır. Sonradan parmak numaralarını ve el şeklini değiştirmeyi öğrenmek daha zor gelir.
Melodik hatlar, aynı ve farklı gruplamaların karşılaştırılması bakımından doğrusal okuma için çok iyidir.	Çalınan müzik türü uzun süre aynı olduğu için öğrenciler parmak numarası ya da pozisyona göre okurlar.
Erkenden akor okumak güzeldir ve armoniyi anlamının temelidir.	Başlangıç aşamasında öğrencilerin elleri akor çalmak için teknik olarak henüz hazır değildir.
Farklı tuşlarda ve aralıklarda çalmak özellikle kol ve omuzlar için teknik rahatlık sağlar.	Eller birlikte beş parmak etütleri çalmak kollar rahat olsa bile zordur. Siyah tuşlarda başparmak kullanımı çok uygun değildir.
Piyano, üzerinde keşfedilecek, üretilecek ve de üzerinde parçalar çalınacak bir çalgı olmalıdır. Keşif ve yaratıcılığa teşvik etmek, kulak farkındalığını da geliştirir.	Çeşitlilikle ilgili erken yaşanabilen kaygı, doğru okumaya zarar verebilir. Doğaçlama merakı, bestecinin esere olan katkısına dikkat etmekten alıkoyabilir.
Çoğu piyano literatürü basittir: bir elde melodi, diğer elde eşlik. İlk başta bu şekilde okumayı ve çalmayı öğrenmek öğrenciyi hem klasik hem de popüler literatüre hazırlar.	Blok ya da kırık akor eşlikli bir melodi çalmak, erken aşamalarda çalınan tek müzik türüdür.

Piyano başlangıç aşamasında kullanılan yaklaşımların hepsinin kendi içerisinde avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte müziksel özellikleri bakımından orta do ve çoklu ton yaklaşımlarını Bastien (1988) şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 4: Orta Do ve Çoklu Ton Yaklaşımlarının Karşılaştırması

	Orta Do Yaklaşımı	Çoklu Ton Yaklaşımı
Melodi	Özellikle ilk derslerde ezgiler orta do merkezindedir.	Ezgiler beş parmak pozisyonunda 12 majör tonun tümünü kapsamaktadır.
Notasyon	Notalar büyük oranda iki oktav aralığıyla sınırlıdır ve F diyez, Si bemol ve Do diyez haricinde piyanodaki beyaz tuşlarla sınırlıdır	Notalar dört oktav içerisinde, ölçü çizgisi arasında, altında ve üstündeki tüm beyaz ve siyah (diyez ve bemoller dahil) tuşları kapsamaktadır.
Ritim	Özellikle başlangıç aşamasında sınırlı olarak 4/4, 3/4, 2/4 ölçüler kullanılır, ilk yılın sonunda öğrenciler 6/8 ölçü kalıbı ile tanışır.	Benzer şekilde başlangıç aşamasında sınırlı olarak 4/4, 3/4, 2/4 ölçüler kullanılır, 6/8 ölçü kalıbına daha erken geçilir.
Teori	Temelde anahtar çizimi, nota yazımı, nota değerlerini sayma ve yazma gibi temel alıştırmalar içerir.	Genel müzik programındaki temel bileşenlerle yoğrulmuş aralık, akor, anahtar ve armoni uygulamasını içerir.
Akor Kullanımı	Blok akorlar neredeyse hiç kullanılmaz ve açıklanmaz, ancak melodilere eşlik olarak bas partiyonunda çeşitli kırık akorlar kullanılır.	Tüm majör, minör, azaltılmış ve artırılmış akorlar, hem blok hem de kırık formda, net şekilde açıklanmış ve sistematik olarak kullanılmıştır.
Diyez Bemol Düzeni	Diyez (F, C, G, D, A, E, B) ve bemollerin (B, E, A, D, G, C, F) sırası bu yaklaşımda kullanılmaz veya açıklanmaz.	Öğrenciler, diyez ve bemollerin sırasını ilk yıl öğrenirler ve sonraki yıllarda bunları gözden geçirirler.
Tonalite	Öğrenciye tonalite kavramı sistematik olarak öğretilmez, bir Fa diyez (#) varsa, parçanın Sol majör olduğu söylenir.	Tüm majör ve daha sonra minör tonlar açıklanır ve kullanılır.
Transpoze	Transpoze önerileri bazen verilir, ancak önerilen tonaliteler genellikle Do, Sol veya Fa majör tonlarıdır.	Neredeyse derslerin başlangıcından itibaren öğrenciler parçalarını çeşitli tonlara transpoze yapmaya yönlendirilirler.
Armoni	Bu yaklaşımda verilen melodiye armonizasyon neredeyse hiç yoktur.	Çeşitli tonlarda armonizasyon için öğrencilere tek satırlık melodiler verilir.
Doğaçlama	Yoktur	Öğrencilere dört ölçülü soru cümlesi verilir ve kendi dört ölçülü cevap cümlelerini doğaçlamaları veya yaratmaları söylenir.
Deşifre	Öğrencinin yeteneğine göre Do, Sol ve Fa majör tonaliteleriyle sınırlıdır.	Öğrencinin yeteneğine göre pek çok tonalitede okuma olanağı verilir.
Kapsamlı ve Kapsayıcı Müzik Programı	Çoğunlukla parçaların, teknik çalışmaların ve gamların öğrenilmesiyle sınırlıdır.	Genel müzikte repertuar, deşifre, teori, teknik ve yaratıcı çalışmaları içerdiğinden program zorlayıcıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Piyanoya yeni başlayan öğrenciler için piyano çalma becerisinin gelişimi müziği okuyabilme ve anlayabilme ile doğrudan ilgilidir. Piyano eğitimi süreci bir taraftan müzik dilini anlama diğer taraftan piyano çalma becerisini geliştirmektedir. Bu süreçte bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlar birlikte gelişmektedir. Bu nedenle beceri gelişim süreci uzundur ve gayret gerektirmektedir. Bu süreçte piyano metotları, müziği tanıma ve okumada çeşitli yaklaşımlar sunarak hem eğitimciye ve öğrenciye hem de sürece yardımcı olmaktadır. Piyano metotlarında yer alan yaklaşımların kapsamı ve öğretim sistemi, öğrencinin yaşı, becerisi ve eğitim amacına göre farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir. Sonuçta her yaklaşımın kendine özel avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bununla birlikte piyano eğitiminde yeni başlayan öğrencilerde bu yaklaşımların kullanımı ya da etkililiğine yönelik

araştırmaların fazla olmadığı görülmektedir. Alan literatürü incelendiğinde yaklaşımların etkililiğini inceleyen araştırmalar, yaklaşımlar arasında etkililik düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar bulmamıştır. Örneğin DiCienzo (2019) öğrencilerin nota okuma becerisini orta do ve karma aralıksal yaklaşımı kullanarak karşılaştırdığı araştırması sonucunda istatistiksel bir fark bulmamış olsa da orta do yaklaşımında öğrencilerin sözel ve çalarak müzik okuma testinde (tek partisyonda nota tanıma, tam ve altere aralık çalma ve üç notadan oluşan motifi dizek üzerinde sol anahtarında okumada) daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde piyanoya başlangıç aşamasında her iki dizek birlikte nota okumanın öğretiminde, orta do, aralıksal/landmark ve C-G pozisyonuna yönelik yaklaşımların etkililiğini inceleyen Lomax (1990), her üç yaklaşımda öğrencilerin nota adlandırma ve nota bulma becerisinde anlamlı farklılık bulmamıştır. Araştırma sonucunda, nota okumada yaklaşımların nihai okuma başarısında ana faktör olmadığını ve öğrencinin nota tanımadaki başarısının birçok öğretim ve metodolojik faktörün birleşiminden kaynaklandığını ifade etmiştir (Akt: DiCienzo, 2019). Başka bir araştırmada ise farklı öğretim yaklaşımlarının başlangıç piyano eğitiminde nota okuma becerilerinin kazanılması üzerindeki olası etkisini inceleyen Emond & Comeau (2013), orta do ve aralıksal yaklaşımların algısal ve motor süreçleri nasıl etkilediğine yönelik uygulamaları sonrasında, orta do yaklaşımında aralıksal yaklaşıma göre daha az tekrar ve uygulama planlamasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, orta do yaklaşımının aralıksala kıyasla müzik notasına kademeli olarak giriş yapıp ilerlerken, aralıksal yaklaşımın birden fazla oktav üzerinde çalınacak nota sayısının fazla olmasından dolayı daha fazla planlama gerektirdiği şeklinde açıklanmıştır.

Mevcut yaklaşımların özellikleri ve avantajları düşünüldüğünde ve yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde orta do yaklaşımının başlangıç aşamasında tek partisyonda nota tanıma ve anlamlandırmada daha avantajlı olması, do sesi üzerinden ses ekleyerek aşamalı gitmesi ve dizek üzerinde okumayı kolaylaştırması nedeniyle başlangıç aşamasında özellikle küçük yaş grubu için idealdir. Ancak ses ve tonalite çeşitliliği ile aralık tanıma konusunda sınırlı kalabilmektedir. Aralıksal yaklaşımda öğrenci tüm klavyeyi daha erken tanır, nota ve aralıksal okumada hızlıdır, ayrıca aralıksal okuma ses ve ton çeşitliliğine imkan tanımaktadır. Bununla birlikte öğrencide konum duygusunun ve dizek okumanın pekişmesi zaman alır, melodik ezgiler çalmak isteyen öğrenciler için sıkıcı olabilmektedir. Çoklu ton yaklaşımında klavye ve dizek üzerinde beş parmak kalıbı kolaylaştırıcı etkindir, akor yapılarını ve armoniyi daha erken tanıma imkanı vardır ve doğaçlama ve yaratıcılığı teşvik eder. Bununla birlikte beş parmak pozisyonunda parmak numarası ve el konumunu değiştirmek zor olabilir, akor çalmak başlangıçta tekniği zorlayabilir ve öğrenci doğaçlama merakından esere odaklanmakta zorlanabilir. Sonuç olarak yaklaşımların kolaylaştırıcı ve sınırlayıcı farklı özellikleri bulunmaktadır. Mevcut araştırmalar incelendiğinde yaklaşımların etkililiği üzerine daha fazla uygulamaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Emond & Comeau'ya göre (2013) piyano pedagojisinde yapılan araştırmalar farklı öğretim yaklaşımlarının her biri için uzun bir avantaj ve dezavantaj listesi sunmasına rağmen bunların çıktılarını çoğunlukla öğretmen deneyimlerine ve sezgilerine dayanmaktadır. Her okuma sisteminin gerçek etkisini değerlendirmek, gelişim modelini resmetmek, etkinliklerini ve verimliliğini belirlemek için çok az bilimsel bilgi mevcuttur. DiCienzo'ya göre (2019) piyano öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan bu yaklaşımların analizi ile müzik eğitimi araştırmalarında bu yaklaşımların etkililiğinin çalışılması büyük ölçüde ihmal edilmektedir. Bu nedenle piyanoda nota okuma yaklaşımlarının bilimsel olarak incelenmesi, onların güçlü ve zayıf yönlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak ve bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yaklaşımları seçmede öğretmenlere fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Agay, D. (1981). *The art of teaching piano: The classic guide and reference book for all piano teachers*. New York, NY: Yorktown Music Press.
- Akbulut, E. & Aşkın, C. (2013). Türkiye'de eğitimciler tarafından yazılmış piyano başlangıç metot ve eserleri. *Porte Akademik: Journal of Music & Dance Studies*, 8, 89-100.
- Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. (3rd Ed.) San Diego, CA: KJOS Music Company.
- Bastien, J. Bastien, L. & Bastien, J. (2022). *Bastien New Traditions: All In One Piano Course-Level 1A*. 01.05.2022 tarihinde <https://kjos.com/bastien-new-traditions-all-in-one-piano-course-level-2a.html> adresinden alınmıştır.

- DiCienzo, A. (2019). *A comparison of the middle C and the mixed intervallic reading approaches on music reading among beginner piano students*. Unpublished doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- Emond, B. & Comeau, G. (2013). Cognitive modelling of early music reading skill acquisition for piano: A comparison of the Middle-C and Intervallic methods. *Cognitive Systems Research*, 24, 26-34.
- Ercan, N. & Çağlak Eker, T. (2017). Başlangıç piyano metotlarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(6), 123-136.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme Makale Yazımında, Konferans ve Bildirimi Sunumu Hazırlamada Pratik Bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 3(1): 2-4.
- Kalkanoğlu, B. (2020). Başlangıç piyano öğretiminde nota okuma yaklaşımlarına ilişkin üç metot analizi örneği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 18 (1), 415-436.
- Pace, R. (2010) Why Multi-Key?. 25.05.2022 tarihinde https://www.leerobertsmusic.com/pdfs/Why_Multi_Key.pdf adresinden alınmıştır.
- Snell, K. Beginning Piano Multi-Key Reading, 01.05.2022 tarihinde <https://www.sheetmusicplus.com/title/beginning-piano-multi-key-reading-sheet-music/19510911> adresinden alınmıştır.
- Shoko Piano Studio, Landmark notes. 01.05.2022 tarihinde <https://shokopianostudio.wordpress.com/2016/09/18/landmark-notes/> adresinden alınmıştır.
- Thomas-Lee, P. M. (2003). *Piano pedagogy for four-and five-year-olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Thompson, J. (2005). *John Thompson's easiest piano course: Part 1-Book*. New York:Hal Leonard Corporation.
- Thompson, J. John Thompson Easiest Piano Book 1 & 2 Note Finder & Keyboard Sticker Bundle, 01.05.2022 tarihinde <https://store.willismusic.com/product/jtepp2/> adresinden alınmıştır.
- Uzler, M., Gordon, S., & Mach, E. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. New York: NY:Schirmer Books.

Makale Geçmişi	Geliş:23.05.2022	Kabul:02.07.2022	Yayın:30.07.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Babacan, D. & Babacan, E.. (2022). Approaches Used In Starting Methods Of Piano Education. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . February, 11 (3), ss -49-57		

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN 20 YILI (2000-2021): BETİMSSEL BİR ANALİZ*

Doç. Dr. Ertuğ CAN

Kırklareli Üniversitesi

ertugcan@gmail.com

ORCID ID: [0000-0002-0885-9042](https://orcid.org/0000-0002-0885-9042)

Doç. Dr. Şenol SEZER

Ordu Üniversitesi

senolsezer.28@gmail.com

ORCID ID: [0000-0001-8800-6017](https://orcid.org/0000-0001-8800-6017)

Özet

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri ve araştırma raporları doğrultusunda, Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında devlet okullarına ilişkin eğitim göstergelerini ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılmış ve elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, zorunlu eğitime bağlı olarak ortaöğretimde okullaşma oranlarında önemli artışlar yaşanmıştır. İlköğretimde öğrenci sayısı ve okullaşma oranlarında önemli değişimler olmamakla beraber, derslik ve öğretmen sayılarındaki artış nedeniyle öğretmen başına ve derslik başına düşen öğrenci sayısında azalma yaşanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçe ve öğrenci başına harcamada artış söz konusudur. Ancak eğitime ayrılan bütçenin GSMH içindeki payında son yıllarda azalma yaşanmıştır. Türkiye’nin uluslararası sınav başarıları TIMSS sınavında görece daha iyi olmakla birlikte PISA sınavlarında OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak, eğitimdeki nicel iyileşmelerin eğitimin niteliğine çok fazla yansımadağı söylenebilir. Türkiye’de eğitimde nitelik sorunu, farklı göstergeler bağlamında farklı ülkelerin eğitim çıktıları göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

Anahtar Sözcükler: eğitim, eğitim göstergeleri, PISA, TIMSS, doküman analizi.

20 YEARS OF EDUCATION IN TURKEY (2000-2021): A DESCRIPTIVE ANALYSIS

Abstract

The aim of this research is to reveal the education indicators related to public schools in Turkey between the years 2000-2019, in line with the statistics and research reports of the Ministry of National Education. In the research, document analysis was carried out within the scope of qualitative research method and the data were analysed by using thematic analysis technique. According to the findings of the research, there has been a significant increase in schooling rates in secondary education due to compulsory education. Although there are no significant changes in the number of students and schooling rates in primary education, there has been a decrease in the number of students per teacher and per classroom due to the increase in the number of classrooms and teachers. There is an increase in the budget allocated to the Ministry of National Education and the expenditure per student. However, the share of the budget allocated to education in the GNP has decreased in recent years. Although Turkey’s international exam success is relatively better in TIMSS, it lagged behind OECD countries in PISA exams. Based on these results, it may be said that quantitative improvements in education do not reflect much on the quality of education. The problem of quality in education in Turkey can be analysed comparatively by considering the educational outcomes of different countries in the context of different indicators.

Keywords: education, education indicators, PISA, TIMSS, document analysis.

* Bu çalışma, 12 -14 Mayıs 2022 tarihleri arasında Türkiye’de düzenlenen ICONTE kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin potansiyelini ve yaratıcılık özelliklerini keşfetmesine yardımcı olarak gelişimine katkı sağlama sürecidir. Bu anlamda eğitim, bireylere ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarının gerektirdiği yetenekleri, becerileri ve donanımı kazandırır. Nitelikli eğitim alan bireylerin, içinde yaşadıkları topluma ve dünyaya duyarlılığı ve uyumu artar, vatandaşlık bilinci gelişir (Gül, 2008). Günümüzde, sosyal devlet anlayışını benimseyen yönetim sistemlerinin en temel görevi, nitelikli eğitimin tüm yurttaşlara parasız olarak sunulmasıdır (Okçabol, 2001). Bu durum, sadece bireylerin doğuştan getirdikleri yetenek ve becerileri geliştirme ya da toplumsal ve ekonomik değer üretme açısından önemli değildir. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması; laik, demokratik, sosyal devlet yapısına olan güvenin korunması; toplumsal adalet, barış ve huzurun sürdürülmesi açısından da oldukça önemlidir. Eğitime yapılan yatırımların sağladığı yarar, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ile ölçülebilir. Bu anlamda, son yirmi yıl boyunca Türk Eğitim Sisteminin göstergelerinin açıkça ortaya konması ve tartışılmasının, tüm yurttaşlar için nitelikli eğitim hizmetini garanti altına almak için atılması gereken öncelikli adımlardan birisi olduğu söylenebilir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, toplumsal yaşamda çok yönlü değişimler meydana gelmektedir. Bu durum, eğitim sistemlerinde değişim ve dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Yaşanan radikal değişimler, bir yandan sorunların çözümüne katkı sağlarken; öte yandan yeni sorunlara kaynaklık etmektedir. Eğitim sistemi, hem yaşanan sorunlara bilimsel çözümler üretmek hem de olası sorunları önceden kestirerek çözüm önerileri sunmak durumundadır (Yeşil ve Şahan, 2015). En önemli sermayenin eğitimli bireylerden oluşan nitelikli bir toplum yaratmak olduğunun farkında olan ülkelerin, laik, bilimsel ve demokratik eğitimden ödün vermeden eğitime yeterli düzeyde yatırımlar yaptıkları görülmektedir. Sürdürülebilir toplumsal yaşamın kurgulanmasında önemli bir rolü olan eğitim, dünya üzerinde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de devletin denetimi ve gözetimi altındadır (Çetin ve diğ., 2018). Gür ve Çelik (2009), her siyasal iktidarın eğitimde reform yapma adına uygulamaya koyduğu projelerin toplumdaki karşılığının ne olacağını önceden hesap etmemesinin doğal bir sonucu olarak, halihazırda Türk Eğitim Sisteminde nitelikli ve sürdürülebilir bir politikanın benimsenemediğini ifade etmektedir. Bu anlamda, özellikle son yıllarda eğitime yapılan yatırımlar artmakla birlikte, eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve eğitime ideolojik nedenlerle yapılan müdahaleler, toplumsal ve pedagojik olarak olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin, okullardaki çocuklara çağın gerektirdiği yeterlikleri kazandırma açısından yeterince işlevsel olmadığı göze çarpmaktadır. Eğitim sistemine yönelik eleştiriler, sistemin öğrenciden çok öğretmen odaklı ve ezbere dayalı olması, sınava odaklı eleyici bir model uygulanması ve çağa uygun kabul edilebilir okul tipi geliştirmede etkisiz kalması ile ilgilidir (Ömürlüoğlu, 2020). Gelişmiş ülkelerde, geleneksel eğitim sistemlerinin tekil ve doğrusal çizgideki yapısına yönelik eleştiriler ön plana çıkmakta; eğitim sistemlerinde çoğulcu bir anlayışla, her bireyin yeteneklerine uygun öğrenme fırsatları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde ise geleneksel bir anlayışla sürdürülen eğitim, sorgulayıcı düşünce yapısının yok olmasına sebep olmaktadır. Bu durum, toplum içerisindeki farklılıkları yok ederek bireyleri tek tip ve ezberci düşünce tarzına sürüklemektedir (İnal, 2013). Bu anlamda, Türk Millî Eğitim Sisteminden beklentiler, günümüz yaşamının gereksinimlerine yanıt veren bir eğitim anlayışıyla, merak eden, sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, rekabet edebilen, üreten, girişimci ruha sahip, dünyadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal yaşama katkı sağlayabilen, ulusal değerlerin farkında, evrensel açıdan ise temel insan haklarına ve barış kültürüne sahip, ve bu evrensel değerlere saygılı bireylerin yetiştirilmesidir (Hareket, Erdoğan ve Dündar, 2016).

Eğitim politikaları, ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasında itici gücü oluşturan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ancak uygulanan eğitim politikalarının sonuçları kısa vadede alınamamaktadır. Bununla birlikte, eğitim sisteminde yaşanan bazı sorunlar, eğitim çağındaki nüfusun nitelikli eğitim almasına engel olmaktadır (Şener, 2018). Türkiye, genç nüfuslu bir ülkedir. Öyle ki eğitim çağındaki nüfus, pek çok Avrupa ülkesinin nüfusundan fazladır. Son yıllarda, derslik sayısının artırılması ve öğretmen atamalarına bağlı olarak, derslik başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında azalma olmasına rağmen; bu durum, eğitimde nitelik artışına pek yansımamaktadır. Nitekim Türkiye’nin PISA, PIRLS ve TIMSS gibi

uluslararası sınavlardaki yeri istenilen düzeyde değildir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Bütüner ve Güler, 2017). MEB'in örgün eğitim istatistiklerine göre, Türkiye'de, örgün eğitim veren resmî ve özel okullarda 18.085.943 öğrenci bulunmaktadır. 2021 istatistiklerine göre, 67.125 okulda eğitim öğretime devam edilmektedir. Bu okullar içinde devlet okullarının sayısı 53.620 iken (%80); özel okulların sayısı 13.501'dir (%20). Devlet okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı 15.194.504 (%84), özel okullardaki öğrenci sayısı ise 1.310.605'tir (%7,25). 1.580.764 (%8,75) öğrenci ise açık öğretim hizmeti veren kurumlarda eğitimlerini sürdürmektedir. Çağ nüfusu içindeki kız çocukların okullaşma oranı erkek çocukların gerisindedir. Örgün eğitime devam eden öğrencilerin 9.352.605'ini erkek (%51,7); 8.733.338'ini kız öğrenciler oluşturmaktadır (%48,3). Devlet okullarında, kız-erkek öğrencilerin oranları birbirine yakın seyrederken; özel okullarda erkek çocukların oranı kız çocuklardan daha fazladır. Türkiye'de devlet okulları ve özel okullarda toplam 1.112.305 öğretmen görev yapmaktadır. Devlet okulları ve özel okullarda görevli öğretmenlerin 453.529'u (%41) erkek; 658.776'sı kadındır (%59). 2021 yılı itibarıyla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sayısı 950.090'dır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin %43'ü (404.972) erkek, % 57'si (545.118) kadındır. Öte yandan, 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla devlet okullarında 103.961 sözleşmeli öğretmen görev yapmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021a).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de eğitimin durumuna ilişkin oldukça fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, çoğunlukla Türkiye'de eğitimin sorunlarına odaklanmıştır (Aslan, 2021; Başdemir, 2012; Çetin ve diğ., 2018; Hareket, Erdoğan ve Dündar, 2016; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Kutlu-Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Özdemir ve Kaplan, 2017; Saylık, Saylık ve Sağlam, 2021; Şener, 2018; Taşdemir, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bazı araştırmalarda ise eğitim anlayışı ve eğitim politikaları üzerinde durulmuştur (Akça, Şahan ve Tural, 2017; Arslan-Cansever, 2009; Kenan, 2013; Sağlam, Özüdoğru ve Çiray, 2011). Bazı araştırmalar ise eğitim yatırımlarının uluslararası sınav başarısına etkileri üzerine odaklanmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Bütüner ve Güler, 2017; Kılıçaslan ve Yavuz, 2019). Ancak yapılan araştırmalar kısa süreli değerlendirmeleri içermektedir. Belli bir sürecin verilere dayalı olarak değerlendirildiği betimsel araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Büyükboyacı, 2015; Meşeci-Giorgetti ve Batır, 2008). Bu araştırmada, 2000-2021 yılları arasında Türkiye'de eğitime ilişkin verilere dayalı olarak, geniş bir bakış açısı ile eğitimin genel durumuna ilişkin betimsel bir analizi sunulmuştur. Araştırmının bulgularının eğitimde politika yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara eğitime ilişkin bütünsel bir bakış açısı sunacağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı, araştırma raporları doğrultusunda Türkiye'de 2000-2021 yılları arasındaki eğitimin genel durumunu ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de farklı eğitim basamaklarında okullaşma oranları yıllara göre nasıl değişmektedir?
2. Türkiye'de eğitim hizmetine ilişkin ekonomik ve sosyal göstergeler ne düzeydedir?
3. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarısı ne düzeydedir?

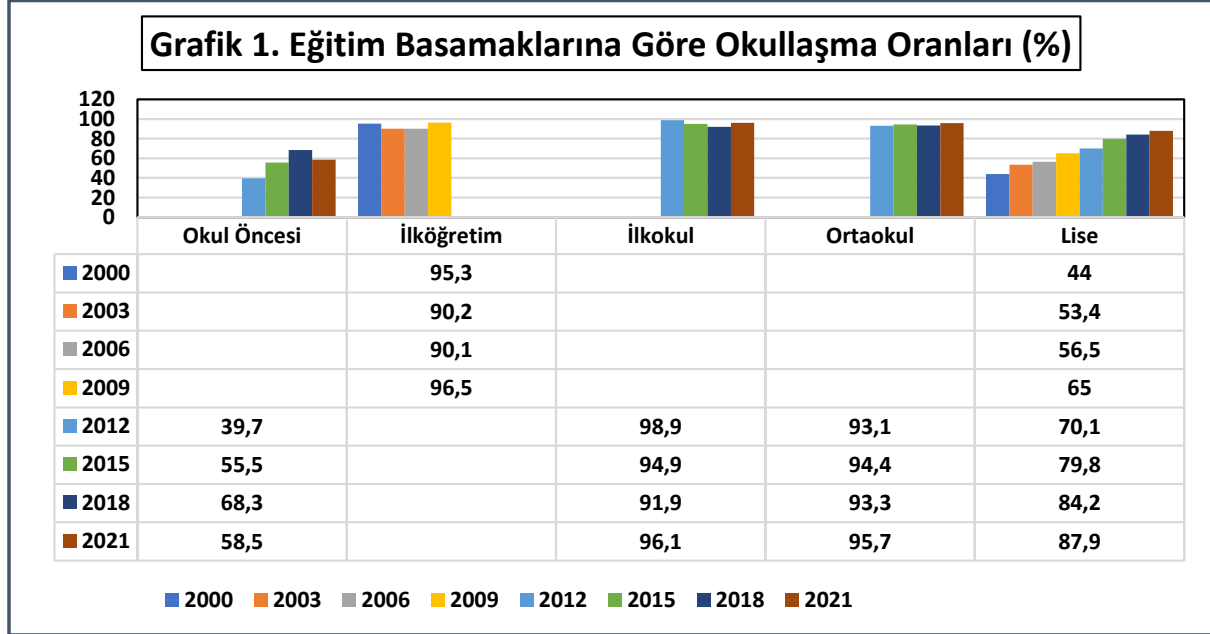
YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi yapılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Doküman analizi, yazılı ve görsel belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller başta olmak üzere, farklı belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli ve bilimsel bir araştırma ve analiz yöntemidir (Kıral, 2020). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de bilgi ve belgelerden anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bilimsel bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırmada, Türkiye'de Eğitimin 20 Yılı (2000-2019) (MEB, 2021a) ve Mili Eğitim Bakanlığının 2000-2021 arası istatistik verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin genel durumu tematik içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de Farklı Eğitim Basamaklarında Okullaşma Oranları

Grafik 1’de, farklı eğitim basamaklarına göre okullaşma oranlarının yıllara göre değişimi sunulmuştur.



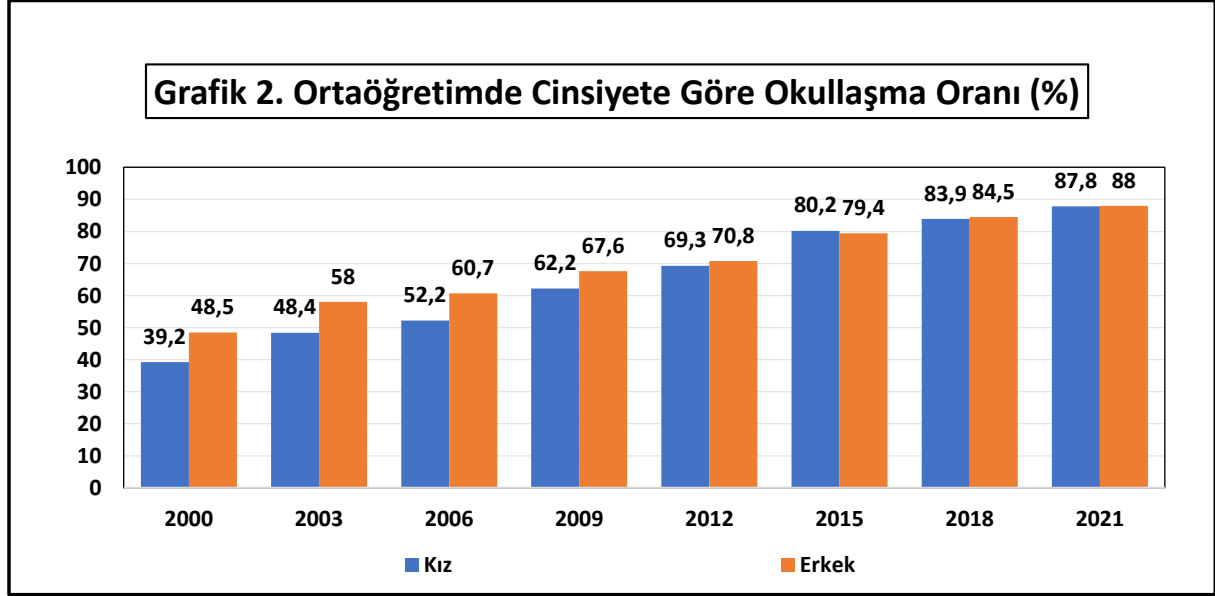
Grafik 1’de, okul öncesi eğitimde okullaşma oranları 2012’den itibaren artış göstermiş, ancak 2021 verilerine göre okullaşma oranı yaklaşık 10 puan düşmüştür. İlköğretimde okullaşma oranının 2000 yılından itibaren azaldığı, 2009 yılında ise tekrar yükseldiği görülmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren başlayan 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine bağlı olarak ilkokullarda okullaşma oranının önce arttığı sonraki yıllarda ise azaldığı görülmektedir. Ortaokullarda okullaşma oranında ise önemli bir farklılık görülmemektedir. 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine bağlı olarak okullaşma oranında en önemli değişim ortaöğretimde kendisini hissettirmiştir. Ortaöğretimde okullaşma oranında 2000’den 2021 yılına kadar yaklaşık iki kat artış olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, özellikle ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranının arttığı, bu durumun zorunlu eğitimin sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. 2012 yılından itibaren ilkokul düzeyinde çağ nüfusundaki okullaşma oranında görece bir azalma olduğu görülmektedir. Bu sonucun bazı ailelerin çocuklarını ilkokula kaydetmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Okul öncesi eğitimde, 2021 yılı okullaşma oranının oldukça düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun pandemi koşullarına bağlı olarak ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermede tereddüt sergilemeleri ve ailelerin pandemi döneminde yaşadıkları ekonomik zorluklar ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Türkiye’de Eğitim Hizmetine İlişkin Ekonomik ve Sosyal Göstergeler

Bu başlık altında, ortaöğretimde cinsiyete göre okullaşma oranlarındaki değişim, okul türlerine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki değişim, derslik başına öğrenci sayısındaki değişim, okul türlerine göre öğretmen sayısındaki değişim, MEB bütçe göstergelerine yer verilmiştir.

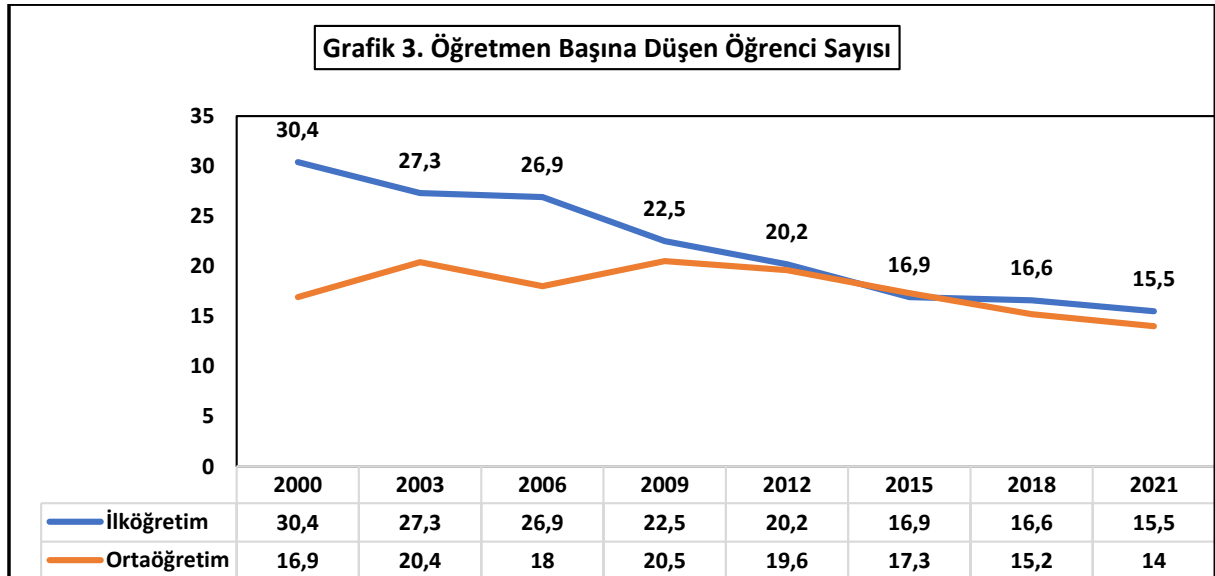
Grafik 2’de, ortaöğretimde cinsiyete göre okullaşma oranı verilmiştir.



Grafik 2’de, 2000 yılında ortaöğretim çağındaki nüfusun hem okullaşma oranı düşük, hem de kızların okullaşma oranı erkeklerden daha azdır. Daha sonraki yıllarda ortaöğretim çağındaki nüfusun okullaşma oranı giderek artmıştır. 2015 yılına gelindiğinde kızların okullaşma oranının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. 2021 yılında ise kız ve erkeklerde okullaşma oranının aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

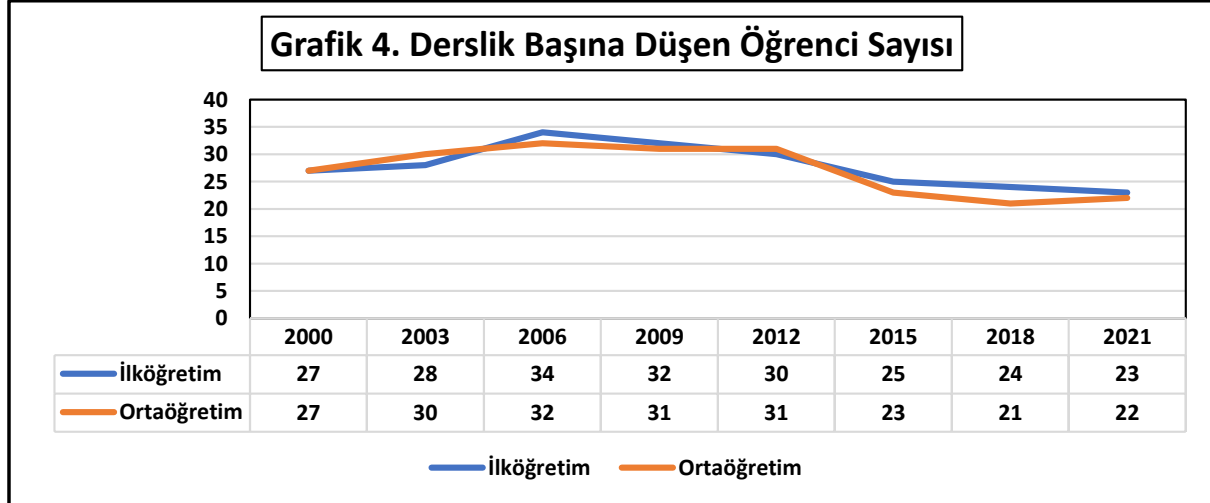
Elde edilen bulgulara göre, 4+4+4 zorunlu eğitim uygulamasının ortaöğretim çağındaki nüfusun okullaşma oranını artırdığı ve kız çocuklarının okullara kaydedilmesine bağlı olarak çağ nüfusunun okullaşma oranları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin ortadan kalktığı söylenebilir.

Grafik 3’te, okul türlerine göre öğretmen başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır.



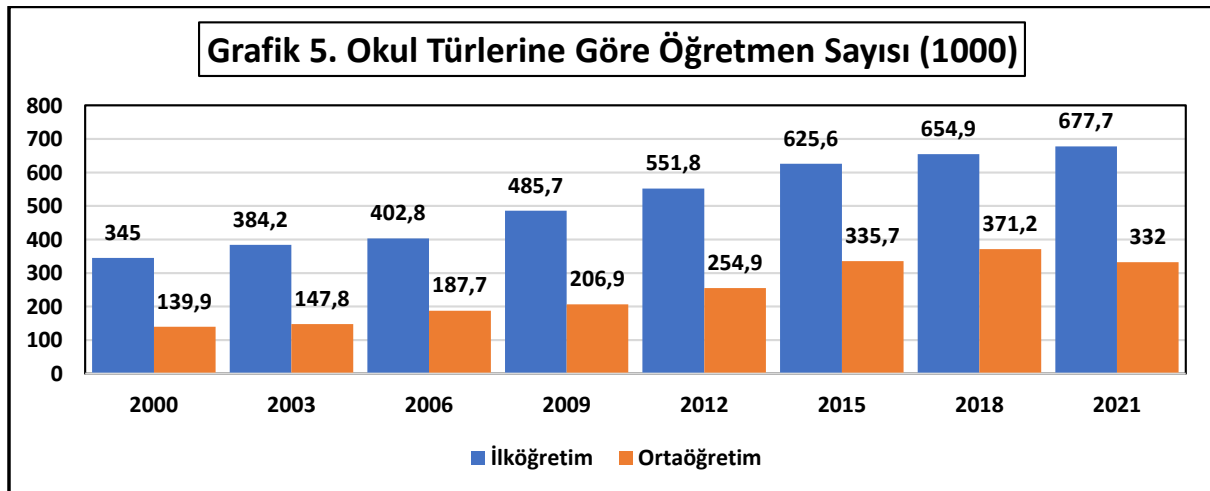
Grafik 3'te, ilköğretim basamağında öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının giderek azaldığı görülmektedir. Ortaöğretim basamağında ise 2000 yılından itibaren öğretmen başına düşen öğrenci sayısında görece artış yaşanmış, ancak 2018 yılından itibaren bu sayıda azalma yaşanmıştır. Başlangıçta öğretmen başına öğrenci sayısının artması, 4+4+4 zorunlu eğitim uygulamasına bağlı olarak ortaöğretim basamağında okullaşma oranının artması ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak daha sonraki yıllarda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarındaki azalmanın, yeni öğretmen atamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Grafik 4'te, öğrenim basamaklarına göre, derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki değişime yer verilmiştir.



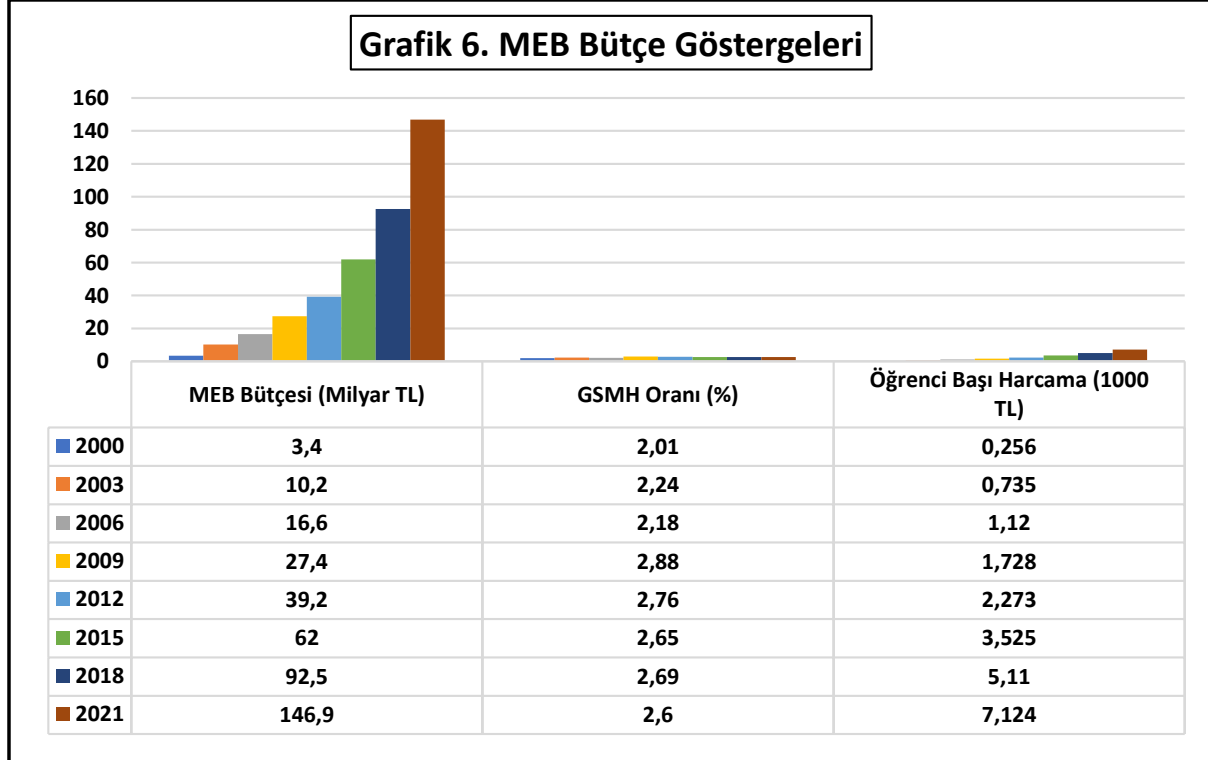
Grafik 4'te, ilköğretim basamağında 2000 yılından itibaren derslik başına öğrenci sayılarında artış yaşanmış, ancak 2015 yılından itibaren derslik başına düşen öğrenci sayılarında azalma başlamıştır. Benzer durum ortaöğretim basamağında da gözlemlenmektedir. 2015 yılından itibaren yaşanan azalmada, yeni okulların ve dersliklerin hizmete açılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 5'te, okul türlerine göre öğretmen sayısındaki değişime yer verilmiştir.



Grafik 5'te, ilköğretim basamağında görevli öğretmen sayılarında 2000 yılından itibaren artış gözlemlenmektedir. Benzer durumun ortaöğretim basamağında da yaşandığı görülmektedir. Ancak 2021 verileri incelendiğinde, öğretmen sayılarında bir düşüş söz konusudur. Bu durumun ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin emekli olması ve yerlerine yeterince öğretmen atanmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Grafik 6’da, Millî Eğitim Bakanlığı bütçe göstergelerine yer verilmiştir.

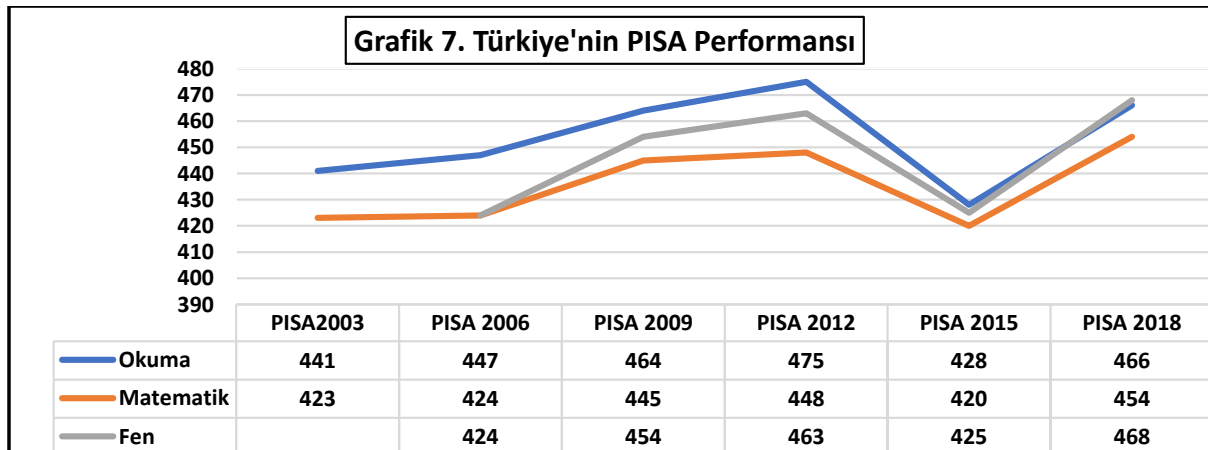


Grafik 6’da, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin 2000 yılından itibaren düzenli olarak arttığı görülmektedir. Benzer şekilde, öğrenci başına harcamanın da yıllara göre arttığı söylenebilir. Ancak MEB bütçesinin GSMH içindeki oranının 2009 yılından itibaren azaldığı gözlemlenmektedir.

Türkiye’nin Uluslararası Sınavlardaki Başarısı

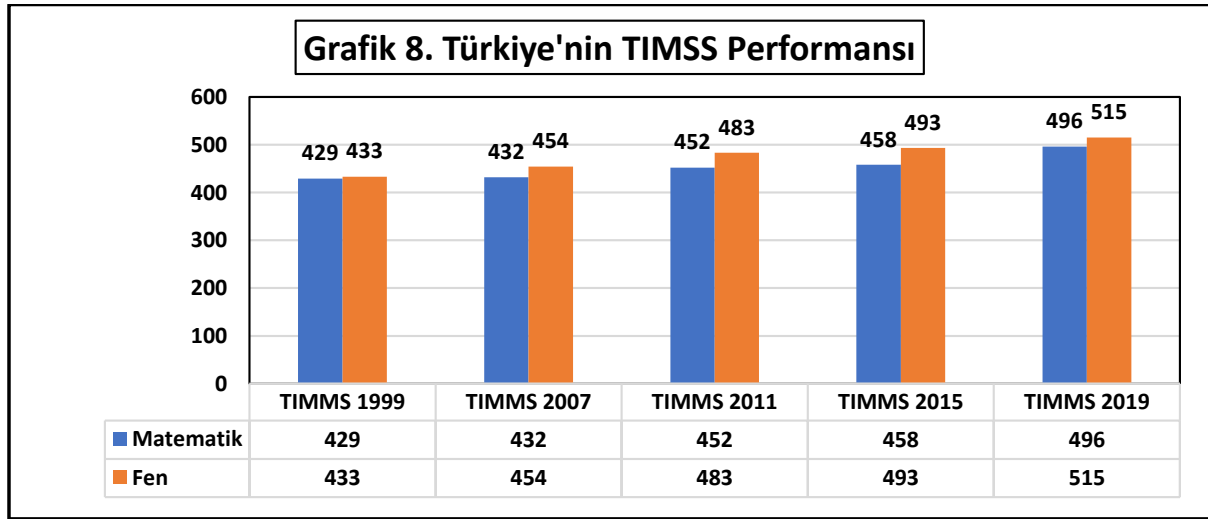
Bu bölümde, Türkiye’nin PISA ve TIMSS sınavlarındaki başarı durumları verilmektedir. Türkiye, sadece 2001 yılında PIRLS sınavlarına katılmış, o yıldan günümüze PIRLS sınavlarına katılmamaktadır. Ancak Bakanlık Türkiye’nin 2021 yılından itibaren PIRLS sınavlarına katılacağı açıklamasında bulunmuştur.

Grafik 7’de, yıllara göre Türkiye’nin PISA performansına ilişkin veriler sunulmuştur.



Grafik 7’de, Türkiye’nin PISA puanlarında 2003 yılından 2015 yılına kadar görece bir artış söz konusudur. Ancak 2015 yılı PISA sınavlarında Türkiye’nin Fen, Matematik ve Okuma puanlarında düşüş yaşanmıştır. Her üç puan türünde de Türkiye OECD ülkeleri arasında oldukça geridedir. 2018 PISA sınavlarında Türkiye özellikle Fen okuryazarlığı alanında önemli bir sıçrama kaydetmiştir. Ancak Türkiye, 2012 PISA puanlarının gerisinde bir performans sergilemiştir. Bu durumun 4+4+4 eğitim sistemiyle gelen radikal değişikliğin yanı sıra eğitim yatırımlarının öğrenme kalitesine etkisinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan, okul türleri ve eğitim programlarında yapılan değişiklikler, akıllı tahta uygulaması, yapılandırmacı eğitim modelinin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamaması gibi faktörler, eğitim çıktılarının niteliği üzerinde önemli rol oynayan değişkenler olarak görülebilir. Türkiye’nin 2018 yılı PISA sonuçları, Fen, Matematik ve Okuma puanlarında önemli düzeyde artışın söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçların, okulların fiziki donanımlarının iyileştirilmesi, okullara yeterli sayıda öğretmen atanması ve eğitim programında yapılan düzenlemelerin etkili olması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Grafik 8’de Türkiye’nin TIMSS puanları yer almaktadır.



Grafik 8’de, Türkiye’nin TIMSS puanlarının hem Matematik hem de Fen okuryazarlığı alanında yıllara göre arttığı görülmektedir. Öte yandan, Türkiye’nin TIMSS sıralaması, PISA sıralamasına göre daha ileridedir. Bu durumun TIMSS sınavlarında akademik başarı odaklı değerlendirme; PISA sınavlarında ise beceri temelli değerlendirme yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan, Türkiye’nin eğitim sisteminin akademik başarı yönelimli olmasının, TIMSS başarısının görece daha yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye’de MEB tarafından 2000-2021 yılları arasında hazırlanan istatistikler ve araştırma raporları incelenmiş, bazı göstergeler göz önünde bulundurularak eğitimin genel durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, Türkiye’de son yirmi yıl içinde okullaşma oranları okul öncesi, ilkök, ortaokul düzeyinde kısmen artmakla birlikte, özellikle okul öncesi eğitim çağındaki çocukların okullaşma oranının son yıllarda azaldığı dikkat çekmektedir. Türkiye, eğitim sürecinin en önemli kademelerinden birisi olan okul öncesi eğitimde, OECD ülkeleri içinde son sıradaki yerini korumaktadır. Bu durumun COVID-19 salgınından kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, COVID-19 salgınına bağlı olarak ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermemesi ve ailelerin işlerinin bozulması nedeniyle kayıtların azalması söz konusudur. Ayrıca son yıllarda bazı vakıf ve belediyeler tarafından özel okul kapsamında açılan ve halk arasında sıbyan mektepleri olarak bilinen okul öncesi eğitim kurumlarına kaydolun öğrencilerden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim-Sen (2021) tarafından hazırlanan MEB Örgün Eğitim İstatistikleri Işığında Eğitimin Durumu Raporuna göre, 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte, okul öncesi çağıdaki çocukların zorla ilkökula başlatılması nedeniyle okullaşma

orani, bütün yaş gruplarında önce düşmüş, son yıllarda kısmi bir artış görülmüştür. 2012-2013 eğitim öğretim yılı sonunda MEB'in ilkokula başlama yaşını 66 aydan 69 aya çekmesi sonucunda, okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranında bir önceki yıla göre göreceli bir artış yaşanmıştır. 5 yaş grubunun ise %56.89'u okul öncesi eğitim alma şansına sahiptir. Bir önceki eğitim öğretim yılı ile kıyaslandığında, okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında belirgin bir azalma olduğu gözlenmektedir. Söz konusu azalmada, COVID-19 salgınının etkili olduğunu söylemek mümkündür (TEDMEM, 2022). Ortaöğretim basamağında okullaşma oranında 2000 yılından itibaren sürekli bir artış söz konusudur. Bu artışın yaşanmasında, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının etkisi büyüktür. Benzer sonuçlara TEDMEM (2022) tarafından hazırlanan 2021 Eğitimi Değerlendirme Raporunda rastlamak olasıdır. Rapora göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, kademelere göre okullaşma oranlarında, ortaöğretim hariç tüm kademelerde bir düşüş yaşanmış, bu düşüşün ve ortaöğretim kademesindeki yükselişin nedeni 4+4+4 eğitim sisteminin süregelen etkilerine bağlanmıştır.

Araştırmının sonuçları, ortaöğretimde okullaşma oranlarının 2000 yılı itibaren kız öğrenciler lehine artışın söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. 2020-2021 yılı istatistiklerine göre, ortaöğretim çağındaki kız ve erkek nüfusun okullaşma oranlarında eşitlik söz konusudur (MEB, 2021b). Bu sonuçlar, eğitimde cinsiyet ayrımının büyük ölçüde azaldığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Öte yandan, okul çağındaki nüfusun farklı nedenlerle zorunlu eğitime devam etmediği görülmektedir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla toplamda 1 milyon 452 bin 331 öğrenci örgün öğretimin dışında yer almakta ve açık öğretimde okumaktadır (Eğitim-Sen, 2021). TEDMEM (2022) raporuna göre, okullaşma oranının en düşük ve okul dışında kalan çocuk sayısının en fazla olduğu yaş grubu 14-17 yaş aralığındadır. Okul terkinin en fazla yaşandığı kademe ortaöğretim basamağıdır. Ortaöğretim yaş grubundaki her on çocukta biri, toplamda 457 binden fazla çocuk zorunlu eğitimde olması gerektiği halde okul sistemine kayıtlı değildir. Bu bağlamda, okul terki probleminin zorunlu eğitim uygulamasının önemli sorun alanlarından biri olarak ele alınması ve okul terkine yol açan nedenlerin kapsamlı bir şekilde belirlenerek bu soruna yönelik yenilikçi çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmının sonuçları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, derslik başına düşen öğrenci sayılarında ve okul türlerine göre öğretmen sayılarında 2000 yılından itibaren yıllara göre önce artış, daha sonraki yıllarda ise azalma olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, MEB bütçesinde ve öğrenci başına eğitim harcaması miktarında yıllara göre önemli artışlar söz konusudur. Ancak MEB bütçesinin GSMH içindeki payının son yıllarda azaldığı görülmektedir (MEB, 2021b). Bu sonuçlar, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından önemli gelişmeler olarak görülebilir. Bu kademeli artış ve sonraki yıllardaki azalmaya 4+4+4 zorunlu eğitim uygulaması nedeniyle eğitim yatırımlarının artmasının neden olduğu düşünülebilir. Eğitimin niceliğindeki bu artışın, eğitimin niteliğine de yansımaları beklenmektedir (Eğitim-Sen, 2021; Gül, 2008; Okçabol, 2009; Ömürlüoğlu, 2020).

Araştırmının sonuçları, Türkiye'nin TIMMS puanlarının görece daha iyi düzeyde olmakla birlikte PISA puanlarının OECD ülkelerinin oldukça gerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda eğitime yapılan yatırımlar göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuçların kabul edilebilir olmaktan uzak olduğu söylenebilir (MEB, 2021b). Öte yandan, sadece fiziksel yatırımların artırılması ile eğitimde nitelik artışının sağlanamayacağı bilinmektedir (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017; Bütün ve Güler, 2017). Gürlen, Demirkaya ve Doğan'ın (2019) yaptıkları araştırmada, katılımcılar uluslararası sınavların sonuçlarının eğitim sistemlerine ışık tuttuğu fakat eğitim sistemlerinin başarı durumunu yargılamak için tek başına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Öte yandan, uluslararası sınavların sonuçlarının Türk Eğitim Sistemi üzerinde olumlu yönde bir baskı oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özcan ve Koştur (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin Türkiye'nin TIMSS sınavlarında başarılı olması için sundukları önerileri arasında başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin ve öğretmen niteliklerinin nasıl olduğunun planlı ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, ülke şartlarını göz önünde bulundurarak Türkiye'nin eğitim politikalarında köklü değişikliklere gidilmesi yer almaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de eğitim yatırımları, yıllara göre Türk Eğitim Sisteminde nicelik açısından iyileşmeler yaratmıştır. Ancak uluslararası sınavlar, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte uygulanan ulusal sınavların sonuçları, mesleki eğitimin istihdam yaratmada yetersiz kalması, mevcut işsizler

arasında yükseköğretim mezunlarının sayısının oldukça fazla olması, eğitimdeki nicel iyileşmelerin niteliğe tam olarak yansımadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak, okul öncesi eğitimde okullaşma oranını artırmak için okul öncesi eğitimde, kademeli olarak zorunlu hale gelmesi gerektiği söylenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim basamağında eğitimde okullaşma oranlarının OECD ortalamasının üzerine çıkarılması için Bakanlığın ilgili birimleri tarafından gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmacılar tarafından erken yaşlarda okul terkinin nedenleri bilimsel olarak ortaya konulmalı, Millî Eğitim Bakanlığı bu verilere dayalı olarak ilgili bakanlıklarla eşgüdüm içinde uygulanabilir ve kalıcı çözümler üretmelidir. Eğitimde özelleştirme adı altında eğitimin ticarileşmesine göz yumulmamalı, eğitimin öncelikle temel bir insan hakkı olduğu ilkesinin gereği olarak nitelikli devlet okulları korunmalı ve sayıları artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Jurnal of Cultural and Social Studies*, 3 (Özel Sayı), 394-403. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388899>
- Arslan-Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. doi: 10.14689/enad.25.9
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyo-ekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2017). PISA 2012 sonuçları ve eğitim yatırımları. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 45-58. DOI: 10.9779/PUJE789
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3), 1283-1301. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466346
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*, 17(67), 35-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/790789>
- Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317332>
- Büyükboyacı, S. (2015). Süleyman Demirel dönemi (1965–1971) eğitim politikaları ve uygulamalarının Türk basınındaki yankıları. *Ulakbilge*, 3(6), 19-57. DOI: 10.7816/ulakbilge-03-06-02
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çetin, H., Yazar, M. İ., Aydın, S. ve Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 117-135. DOI: 10.29329/mjer.2018.153.7.
- Eğitim-Sen, (2021). MEB örgün eğitim istatistikleri ışığında eğitimin durumu. 22.05.2022 tarihinde <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/MEB-%C3%96rg%C3%BCn-E%C4%9Fitim-%C4%B0statistikleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları: AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 287-319. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/841166>
- Hareket, E., Erdoğan, E. ve Dünder, G. (2016). Türk Eğitim Sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.
- İnal, K. (2013). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287. 21.05.2022 tarihinde <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 41, 1-31.
- Kılıçaslan, H. ve Yavuz, H. (2019). PISA sonuçları ile Türkiye’de eğitim harcamaları ilişkisi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 296-319. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/884872>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348>
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>
- Kutlu-Abu, N. Bacanak, A., & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224092>
- Meşeci-Giorgetti, F. ve Batır, G. (2008). İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 7(13-14), 27-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/9826>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021a). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2020/2021*. 21.05.2022 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021b). *Türkiye’de eğitimin 20 yılı: 2000-2019*. 01.04.2022 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/22163146_Turkiyede_Egitimin_20_Yili.pdf adresinden alınmıştır.
- Okçabol, R. (2001). *Eğitim hakkı: Gerçekleşmeyen bir ilke*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Okçabol, R. (2009). Eğitimde sapmalar I: Dinselleşme. *Eleştirel Pedagoji*, 1(2), 21-31. 22.05.2022 tarihinde http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_2.pdf adresinden erişildi.
- Ömürlüoğlu, G. (2020). Ak Parti döneminde eğitim sisteminin ideolojik temelleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 75-102.
- Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120. doi: 10.17244/eku.545291
- Özdemir, F. ve Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(28), 577-592. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12426>
- Sağlam, M., Özudoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne etkileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.

- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/59626/919424>
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 187-199.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. 22.05.2022 tarihinde <https://www.ids.ac.uk/> adresinden alınmıştır.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973. <https://www.j-humansciences.com>

Makale Geçmişi	Geliş:24.05.2022	Kabul:23.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Can, E. & Sezer, Ş. (2022). 20 Years Of Education In Turkey (2000-2021): A Descriptive Analysis. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -58-69		

ÇAĞDAŞ DENETİM KAPSAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS DENETİMLERİ

Buket Doğan

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Doç.Dr. Saadet Kuru Çetin

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD,

skuru@mu.edu.tr,

Orcid: 0000-0003-4847-5796

Özet

Bu çalışma çağdaş eğitim denetimi kapsamında ilişkin alternatif gözlem araçları kullanarak eğitim fakültesinde eğitim gören gönüllü öğretmen adayları ile sınıf içi ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş olup, alternatif gözlem araçları kullanarak il ve ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında dört gönüllü öğretmen adayı ile sınıf gözlemleri yapılmıştır. Sınıf gözlemlerinde sözel akış şeması, öğretmen hareket şeması ve öğrenci görev-görev dışı davranışları analiz edilmiştir. Gözlemler aday öğretmenlerin staj yaptığı sınıfların sınıf öğretmenlerin izniyle yapılmıştır. İlk gözlemin ardından bilgilendirme toplantısı ve ardından ikinci gözlem yapılmıştır. Görüşmelerde sınıf gözlemlerine ilişkin bilgiler öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Alternatif gözlemlerin genel olarak öğretmen adaylarının mesleki gelişmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu tür gözlemlerin öğretmen adaylarının sınıf içi etkinliklerini olumlu yönde etkilediği, sınıf yönetimi ve öğretim düzenlemelerine yardımcı olduğu ve öğrencinin istenmeyen davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çağdaş eğitim denetimi, alternatif gözlem araçları, ilkokullarda ders denetimi

COURSE SUPERVISION OF TEACHER CANDIDATES WITHIN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION SUPERVISION

Abstract

In this study, in-class lesson observations were made with volunteer candidate teachers educated at the faculty of education using alternative observation tools regarding the scope of contemporary educational supervision. The study took place during the spring semesters of the 2021-2022 academic year and the class observations were made with four alternative volunteer candidate teachers in the primary schools in the provincial and district centers using alternative observation tools. In the classroom observations, the teacher's verbal flow scheme, teacher's movement scheme and student behaviors both during tasks and not, were analyzed. Observations were made teacher's permission. After the first observation, an information meeting was held and then the second observation was made. In interviews, the information about the class observations was shared with candidate teachers. It has been found that alternative observations, in general, have a positive effect on the professional development of candidate teachers. It is concluded that this type of observation approach positively affects candidate teachers' in-class activities, helps in classroom management and teaching arrangements and positively affects student's unwanted behaviors.

Keywords: Contemporary education supervision, alternative observation tools, primary school

GİRİŞ

Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara göre denetime bakış açıları da birbirinden farklıdır. Denetim, öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetçilerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir. Daha geniş bir ifade ile eğitim denetimi, müfredat geliştirme, insan ilişkileri ve yönetim olgularına yönelik bir eylemdir (Glanz, 2000). Denetim süreci, çok sayıda ve çeşitli etkinlik ve tekniklerden oluşmaktadır (Hicks, 1960). Denetim, çok sayıdaki eğitim çalışanına ait sorumluluk ve bu sorumluluğun paylaşılması neticesinde ortaya çıkan bir üründür. Bundan dolayı da denetim karmaşık ve çok yönlüdür.

Tarihsel süreç içinde denetimin de işlevleri değişiklik göstermiştir. Farklı bilim insanları denetim kavramına farklı açılardan bakarak tanımlamaları yapmışlardır. Aydın (2016, 1) denetime yönetsel bir bakış açısıyla bakarak, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması olarak tanımlamıştır. Sullivan ve Glanz (2005, 6) ise denetimi daha çok öğretim süreci olarak ele almışlar ve öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretimine odaklanma süreci, olarak açıklamışlardır. Ross-Gordon (1991) eğitim denetimini, “öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik” olarak tanımlamıştır. Eğitim, sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetimince yapılsın isterse üst düzey yönetmen ve denetçilerce yapılsın, denetimin amaçlarından biri okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Balci, 2001; Gökçe ve Kahraman, 2010). Okul etkililiğini örgütsel değişkenler ile tanımlayan Purkey ve Smith (1993); okulların etkili olması için okullardaki yönetimin lider olması gerektiğini, yönetimin kararlı olması gerektiğini ve bu kararların da devamlılığın olması gerektiğini savunmuşlardır. Bunların yanında Purkey ve Smith (1993) etkili okulların programı belirlemede bazı yöntemlerinin olması gerektiğini savunmuşlar ve programların amaçlarının anlaşılır olması gerektiğini de savunmuşlardır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir bölümü denetimi kapsamaktadır.

Tarihsel süreçte denetimin gelişimine bakacak olursak eğitime ilişkin teorilerde ve uygulamalarda meydana gelen gelişmeler ile denetime ilişkin farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Aydın, 2016). 1900'lerden önce denetim, yönetimin bir uzantısı olarak uygulanırken, 1900'lerde denetim hizmetlerinin uzman eğitimciler tarafından yürütüldüğü görülmektedir. 1930-40'lı yıllarda denetim uygulamalarında insan ilişkilerinin öne çıkarıldığı ve 1940'lardan sonraki denetim anlayışında, eğitimde hedef belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirme, uygun davranış geliştirme gibi etkinliklere ilgililerin katılmasına önem verildiği görülmektedir. Son yıllarda ise eğitim denetiminde insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği, örgütlerin insan kaynağını geliştirme ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının vurgulandığı görülmektedir. Tablo -1'de tarihsel süreç içerisinde denetimin önemli dönemleri görülmektedir.

Tablo 1 Denetimin Tarihsel Gelişimi İçerisindeki Önemli Dönemler

Dönem	Denetim Türü	Amaç	Sorumlu Kişiler
1620-1850	Teftiş	Kuralların İzlenmesi Eksiklerin Belirlenmesi	Aileler; Papazlar; Seçkinler Halk Komitesi
1850-1910	Teftiş Eğitimi Değiştirme	Kuralların İzlenmesi Öğretmenlerin Gelişimine Yardımcı Olma	Okul Müdürleri Amirler
1910-1930	Bilimsel Bürokratik	Eğitimi Geliştirme Verimliliğin Arttırılması	Denetimden sorumlu müdürler Okul Müdürleri Merkeze Bağlı Genel ve özel Denetçiler
1930-1950	İnsan İlişkileri Demokratik	Eğitimi geliştirme	Okul Müdürleri Merkeze Bağlı Denetçiler
1950-1975	Bürokratik/Bilimsel İnsan İlişkileri İnsan Kaynakları Demokratik	Eğitimi geliştirme	Okul Müdürleri Merkeze Bağlı Denetçiler Okul merkezli denetçiler
1975-1985	Bürokratik/Bilimsel Klinik İnsan İlişkileri İnsan Kaynakları İşbirliği/Koçluk Meslektaş/Mentor Yorumlayıcı	Eğitimi geliştirme Öğretmen Memnuniyetini Attırma Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini anlama süreçini geliştirme	Okul Müdürleri Merkeze Bağlı Denetçiler Okul merkezli denetçiler Meslektaşlar Koçlar
1985-2004	Bürokratik/Klinik İnsan İlişkileri İnsan Kaynakları İşbirliği/Koçluk Meslektaş/Montör Yorumlayıcı	Eğitimi geliştirme, Öğretmen memnuniyetini arttırma. Öğrenen örgüt oluşturma Sınıf içi kültürel ve dilsel farklılıkları analiz etme	Okul merkezli denetçiler Meslektaşlar Koçlar Okul müdürleri Merkeze Bağlı denetçiler

Genel olarak sınıflandırdığımızda ise denetimi klasik denetim, modern denetim ve çağdaş denetim olarak üçe ayırabiliriz.

(1) Klasik Denetim, 1900'lerin başında ortaya çıkmış olan klasik kuram, özellikle Alman bir sosyolog olan Max Weber, Fransız bir yönetici olan Henry Fayol ve Amerikalı bir makine mühendisi olan Frederick Winslow Taylor'un çalışmalarına dayanmaktadır. Klasik denetim yaklaşımlarında, denetimin en önemli hedefi amaçların gerçekleştirilmesidir. Bunun için mevcut kaynaklardan en üst düzeyde yararlanılarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi önemlidir.

Klasik denetim yaklaşımlarında işgörenler makinenin değiştirilebilir birer parçası olarak görülmüşlerdir. Bu örgütlerde verimliliği arttırmak için kullanılan klasik denetim kuramları neyin, nasıl, ne zaman ve ne karşılığında yapılacağını açık ve kesin bir biçimde tayin eder. İşgörenler bu açık ve kesin yönergelere uymadıkları takdirde ücretten kesme, işten atılma gibi kesin cezalandırma yöntemlerinin uygulanmasına maruz kalmaktadırlar. Klasik yönetim yaklaşımlarının ilerleyen yıllarda dar, sınırlı, mekanik ve bürokratik olmakla eleştiri almıştır (Yüksel ve Aykaç, 1994). Bu bakış açısı ile klasik denetim yaklaşımına da aynı bakış açısı ile yaklaşılmaktadır.

(2) Modern Denetim, eğitim yönetiminde modern denetim anlayışı, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlar. Modern anlayışta, denetçi bir değişim ajanıdır. Modern denetim anlayışının kayda değer en önemli özelliklerinden biri insan ilişkilerine vurgu yapmasıdır (Aydın, 2016).

(3) Çağdaş Denetim, okullarda öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesiyle birlikte öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almaktır. Çağdaş denetim yaklaşımlarına göre, ilgili bireyler arasında sorunların çözümü için birlikte çalışma esasına dayanan ortaklık ilişkisinin kurulabilmesi, öğretmen yeterliliğinin yükseltilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu öneme ilişkin olarak çağdaş eğitim denetiminin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Memişoğlu, 2001):

1. Denetim amaçlı bir girişimdir.
2. Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
3. Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
4. Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
5. Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlardır.
6. Çağdaş denetim işbirliğine dayanır.
7. Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımını öngörür.
8. Çağdaş denetimde sorumluluk paylaşılr.
9. Çağdaş eğitim denetimi maddeleştirilmiş bir süreç değildir.
10. Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
11. Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
12. Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.
13. Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
14. Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
15. Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
16. Çağdaş denetimde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır.

Çağdaş denetimde denetimi yapan kişiye, denetim yaparken eksiklikleri fark etme ve rehberlik ederek bu eksiklikleri giderme ve koşulları iyileştirme rolü yüklenmiştir. Çağdaş denetim gözlem yöntemi ile bunu mümkün kılmaktadır. Gözlem durum saptamak amacıyla veriyi toplamaya dönük olarak yapılmaktadır. Gözlem sırasında sistematik veriler elde etmek amacıyla çeşitli gözlem araçları geliştirilmiştir. Bu veriler denetimi yapan kişiye toplamak istediği verileri düzenli ve sistematik bir şekilde kaydetme olanağı sağlar. Bununla birlikte gözlem araçlarını seçerken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar söz konusudur. Bu durumları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Burton ve Brueckner, 1955, 333).

- Araç ölçmek istenen ne ise ona uygun olmalıdır. Bazı araçlar öğretmenin öğretim tekniklerini kullanma becerilerini, bazıları ise sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik olabilir.
- Seçilen araç, uygulayıcıya istenen ölçüde ve net veri sağlayabilmelidir.
- Aracın sınırlılıkları bilinmeli, neyi ölçüp ölçmediği dikkate alınmalıdır.

Denetimde, gözlem yapmak için çok sayıda ve belirli amaçlara dönük olarak araçlar geliştirilmiştir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 74) gözlem araçlarının öğretmen-öğrenci etkileşimi, konuşma akışı, sınıf iklimi, olumlu ve olumsuz mesajlar, sözel analiz, fiziksel alanın kullanımı, becerileri sürdürme, sözel olmayan iletişim, soru seviyeleri, beden dili, grup rolleri, görev ve sorumluluklar adları altında gruplara toplamıştır. Araştırmacılara göre belirli amaçlara dönük olarak yapılan gözlemler, öğretmenlere ne yaptıkları ile ilgili bilgi vermekte yanı zamanda denetimin de etkililiğini arttırmaktadır. Bu verilerin öğretmenlere analiz edilerek sunulması ile de davranış pekiştirme, değiştirme ve öğretmenin öğretim sürecini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır.

Çağdaş denetimde, gözlem yapmak için çok sayıda ve belirli amaçlara dönük olarak araçlar geliştirilmiştir (Aydın, 2016; İpek ve Balay, 2016; Memisoglu, 2001). Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 74) gözlem araçlarının öğretmen-öğrenci etkileşimi, konuşma akışı, sınıf iklimi, olumlu ve olumsuz mesajlar, sözel analiz, fiziksel alanın kullanımı, becerileri sürdürme, sözel olmayan iletişim, soru seviyeleri, beden dili, grup rolleri, görev ve sorumluluklar adları altında gruplamıştır. Araştırmacılara göre belirli amaçlara dönük olarak yapılan gözlemler, öğretmenlere ne yaptıkları ile ilgili bilgi vermenin yansıra zamanda denetimin de etkililiğini arttırmaktadır (Aydın, 2016; Hair, 2014; O'Donoghue, Wong Yuh Ju, & Tsui, 2017;). Bu verilerin öğretmen adaylarına analiz edilerek sunulması ile davranış pekiştirme, değiştirme ve öğretmenin öğretim sürecini geliştirmeye katkıda bulunacağına da kesin gözüyle bakılabilir. Yapılan literatür taramasından anlaşılacağı gibi çağdaş denetim modelinin ders denetiminde yapılıyor olması özellikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılan bir yöntemdir (Kuru Cetin, 2018). Buna göre; denetmen ders denetimi yaparak öğretmen adaylarının dersi hakkında değerlendirmelerde bulunabilir, dersi izledikten sonra öğretmen adayına sınıf yönetimi hakkında bazı yönlendirmelerde bulunabilir (Dea, 2016; Morki, 2010).

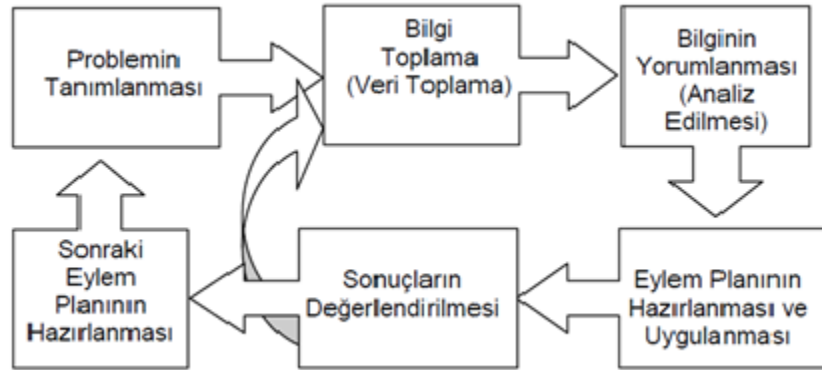
Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının çağdaş denetim kapsamında ders denetimlerini yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının ders denetiminde alternatif gözlem araçları kapsamında öğretmen sözel akış şeması nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının ders denetiminde alternatif gözlem araçları kapsamında öğretmen hareket şeması nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının ders denetiminde alternatif gözlem araçları kapsamında öğrenci görev ve görev dışı davranışları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007). Buna göre, eylem araştırması sürecin içindeki kişilerce yine kendi çalışma koşullarının iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sistemli çalışmalar bütünü olarak da tanımlanabilir (Sagor, 2000). Eylem araştırmasının birincil amacı, bireylerin günlük yaşantılarında işe yarayacak uygulamaya dayalı bilgiler elde etmektir (Beyhan, 2013). Eğitim açısından bakacak olursak, eylem araştırması okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişme, sistem planlaması, okulu yeniden yapılandırma ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılır (Ferrance, 2000).

Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırmalarında araştırmacı ve katılımcıların süreç üzerindeki kontrollerinin farklılığına bağlı olarak çeşitli türlerin varlığından söz edilebilmektedir (Beyhan, 2013; Ferrance, 2000). Genel olarak temel eylem araştırması modeli, planlama, eylemde bulunma, izleme/gözlemlleme ve yansıma/geribildirimine göre uyarlama adımlardan oluşur (Ferrance, 2000; Edwards ve Willis, 2014). Şekil-1'de de görüldüğü gibi eylem araştırması bu adımların birbirini tetiklemesine dayanan döngüsel bir düzende istenen sonuçların elde edilmesine kadar devam eder.



Şekil-1 Eylem Araştırması Aşamaları

Elliot eğitimde kullanılan eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Akt. Dash, 1999, 464-465):

1. Okullarda eylem araştırması öğretmenlerin yaşadıkları sosyal durumları ve insan eylemlerini araştırır.
2. Eylem araştırmasının amacı öğretmenin kendi sorununu derinlemesine anlamasını sağlamaktır.
3. Eylem araştırması kuramsal bir temele dayanır. Bu temel içinde durumu değiştirmeye niyetlenen eylem problem tüm detayları ile anlaşılincaya kadar geçici kabul edilir.
4. "Neler olduğunu" açıklamak için eylem araştırması bir konuyu isler ve bu konuyu birbirine bağlı rastlantısal durumlarla ilişkilendirir.
5. Eylem araştırması "neler olduğunu" problem durumunda eylemde ve etkileşimde bulunan kişilerin (örneğin öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve bas öğretmenler) bakış açılarından yorumlar.
6. Eylem araştırması bir duruma katılımcıların görüş açısından baktığı için "neler olduğunu" yine onların kullandığı dili kullanarak açıklar ve tanımlar.
7. Eylem araştırması probleme katılımcıların açısından baktığı için ancak serbest diyalog ile geçerli kılınabilir.
8. Eylem araştırması, araştırmacı ile katılımcıların serbest diyalogunu içerdiğinden araştırmacı ve katılımcılar arasında serbest bilgi akışı olmalıdır.

Eylem araştırması var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma, çözümü gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişinin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama basamaklarını içerir. Eylem araştırmasının her basamağında kendini yansıtmaya, işbirliğine dayalı yansıtmaya ve diyaloga yer verilmelidir (Borgia-Schuller 1996). Bu araştırmada öğretmen adaylarının sınıf içi ders gözlemlerinin yapılarak çağdaş denetim kapsamında sözel akış şeması, öğretmen hareket şeması, öğrencinin görev ve görev dışı davranışları ile ilgili geri dönüt verilmesi planlanmaktadır. Tablo 2’de araştırmanın deseni gösterilmiştir..

Çalışmanın başında öğretmen adaylarına çağdaş denetim kapsamında yapılacak gözlemler ile ilgili gildilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından öğretmen adaylarının kabul ettikleri bir derste gözlemleri yapılmıştır. Bu gözlemlerin ardından dersler ile ilgili geri dönütler verilmiş daha sonra bir ders gözlemi daha yapılmıştır.

Tablo 2 Araştırmanın Uygulama Aşamaları (Deseni)

Çalışma Grubu	Ön Bilgi	İlk Uygulama	Geri Dönütler	Son Uygulama	Geri Dönütler
1- Öğretmen Adayı	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika
2- Öğretmen Adayı	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika
3-Öğretmen Adayı	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika
4-Öğretmen Adayı	15-20 dakika	1 ders saati	10-15 dakika	1 ders saati	10-15 dakika

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi araştırmacı tarafından betimsel analiz ile yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacının geçerliliği için iç geçerliliğe bakılmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, tutarlılığın sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Şencan, 2005). Bu araştırmada iç geçerlik, veri ve literatür taranması sırasında boyutlara ilişkin oluşturan değişkenlerin içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik özelliklerine göre bir araya getirilmesi yolu ile sağlanmıştır. Çalışmada iç geçerliliği arttırmak için bulgular kısmında başlıklarının ve değişkenlerin birbirleri ile aynı özellikte taşınması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik bulguların dış olaylara ya da ortamlara genellemesidir (Neuman, 2010; Şencan, 2005). Bu çalışmada dış geçerliliğinin sağlanabilmesi amacı ile araştırmaya ait veri kaynakları, veri kaynaklarının toplanması, veri kaynaklarının değerlendirilmesi verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırmacının iç güvenirliliğini artırmak için bulgular hem tablolar ile sayısal olarak hem de betimsel olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın dış güvenirliliğini sağlamak için araştırma boyunca kullanılan yöntem ve problem durumunun, verilerin nasıl kodlandığı, nasıl analiz edildiğinin, çözümleme ve yorumlama işlem süreçlerinin ayrıntılı olarak sunulması ile sağlanmıştır. Dış güvenirliliği ayrıntılı olarak tanımlamanın nedeni benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Araştırma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında dört gönüllü öğretmen adayından oluşmaktadır.

Tablo 3 Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu no	Takma İsim	Kademe	Branş	Eğitim Durumu
1-Öğretmen	Emir Öğretmen	Öğretmen adayı	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayı	Lisans Devam (4. sınıf)
2-Öğretmen	İrem Öğretmen	Öğretmen adayı	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayı	Lisans Devam (4. sınıf)
3-Öğretmen	Cansu Öğretmen	Öğretmen adayı	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayı	Lisans Devam (4. sınıf)
4-Öğretmen	Ahmet Öğretmen	Öğretmen adayı	Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayı	Lisans Devam (4. sınıf)

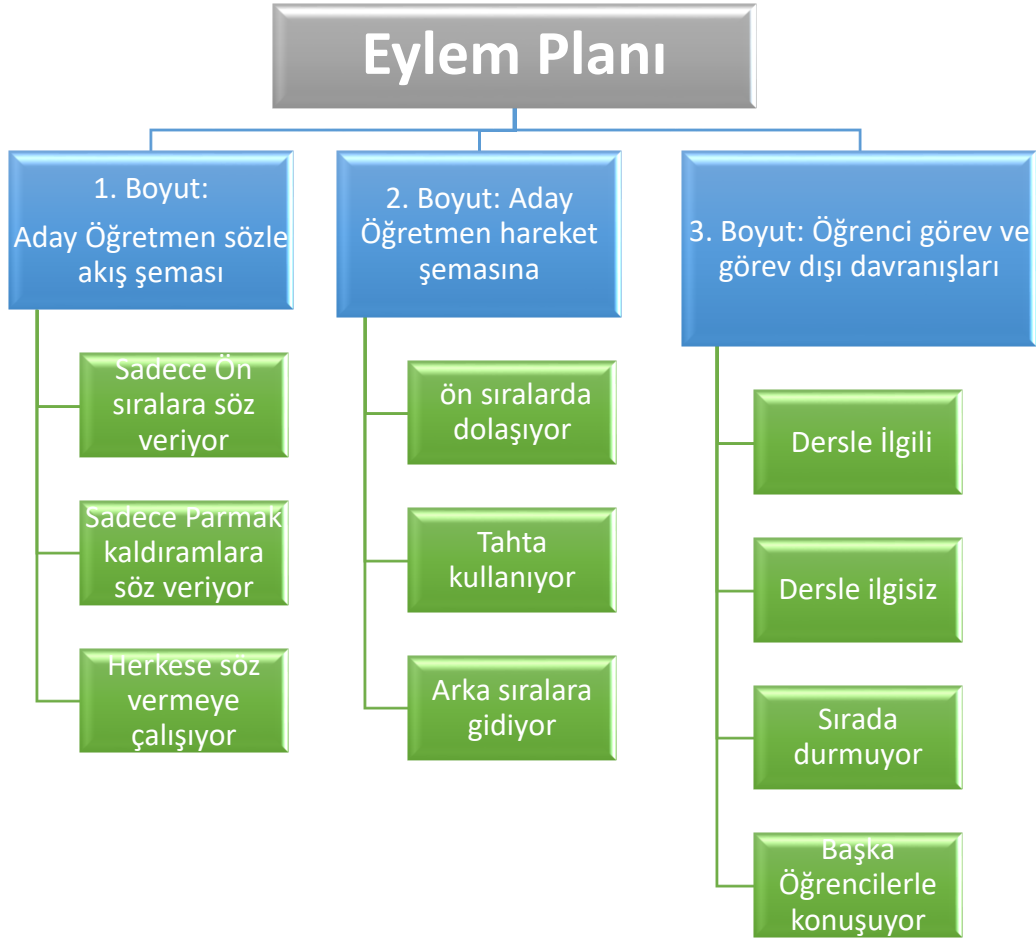
Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üç başlık altında toplanmıştır.

1. Öğretmen sözel akış şeması
2. Öğretmen hareket şeması ve
3. Öğrenci görev ve görev dışı davranışları

Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarına çalışmaya katılmak isteyip istemediklerini sorulmuştur. Araştırma gönüllülük esasına göre yapıldığından sadece araştırmaya katılmak



Şekil 1 Eylem Planı

isteyen öğretmen adayları ile araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan bu bölümde literatür taraması ile eş zamanlı olarak veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise problemin çözümüne yönelik olarak eylem planı geliştirilmiştir (Şekil-1). Araştırmanın eylem planında, öğretmen adaylarının sözlü akış şemasına, hareket şemasına ve öğrenci görev ve görev dışı davranışlarına odaklanılmıştır. Buna yoğunlaşan eylem planı adı verilmiştir ve öğretmen sözlü akış şeması, öğretmen hareket şeması ve öğrenci görev ve görev dışı davranışları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmuştur. Boyutların uzman görüşüne dayalı olarak geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarını anonimleştirmek için takma isim kullanılmıştır.

1. alt boyut öğretmen sözlü akış şeması olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayının iki ders saatinde gözlem yapılarak sözlü akış alt boyutunun verilerine ulaşılmıştır. İlk gözlem bir ders saatinde yapılmış ardından bilgilendirme toplantısı yapılarak ikinci gözlem yapılmıştır. 2. alt boyut olan öğretmen hareket şemasında ilk alt boyutta belirlenen süreçler aynı şekilde yapılmıştır. 3. alt boyut ise öğretmen adayı ders anlatırken öğrencilerin görev ve görev dışı davranışları gözlemlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında gözlemleri yapılan öğretmen adaylarının araştırma bulguları verilecektir. Öğretmenler ve öğretmen adayları için analizler ayrı ayrı yapılmıştır.

Öğretmen Adayları İle İlgili Öğretmen Sözel Akışı Şeması Bulguları

Çalışmanın bu kısmında öğretmen adaylarının sözel akış şemaları analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına Emir, İrem, Cansu ve Ahmet takma isimleri verilmiştir. Öğretmenlerin sözel akış şeması analizleri (kodlamaları) öğretmenin ders esnasında öğrencilere söz verip vermemesi ya da nasıl söz verdiği ile ilgili analizleri içermektedir. Buna göre kodlamalar “Sadece ön sıralara söz veriyor”, “Sadece parmak kaldıran öğrencilere söz veriyor” ve “Sınıfta herkese söz vermeye çalışıyor” şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar ders gözleminden sonra öğrencilere verilen söz hakları sayılarak yapılmıştır. Bulgular birinci ve ikinci gözlem şeklinde tablo-4’te verilmiştir.

Tablo 4 Bir Ders Saati Genel Öğrenci Söz Verme Sayısı

	1. Gözlem	2. Gözlem
Öğretmen Adayı	f	f
Emir	20	35
İrem	46	17
Cansu	15	10
Ahmet	22	33

Tablo-4’e göre Emir öğretmen birinci gözlemde öğrencilere 20, ikinci gözlemde 35 kere söz hakkı vermiştir. İrem öğretmen birinci ders saatinde 46, ikinci gözlemde 17 kere öğrencilere söz hakkı vermiştir. Cansu öğretmen ise birinci gözlemde 15 ikinci gözlemde ise 10 kere öğrencilere söz hakkı verdiği görülmektedir. Buna göre Emir ve Ahmet öğretmenin söz verme sayısında bir artış olduğu, Cansu ve İrem öğretmenin söz hakkı verme sıklığında düşüş görülmektedir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Sözel Akış Analizi

Gözlem	Yapılan	1. Gözlem	2. Gözlem
Davranış		Frekans	Frekans
Sadece Ön sıralara söz veriyor		23	13
Sadece Parmak kaldırına söz veriyor.		33	27
Herkese söz vermeye çalışıyor		50	55
TOPLAM		103	95

Tablo-5’den de anlaşılabacağı gibi öğretmen adayları iki gözlem esnasında da öğrencilerden sadece parmak kaldıranlara söz hakkı verme eğilimindedirler. Bununla birlikte ikinci gözlemde öğretmen adaylarının tümünde öğrencilere söz verme sayısında bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları genel olarak sınıf içinde tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmışlardır.

Öğretmen Adayları İle İlgili Öğretmen Hareketler Şeması Bulguları

Öğretmen hareket şeması analizleri (kodlamaları) “öğretmen sadece ön sıralarda dolaşüyor”; “Tahtayı kullanıyor”; “Arka sıralara gidiyor” şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar ders gözleminden sonra öğretmen adayının sınıf içinde dolaşma şeması analiz edilerek yapılmıştır. Bulgular birinci ve ikinci gözlem şeklinde Tablo- 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğretmen Adayı Hareket Analizleri

Gözlem Davranış	Yapılan	1.Gözlem	2.Gözlem
		Frekans	Frekans
Öğretmen ön sıralarda dolaşıyor		25	15
Tahta kullanıyor		10	15
Arka sıralara gidiyor		6	10
TOPLAM			40

Genel olarak öğretmen adayının sınıf içinde dolaşmaya çalıştıkları görülmekte birlikte sınıfın arkalarına nadiren gittikleri görülmektedir.

Öğretmen Adayları İle İlgili Öğrencinin Görev ve Görev Dışı Davranışları Şeması Bulguları

Öğrencilerin görev ve görev dışı davranış analizleri (kodlamaları) üç aşama şeklinde yapılmıştır. Öğretmen adayları ders anlatırken ilk 10. Dakika, 20. Dakika ve 30. Dakikada öğrenciler gözlemlenmiş ve yaptıkları davranışlar not edilmiştir (Örnek analiz için Ek-3'ye bakılabilir). Bu gözlemler D (Dersle ilgili), Dsiz (Dersle ilgisiz), S (Sırada durmuyor), K (Başka öğrencilerle konuşuyor) şeklinde kodlanarak öğrencilerin sınıf oturma planı üzerinde işaretlenmiştir. Sonuçta aşağıdaki tablo ortaya görüldüğü gibidir.

Tablo 7 Gözlem Yapılan Dakikaya Göre Davranışlar

Gözlem Yapılan Dakika	1.Gözlem		2.Gözlem	
	Öğrenci Davranışı	f	Öğrenci Davranışı	f
10. dakika	D (dersle ilgili),	42	D (dersle ilgili),	36
	Dsiz (dersle ilgisiz),	9	Dsiz (dersle ilgisiz),	17
	S: sırada durmuyor	7	S: sırada durmuyor	6
	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	14	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	17
	Toplam	72	Toplam	76
20. dakika	D (dersle ilgili),	32	D (dersle ilgili),	27
	Dsiz (dersle ilgisiz),	21	Dsiz (dersle ilgisiz),	27
	S: sırada durmuyor	5	S: sırada durmuyor	5
	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	11	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	11
	Toplam	69	Toplam	60
30. dakika	D (dersle ilgili),	19	D (dersle ilgili)	19
	Dsiz (dersle ilgisiz),	6	Dsiz (dersle ilgisiz),	14
	S: sırada durmuyor	2	S: sırada durmuyor	6
	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	10	K (Başka öğrencilerle konuşuyor)	16
	Toplam	37	Toplam	55

Tablo-7’de de görüldüğü gibi birinci ve ikinci gözlemde öğrencilerin davranışlarında çok büyük bir değişiklik olmamıştır. Birinci ve ikinci gözlemde dersin ilk 10. ve 20. dakikalarında öğrencilerin genel olarak dersle ilgili oldukları, 30. dakikasında ise öğrencilerin genel olarak sıkılmış ve dersle ilgili olmadıkları gözlemlenmiştir.

SONUÇ

Gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlerin rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim sistemi içinde en temel unsurlardan bir olduğu göz önüne alınırsa, eğitim sisteminde öğretmenler görevlerini yaparken, yeterliklerine, bireysel eğilimlerine, örgütün içinden ve dışından gelen etkilere göre görevlerinin gerektirdiğinden değişik eylem ve işlemlerde bulunabilirler (Başaran, 1982). Bu gibi durumlarda denetim, öğretmenin birçok yönden geliştirilmesini, yeterli hale getirilmesini ve eksikliklerinin giderilmesini sağlamaktadır. Bu anlamda denetim, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini teşvik eden, onları eğiten, çalışanların verimini arttırıcı etkinlikleri ortaya koyan ve değerlendiren bir süreç olarak görülür (Gündüz, 2012). Taymaz’ın (1985) da tanımladığı gibi iki çeşit denetim mevcuttur. Bunlar ders denetimi ve kurum denetimidir. Ders denetimi öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumu sağlama, yenilik ve değişiklikleri tanıtmaya, mesleki yardımda bulunma etkinliklerini de kapsar. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğretmenin okulda öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, öğretimin sonunda da ölçme ve değerlendirme yapan kişidir olmasıdır. Öğretmenleri bu niteliklerini yerine getirmek için zaman içinde mesleki gelişmelerini sağlamaları gerekmektedir. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005).

Öğretmen adayları ile yapılan eylem araştırmasından elde edilen verilerden, sözel akış şeması ve öğretmen hareket şemalarında özellikle olumlu yönde bir değişikliğin olduğu görülmektedir. İkinci gözlemlerde olumlu davranışların arttığı görülmektedir. Kuru Cetin (2018), Erdem (2006) ve Tanrıöğen (1996) özellikle bu tarz denetimlerin öğretmenlerin öğretim etkinliklerini olumlu yönde değiştireceğini savunmaktadırlar. Öğretmen adaylarının ikinci gözlemde özellikle öğrenci görev ve görev dışı davranışlara dikkat ederek ders anlattıkları görülmektedir. Bu bulgu gözlem sonrası görüşmenin olumlu sonuçlar doğurduğunun bir göstergesidir. Morse ve diğerlerinin (1970, 1-10) “Aday Öğretmenlerin Davranışlarına Yeniden Odaklanmalarında Farklı Denetim Geri Bildirimlerinin Etkileri” adlı çalışmada, aday öğretmenlerin mikro derslerinin sonunda farklı denetim geribildirimlerinde öğretim ile ilgili davranışlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Aday öğretmenlerle yapılan ders içi gözlemler öğretim ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi temel almaktadır. Aynı zamanda bu uygulamalar öğretmen adaylarına meslekleri öncesinde uygulama alanında yaşanan karmaşıklığı göreve başlamadan önce çözmede yardımcı olmayı ve teorik bilgilerle uygulama arasında bir köprü kurmayı sağladığı söylenebilir. Bunun yanında özellikle sınıf yönetimi açısından öğrenci davranışlarında düzelme olduğunu ve sınıf hakimiyeti açısından ise öğretmen adaylarının sınıf yönetimlerinin daha etkili olduğunu gösteren bulgular bulunmaktadır (Rawlings Lester, Allanson, ve Notar, 2017; Mansor, Wong, Rasul, Hamzah ve Hamid, 2012, Kuru Cetin, 2018). Ders denetimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimlerini olumlu yönde etkilediği (Aydın, 2016) ve ders denetiminin sınıf yönetiminin bir parçası olduğu (Akın ve Koçak, 2007; Erdem, 2006) literatürde de sıklıkla vurgulanmaktadır. Açar (2009) ders denetimleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmada benzer bulgulara ulaşılmış ve ders denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Varlığını sürdürme kararlılığında olan örgütler, kuruluş amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu örgütsel olgu sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Tanrıöğen, 1997; Aydın, 2016). Bu anlamda denetim, işleyen süreci kontrol ederek, süreçteki sapmaları düzelterek ve süreci geliştirerek örgütlerin sağlıklı olarak yaşamasına yardımcı olur. Denetim yoluyla kurumun amaçları daha iyi anlaşılır, süreçler izlenir, amaçlara ulaşmaya çalışılır, ulaşılamadığı durumlarda gerekli önlemlerin alınması sağlanır.

Çalışmada genel olarak alternatif gözlemlerin öğretmenlerin ve özellikle aday öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Tanrıöğen (1997) özellikle bu tip ders denetimlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde faydalı olacağını belirtmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, U. (2009).Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (krv eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, C. V. (2005). Özel Öğretim Yöntemleri (2nd Edition) Ankara: Ani.
- Akin, A. G. U. & Kocak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki [The Relationship between Teachers' Classroom Management Skills and Job Satisfaction]. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51(51), 353-370.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim* [Instructional supervision] (6th Edt.). Ankara: Pegem A.
- Balcı, A., 2001. Etkili Okul ve Okul Geliştirme. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Basaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranış [Organizational Behavior]. Ankara: Ankara University Faculty of Education.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması [Action Research in Educational Organizations]. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1955). Supervision: A Social Process (Third Edition). Appleton- Century Crofts Inc.
- Borgia, E. T., & Schuler, D. (1996). Action Research In Early Childhood Education. ERIC Digest. (ERIC Clearinghouse on Elementary And Early Childhood Education, Urbana IL, No:401047).
- Costello, P. J. M. (2003). Action Research. Continuum Books: London.
- Dea, M. (2016). The Nexus between Instructional Supervision, Supervisors' and Teachers': The Practical Paradox and Its Effect on Quality Education a Case of Woliat Zone Administration Elementary and Secondary Schools (1-8). *Journal of Education and Practice*, 7(7), 108-118.
- Dash, D. P. (1999). Current debates in action research. *Systemic Practice and Action Research*, 12(5), 457-492
- Dea, M. (2016). The Nexus between Instructional Supervision, Supervisors' and Teachers': The Practical Paradox and Its Effect on Quality Education a Case of Woliat Zone Administration Elementary and Secondary Schools (1-8). *Journal of Education and Practice*, 7(7), 108-118.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: "Sürekli Geliştirme" Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi [Under the Supervision of the Teaching the new perseverance: "Inspirational Development"]. *Selçuk University Sosyal Sciences Institutional Journal*, 16, 275-294
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Glanz, J. (2000). Supervision For The Millennium: A Retrospective And Prospective. *Focus On Education*, Fall, 9–15, <http://www.Wagner.Edu/Faculty/Users/Jglanz/>
- Goldhammer, R Anderson, R., & Karjewski, R. (1980). Clinical Supervision: Special Method for the Supervision of Teachers. New York: Rinehart and Winston.

- Gunduz, Y. (2015). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gereklikliği: Kuramsal Bir Çalışma.[Inspection Requirement In Educational Organizations: A Theoretical Study]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(34), 1-6
- Hair, H. (2014). Power relations in supervision: Preferred practices according to social workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 95(2), 107–114. doi: 10.1606/1044-3894.2014.95.14
- Ferrance, E. (2000). Action Research. Themes in Education. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Ipek, C., & Balay, R. (2016). Sınıf Gözlemi [Classroom Observation]. Ali Balci & Cigdem Apaydin (Ed.) *Öğretimde Denetim [Instructional Supervision]* in (261-288). Ankara: Pegem Akademi
- İnan, G. (2011). Eylem Araştırması: Eğitimde Değişimin Yaratılmasında Öğretmenin Gücü [Action Research: The Effect Of Teacher On The Change Of Education]. *Celal Bayar University The Journal of Social Sciences* . 9(2):481-486.
- Kuru Cetin, S. (2018). Alternative observation tools for the scope of contemporary education supervision: An action research. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 329-340. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.329.
- Mansor, A. N., Eng, W. K., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M., & Hamid, A. H. A. (2012). Effective classroom management. *International Education Studies*, 5(5), 35-42.
- Memisoglu, S. P. (2001). Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi [The Evaluation of teachers supervisory applications in primary education schools in relation to the principles of contemporary educational supervision]. Unpublished Phd Thesis, Abant İzzet Baysal U. SBE., Bolu.
- Morse, K. R., & Others (1970). Effects Different Types of Supervisory feedback on Teacher Candidate' Development of Refocusing Behaviors. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046906.pdf>
- Morki, M. (2010). An assessment of the status of school based instructional supervision in secondary schools of west Arisi zone of Oromia region. Unpublished Master's Thesis, Addis Ababa.
- Neuman, W. L. (2010). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar [Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches] (4. Edt). Istanbul: Yayın Odası.
- O'Donoghue, K., Wong Yuh Ju, P., & Tsui, M. S. (2017). Constructing an evidence-informed social work supervision model. *European Journal of Social Work*, 1-11.
- Oliva, P.F. ve Pawlas, G.E. (2004). Supervision for today's Schools. New York: Longman
- Rawlings Lester, R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137(4), 398-412.
- Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult learners in the classroom. *New directions for student services*, 2003(102), 43-52.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Sagor, R. (2000). Guiding school improvement with action research. Virginia: ASCD.

- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). Supervision That Improves Teaching. Strategies And Technics. Foreword By Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik [Reliability and validity in social and behaviora]. Ankara: Seckin Yayıncılık.
- Tanriogen, A. (1997). Intensive Guided Supervision. Educational Administration: Theory and Practice, 3(1), 111-121.
- Taymaz, H. (1985). Teftis, Kavramlar-İlkeler-Yöntemler[Inspection, Concept-Principles-Methods]. Ankara: Kadioglu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö., & Aykaç, B. (1994). Frederick Taylor'ın görüşlerinin değerlendirilmesinde yeni bir yaklaşım. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(4), 83-96.

Makale Geçmişi	Geliş: 01.08.2022	Kabul:24.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Doğan,B.ve Kuru-Çetin,S.(2022). Course Supervision of Teacher Candidates Within The Context Of Contemporary Education Supervision. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -70-82		

TÜRKİYE, ESTONYA ve FRANSA EĞİTİM YÖNETİM SİSTEMLERİNİN DEĞİŞİK PARAMETRELERE GÖRE KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ

Doç. Dr. Eşef Hakan Toytok
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
hakantoytok@hotmail.com

Öğretmen Ayşe GÖK
Milli Eğitim Bakanlığı
yavrukus_3373@hotmail.com

Öğretmen Zeynep Tuğba PAKSOY
Milli Eğitim Bakanlığı
zeyneptpaksoy@gmail.com

Özet

Ülkeler, eğitim yönetim sistemlerinin çıktılarında biri olan öğrenci başarılarının etkililik düzeyini belirlemek için uluslararası platformlarda en çok kabul gören Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nin yaptığı Uluslararası Eğitim Değerlendirme Sınavı (PISA) sonuçlarını değerlendirmekte ve bu sınavlarda elde ettikleri skorlara göre eğitim yönetim sistemlerinde yeniden yapılandırmaya gitmektedirler. Araştırmada Türkiye, Estonya ve Fransa eğitim yönetim sistemleri, ülkelerin genel yapısı, öğretmen yetiştirme ve atama, denetim, eğitim sisteminin yapısı, dersin işleniş süreci gibi beş parametre ile ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, belirlenen parametrelerle ele alınan ülkeler olan Türkiye, Fransa ve Estonya eğitim yönetim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılarak karşılaştırılmasıdır. Araştırma deseni nitel araştırma yöntemlerinden belge doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiş, belirlenen parametreler ile ilgili makaleler, tezler incelenmiş, ayrıca eğitim bakanlıkların resmi sitelerinden ve uluslararası eğitim sitelerindeki kaynaklardan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Fransa ve Estonya'nın öğretmen yetiştirme ve atama kriterlerinin bu ülkelerin eğitim sisteminin yapı taşı oluşturduğu, ayrıca Fransa'da ve Türkiye'de merkeziyetçi bir yapı ve denetleme sistemi olmasına rağmen Estonya'da merkeziyetçi yapının yanında yerel belediyelerin de eğitimde söz sahibi olduğu ve denetleme yetkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Estonya Eğitim Yönetimi, Türkiye Eğitim Yönetimi, Fransa Eğitim Yönetimi, Karşılaştırmalı Eğitim

A COMPARATIVE EXAMINATION OF TURKEY, ESTONIA AND FRANCE EDUCATION MANAGEMENT SYSTEMS ACCORDING TO DIFFERENT PARAMETERS

Abstract

Countries evaluate the results of the International Education Evaluation Exam (PISA) conducted by the Organization for European Economic Cooperation and Development (OECD), which is the most accepted in international platforms, in order to determine the level of effectiveness of student achievement, which is one of the outputs of education management systems, and according to the scores they get in these exams, countries

reconstruct their education management systems. In the study, Turkey, Estonia and France education management systems were handled with five parameters such as the general structure of the countries, teacher training and appointment, supervision, the structure of the education system, and the course teaching process. In this context, the aim of the research is to reveal and compare the similarities and differences of the education management systems of Turkey, France and Estonia, which are the countries considered with the determined parameters. The research design was carried out with the document analysis method, one of the qualitative research methods, articles and theses related to the determined parameters were examined, and also the official websites of the education ministries and the sources in the international education websites were used. The data obtained are presented in the findings section. According to the findings obtained as a result of the research, the teacher training and appointment criteria of France and Estonia are the elements of the education system of these countries, and although there is a centralized structure and supervision system in France and Turkey, in addition to the centralized structure, local municipalities are also involved in education. It has been determined that it has a say and has the authority to control.

Key Words: Estonia Education management, Turkey Education management, France Education management, Comparative Education

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişliğini sağlayan ve bu gelişmişliğin dinamosu olan temel gücü şüphesiz eğitilmiş insanlarıdır. Bu nedenledir ki ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin çıktısı olan eğitilmiş insan yeterliliği sosyo-ekonomi, teknoloji, yaşam, uluslararası başarılar gibi birçok alanda fark yaratmaktadır. Anlaşılacağı üzere eğitim kalkınmışlığın temeli olduğu için ülkeler gelişmişliğini sağlamak ve sürdürürebilmek adına eğitim sistemlerini sık sık gerek uluslararası düzeyde gerekse ülke içerisinde diğer okullarla kıyaslayarak sistemin etkinliğini ve yetkinliğini kontrol etmektedirler. Bu amaçla çoğu ülke, eğitim sistemlerini gözden geçirmekte, başka ülkelerin eğitim sistemlerini incelemekte, diğer ülkelerin eğitim sistemlerinden kendi ülkeleri için çıkarımlarda bulunmakta ve eğitim sistemlerinde gerekirse değişikliklere gitmektedir. Tüm bu amacı gerçekleştirmek için ise “Karşılaştırmalı Eğitim” adı altındaki disiplinden yararlanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çeşitli toplumlarda ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve faydalı yönlerini tespit edip bundan eğitim, kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve yenilik çalışmalarında yararlanılmaya çalışına bir bilim olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2012). Bu nedenle ülkeler, farklı ülkelerin eğitim sistemleri üzerine yapılan çalışmaları inceleyip kendi eğitim sistemlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını görmekte, bu çalışmalardan hareketle eğitim sistemlerinde yeni adımlar atabilmek için çıkarımlarda bulunmaktadır. Diğer bir bakış açısına göre de karşılaştırmalı eğitim, belli bir coğrafi bölgedeki veya değişik toplumlar içindeki eğitim sistemlerini belirli ilgi noktaları açısından karşılaştırır, ortak ölçülere göre değerlendirir, aralarındaki benzer ve farklı unsur ve gelişimleri tespit eder. Yalnız burada, karşılaştırmının bilimsel olabilmesi için ortak bir değerlendirme ölçütü ve ortak ilgi noktalarının alınması gerekmektedir. Çünkü Karşılaştırmalı Eğitim normatif bir bilim değildir, incelediği olgular hakkında herhangi bir değer yargısı vermemeye çalışır (Ergün, 1985). Bu bağlamda ülkeler eğitim sistemini başka ülkelerin eğitim sistemi ile karşılaştırırken eğitim sistemlerindeki sorunlar için kesin çözüm yollarına ulaşmış olmamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimin en çok fayda sağladığı kişilerin başında eğitim politikacıları gelir. Yeni eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmakta olan politikaların eleştirilmesi sürecinde, Karşılaştırmalı Eğitim araştırmaları eğitim politikacılarına yeni bakış açıları sunabilir (Erdoğan, 2003). Bu sebeple karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, ülkelerin eğitim politikalarını hazırlayan kişilere ışık tutma bağlamında büyük bir öneme sahiptir.

Öğrenci başarılarının etkililik düzeyini belirlemek için uluslararası platformlarda en çok kabul gören Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’nin yaptığı Uluslararası Eğitim Değerlendirme Sınavı (PISA) dir.

PISA sonuçlarına bakıldığında genel olarak Estonya'nın başarı sıralamasında ilk 10 ülke içinde bulunduğu, hatta son (2018 PISA) sınavda Avrupa ülkeleri arasında birinci olduğu görülmüştür. Fransa bu listede orta sıralarda yer alırken Türkiye ise OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Bu bağlamda, Fransa, Estonya ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin genel yapısı, öğretmen yetiştirme ve atama süreçleri, derslerin işleniş şekilleri denetim sistemlerinin nasıl olduğu ve ülkelerin genel yapısı araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitimsel olgularını kendi kültürel, ekonomik, politik ve toplumsal koşulları içerisinde anlama uğraşısı veren ve benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran bir bilim dalı (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018) olduğundan bu çalışmada da Türkiye, Estonya ve Fransa eğitim sistemleri ve diğer parametreler karşılaştırılmış, üç ülkenin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuş ve ülkemiz için çıkarımlarda bulunulmuştur. Ülkelerin eğitim yönetim sisteminde karşılaştırmalı bir şekilde inceleme yaparken, ilk başta eğitime tesir eden etkenleri ele almak gerekir. Bu çalışmada da konuya farklı açılardan bakılmaya çalışılmış ve ülkelerin eğitim yönetim sistemleri aşağıdaki etkenler bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine ait bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Estonya, Fransa ve Türkiye'nin belirlenen parametrelere göre karşılaştırılması hedeflendiğinden, bu çalışma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, belge doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman analizi, yazılı ve elektronik belgelerin içeriklerinin sistematik bir şekilde ve titizlikle seçilerek analiz edildiği bir yöntemdir (Wach ve Ward, 2013). Bu nedenle belirlenen konu ile ilgili alan yazın ve web siteleri taranmış, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye, Estonya ve Fransa eğitim yönetim sistemleri oluşturmaktadır. Evren olarak belirlenen ülkeler örneklem olarak alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin bir araya getirilmesinde nitel araştırma yöntemi içinde yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler toplanırken konu ile ilgili alan yazın ve web siteleri taranmıştır. Araştırmanın içeriğini oluşturan verilerin doğruluğu kontrol edilmiş, ulaşılan makaleler ve kitaplar anlama ve verileri kullanma adımları ile gözden geçirilmiş ve yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına; veriler güncel şekliyle bir araya getirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında belirlenen parametrelere göre Estonya, Fransa ve Türkiye eğitim yönetim sistemleri karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

1.Parametre: Ülkelerin Genel Yapısı

Avrupa'da bulunan bir Baltık devleti olan Estonya Cumhuriyeti vatandaşı olan Estonlar, binlerce yıl önce Uralların ötesinden bulundukları bölgeye göç etmişlerdir (Estonya Ülke Bülteni, 2011). 1917'de Rusya tarafından muhtar bir memleket olarak tanınan ve Rusya'daki Bolşevik hükümet darbesinden sonra 1918'de Bağımsız Cumhuriyet

ilân edilen Estonya (Pusta, 1952). 2. Dünya Savaşı yıllarında tekrar Sovyetler Birliği tarafından işgal edilmiş ve 1991 yılına kadar Sovyetler Birliği hakimiyeti altında kalmıştır. 1991 yılında ise Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlığını ilan eden ve parasını basan ilk ülke olmuştur.

Estonya, Baltık Devletleri arasında gelişmişlik açısından en ileri durumdaki ülkedir (Estonya Ülke Bülteni,2011). Estonya'da kişi başına düşen milli gelir 38.000 dolar seviyelerindedir. Batısında ve kuzeyinde Finlandiya Körfezi, doğusunda Rusya ve güneyinde ise Letonya Cumhuriyeti ile sınırları vardır. Yüzölçümü 45,339 km² 'dir.

Estonya'nın resmi dili Estonca'dır. Bununla birlikte Estonya'da Rusça, İngilizce ve Fince dilleri de konuşulmaktadır. Estonya'nın etnik yapısı ise şöyledir: Estonlar: %68,7; Ruslar: %24,2; diğer: %7,1 (Ukraynalı, Belarus, Fin, Tatar ve Leton) (TC, Dışişleri Bakanlığı, Estonya Ülke Künyesi). Estonya'nın nüfusu 1.328.976 milyondur. Ülkedeki nüfus yoğunluğu alan başına 29, 22'dir. Estonya'daki nüfusun yoğun olmaması, insanın eğitimini ve iş bulmasını olumlu hale getirmektedir. Estonya'nın siyasi rejimi, kuvvetler ayrılığına dayalı, parlamenter demokrasidir. Parlamentoda 101 sandalye bulunmaktadır. Anayasa uyarınca genel seçimler her dört yılda bir Mart ayında yapılmaktadır. Seçim barajı % 5'tir. Yürütme organının başı Hükümet ve Başbakanıdır (TC, Dışişleri Bakanlığı, Estonya Ülke Künyesi).

Estonya, dijital alanda dünyada kendine yer edinmiş bir ülkedir. Bu alanda yaptığı uygulamalardan bir tanesi de E-Estonya uygulamasıdır. E-Estonya, devletin tüm unsurlarını kapsadığı ve vatandaşların günlük yaşamlarını değiştirdiği için günümüzde dijital devlet yönetimindeki en iddialı e-devlet uygulamalarından biridir. Estonya, devletin verdiği yasama, oylama, eğitim, adalet, sağlık hizmetleri, bankacılık, vergiler, polislik vb. tüm hizmetleri tek bir platforma toplayarak halkın kullanımına açmıştır. 1991 yılında Rus işgalinden bağımsızlığını kazandığından beri yeni toplum ve devlet inşasını teknolojik altyapı ile birlikte kuran Estonya, yasal ve teknik altyapıdan başlayarak devlet uygulamalarını teknolojinin üzerine inşa etmiştir. Kurduğu sistemde altyapıya ve güvenliğe önem veren devlet Xroad ile adem-i merkezi bir e-devlet yapılanmasına gitmiş ve bunu e kimlikle güvence altına almıştır (Koç, 2011)

Fransa nüfusu 2019 verilerine göre 66.991.000 kişidir. Fransa 543.945 km² yüzölçümü ile hem Batı Avrupa'da hem de Avrupa Birliği içerisindeki en büyük kara alanına sahip ülkedir. Kara sınırları Avrupa ana kara ve İber Yarımadası'na bitişiktir. Kara suları ise Akdeniz'e, Atlas Okyanusu'na, Manş denizine ve Kuzey denizine dayanır. Sınırları 2.889 km uzunluğundadır. Fransa altı ülke ile komşu olup, kuzeyde Belçika ve Lüksemburg, doğuda Almanya ve İsviçre, güney doğuda İtalya, güney batısında ise İspanya bulunmaktadır. Fransa'nın 3427 km uzunluğundaki sahil şeridi, Akdeniz, Manş Denizi, Atlas Okyanusu ve Kuzey Denizi kıyılarından geçmektedir. (Fransa Ülke Bülteni, 2019). Fransa ılıman bir iklime sahiptir. Fakat ülkede üç tip iklim görülmektedir: Okyanus iklimi, Kara iklimi ve Akdeniz iklimi. Fransa topraklarının yarısından fazlası tarım arazisi olarak kullanılmaktadır. Fransa ekonomisinde yer altı kaynaklarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Özellikle demir ve kömür cevherleri ülkenin zenginleşmesinde büyük rol oynamıştır. Fransa'da kişi başına düşen milli gelir 46.896 dolardır (TC, Dışişleri Bakanlığı, Fransa Ülke Künyesi). Fransa, yarı başkanlık sistemiyle yönetilmektedir. 5 yıllık süre için doğrudan halk tarafından seçilen ve en fazla iki dönem görev yapabilen Cumhurbaşkanı geniş yetkilere sahiptir. Başta dış politika olmak üzere, siyasi yetkileri bulunan, ancak parlamentoya karşı sorumluluk taşımayan Cumhurbaşkanı, Hükümetin işleyişinin içinde olmakla birlikte, Bakanlar Kurulu adına parlamentoya karşı sorumluluk Başbakan'dadır (TC, Dışişleri Bakanlığı, Fransa Ülke Künyesi).

Türkiye Cumhuriyeti üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımada ülkesidir. Ülke nüfusu 84.680.273 kişidir (TÜİK, 2021). Türkiye'nin yüzölçümü ise 769.630 kilometre karedir. Türkiye'de Akdeniz iklimi ve karasal iklim birlikte görülmektedir. Türkiye partili cumhurbaşkanlığı sistemiyle yönetilmektedir. Cumhurbaşkanı halk tarafından beş yıllığına seçilmektedir. Ülke yeraltı ve yer üstü kaynakları bakımından zengindir ve tarıma elverişli geniş arazilere sahiptir. Türkiye'de kişi başına düşen milli gelir ise 9000 dolar civarındadır.

2. Parametre: Eğitim Sistemi

Estonya'da eğitim sisteminin yapısı, herkesin bir eğitim seviyesinden diğerine geçmesi için fırsatlar sağlar. Eğitim

seviyeleri, okul öncesi eğitimi (ISCED seviye 0), temel eğitimi (ISCED seviye 1 ve 2), lise eğitimi (ISCED seviye 3) ve yüksek eğitimi (ISCED seviye 6, 7 ve 8) içerir. Okula devam zorunluluğu, içinde bulunulan yılın 1 Ekim tarihine kadar 7 yaşını doldurmuş çocuklar için geçerlidir. 7 yaşına kadar olan çocuklar okul öncesi çocuk bakım kurumlarına gidebilirler. Okula devam zorunluluğu, temel eğitim alınana veya öğrenci 17 yaşına gelene kadar devam eder (Eurydice, 2022).

Estonya eğitim sisteminin yönetimi Eğitim ve Araştırma Bakanlığı bünyesinde yürütülmektedir. Estonya'da eğitim kademeleri, okul öncesi eğitim, temel eğitim, orta öğretim ve yükseköğretim olarak ayrılmıştır (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2022). Estonya eğitim sisteminin amaçları şunlardır: Bireyin, ailenin ve Estonya ulusunun, ayrıca etnik azınlıkların gelişimi ve Estonya toplumunda ekonomik, politik ve kültürel yaşam ve kendi içinde doğanın korunması için elverişli koşullar yaratmak, yasalara uyan bireyleri şekillendirmek, herkesin yaşam boyu öğrenmeye katılması için fırsatlar yaratmaktır (Estonya Cumhuriyeti Eğitim Yasası). Belirtilen amaçlardan ve ilkelerden de anlaşılacağı üzere Estonya eğitim sisteminde hedeflenen, ülkenin tüm vatandaşlarını her yönüyle geliştirmek, insanı yaşamının her aşamasında eğitmektir. Eğitim sistemi buna göre de şekillendirilmektedir. Estonya eğitim sistemi merkezi değildir. Devlet, yerel yönetim ve okul arasındaki sorumluluk dağılımı açıkça tanımlanmıştır (Eurydice, 2022). Eğitim dili ağırlıklı olarak Estonca'dır, ancak mevzuatta belirtilen diğer diller de kullanılabilir. Eğitim kurumlarının finansmanı, ilgili kanunlarda öngörülen esaslara göre kurumun mülkiyetine bağlıdır.

Estonya'da zorunlu eğitim, 2010 yılında yürürlüğe giren Temel Okullar ve Liseler Yasası ile 3+3+3 ile 9 yıl olmuştur. Estonya eğitiminin yapısına baktığımız zaman şu şekilde olduğunu belirlenmiştir: Estonya'da okulöncesi eğitimin 5-6 yaşlarını kapsadığı görülmektedir. Ayrıca isteyen veliler 18 aylıktan sonra çocuklarını anaokuluna gönderebilmektedir. Estonya'da okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların genel becerilerinin (kişisel, sosyal, oyun ve öğrenme becerileri) gelişimini ve yedi öğrenme ve öğretme alanında genel gelişimlerini destekleyecek nitelikte eğitim verilmektedir.

- Ben ve çevre
- Dil gelişimi
- İkinci dil olarak Estonca
- Matematik
- Sanat
- Müzik
- Fiziksel gelişim ve hareket (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2022).

Temel eğitim, kısmen ilkokullarda (1 ila 6. sınıflar), temel okullarda (1 ila 9. sınıflar) veya temel okul müfredatını da öğreten liselerde edinilebilen zorunlu asgari genel eğitim gereksinimidir. Temel eğitim 3 evreden oluşmaktadır. 1. evre 1.-3. sınıfları, 2. evre 4.-6. sınıfları, 3. evre ise 7.-9. sınıfları kapsamaktadır. Temel okuldan mezun olmak için, öğrencinin müfredatı en az yeterli düzeyde öğrenmesi ile birlikte Estonca veya ikinci dil olarak Estonca olmak üzere üç temel okul bitirme sınavını, matematik ve öğrencinin tercih ettiği bir konuda bir sınavı geçmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenci yaratıcı bir ödevi tamamlamakla sorumludur (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2022).

Orta öğretim, temel eğitime dayalıdır ve liseler tarafından sağlanan genel orta öğretim ve mesleki eğitim kurumları tarafından sağlanan mesleki orta öğretim olarak ikiye ayrılır. Genel orta öğretim, üst ortaokullar için ulusal müfredatta belirlenen ve edinilmesi üniversitelerde ve mesleki eğitim kurumlarında ileri eğitim için ön koşul olan bir dizi bilgi, beceri ve yeterlilik oluşturur. Lise eğitimi zorunlu değildir (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2022). Öğrencinin liseden mezun olması için okul seviyesi notları en az 'yeterli' veya seçmeli derslerde 'başarılı' olması gerekmektedir. Ayrıca zorunlu dersleri tamamlayan ve ikinci dil, matematik ve yabancı dil olarak Estonca veya Estonca devlet sınavlarını en az 'tatmin edici' alanlar, lise bitirme sınavı için en az 'başarılı' olanlar ve lise eğitimi sırasında bir araştırma projesini veya uygulamalı ödevi tamamlayanlar liseden mezun

olmaktadırlar. Yükseköğretim düzeyindeki çalışmalar üç düzeyden oluşmaktadır. İlk olarak lisans eğitimlerini ve profesyonel yükseköğretim çalışmalarını içerir. İkinci seviye yüksek lisans çalışmalarını içermektedir. Üçüncü seviye ise doktora çalışmalarını içermektedir (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Yükseköğrenim Yasası, 2022). Estonya’da ulusal bir üniversite sınavı bulunmamaktadır. Üniversiteler kabul koşullarını kendileri belirlemektedir.

Fransa eğitim sisteminin temel yapısına bakıldığında üç özellik dikkati çekmektedir: Laik eğitim, 16 yaşa kadar zorunlu eğitim, parasız eğitimidir. Fransa eğitim sisteminde okullar Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanlığının bünyesinde yer almaktadır. Devlet okullarının yanında özel okullar da önemli bir paya sahiptir. Fransa’da eğitim ve yetiştirme devletin halka borçlu olduğu bir hizmet olarak değerlendirilmiş ve bir hak olarak devlet garantisi altına alınmıştır. Laiklik, özgürlük ve eşitlik ilkesinin temele alındığı saygıyla devlet, insanların coğrafi, kültürel ve sosyal olarak sahip oldukları özelliklere bakılmaksızın, Fransa’ da yaşama hakkına sahip gençlerin ve çocukların eğitim hakkından yararlanmalarını garanti eder (Özkeskin ve Değirmenci, 2013). Fransa’da eğitim faaliyetleri üç birime ayrılmaktadır. Bu birimler büyüklüğüne göre akademi, taşra ve mahalli birimler olarak isimlendirilmektedir. Fransa’da 28 akademik bölge yer almakta ve her akademinin başında cumhurbaşkanının atadığı bir rektör yer almaktadır. Rektör kendi bölgesindeki tüm eğitim seviyelerinden sorumludur.

Fransa’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Buna rağmen okullaşma oranı çok fazladır. Okul öncesinde çocuklar yaş gruplarına göre üç gruba ayrılmıştır. 2-4 yaş grubu çocuklar alt grup, 4-5 yaş arası çocuklar orta grup, 5-6 yaş arası çocuklar üst grubu oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocukların iletişim becerilerini geliştirmek, dilsel anlatımlarını güçlendirmek, sanat ve spor etkinliklerinde bulunmak ve çocukları ilkokula hazırlamak faaliyetleri yer almaktadır.

Fransa zorunlu eğitim 10 yıl sürmekte ve 5+4+1 sistemi uygulanmaktadır. Zorunlu eğitimin birinci adımını oluşturan ilkokullar 5 yıl sürmektedir. İlk iki yıl temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı birinci devre olarak adlandırılmaktadır. İlkokulun son üç yılı kapsayan ikinci devrede ise temel bilgi ve beceriler sağlamlaştırılmaktadır. Her sınıf seviyesi sonunda değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirilmeler öğrencilerin kişisel dosyalarına işlenmektedir. Fakat ilkokulu bitirmek için ayrıca bir sınav bulunmamaktadır. İlkokulu bitiren öğrenciler zorunlu eğitimim ikinci adımı olan ortaöğretim 1. devredeki “Collage” olarak isimlendirilen okullara doğrudan başlamaktadır. Ortaöğretimin birinci devresi 4 yıl sürmekte, 6. Sınıf uyum devresi, 7.ve 8. sınıf pekiştirme ve geliştirme devresi, 9.sınıf ise “yönlendirme devresi” olarak isimlendirilmektedir. Ortaöğretimin birinci devresini bitiren öğrenciler zorunlu eğitimi tamamlamak için ikinci devrede bir yıl daha tam zamanlı eğitim almak durumundadır. Kolejdeki eğitimini bitiren öğrencilere “Brevet” adı verilen diploma verilmektedir. Öğrenciler bu diplomayı almak için tüm ülkede yapılan sınava girmektedirler.

Kolejlerin devamı olan ortaöğretim 2. devresinde eğitim 3 yıl sürmektedir. Bu kurumlarda genel eğitim ve teknik eğitim alanında ve mesleki alanda eğitimler verilmektedir. Liselerde ilk sene “belirleme” 2. ve 3. seneler “bitirme” devresi olarak adlandırılmaktadır. Liselerde 3 yılı başarı ile bitiren öğrenciler lise tamamlama sınavı olan “Bakalorya” ya hazırlanırlar. Genel ve teknik alandaki liseyi bitiren ve “Bakalorya”yı alan öğrenciler yükseköğrenime yerleşme hakkı elde ederler.

Fransa’da yükseköğrenim özgürlük prensibine ve merkeziyetçi bir anlayışa sahiptir. Üniversitelerde farklı gruplarda eğitimler verilmektedir. Birincisi kısa süreli eğitim veren 2 yıllık ön lisans okullarıdır. Buradan mezun olan öğrencilere bac+2 (lise bitirme sınavı-bakalorya) seviyesinde diploma verilmektedir. İkincisi 3 yıllık uzun süreli eğitim veren lisans programlarıdır. Buradan mezun olan öğrenciler bac+3 diploması almaya hak kazanırlar. Lisans eğitiminden sonra, 2 yıl süren yüksek lisans programına katılan öğrenciler ise bac+5 diplomasını alırlar. 3 yıl süren doktora eğitimini tamamlayan öğrenciler ise bac+8 diplomasına sahip olurlar.

Türkiye’de zorunlu eğitim 4+4+4 sitemi ile 12 yıl uygulanmaktadır. İlk dört yıl ilkokul, ikinci dört yıl ortaokul, üçüncü dört yıl ise lise olarak adlandırılmaktadır. İlkokul sonunda herhangi bir bitirme sınavı yoktur. Öğrenciler evlerine en yakın ortaokula yerleşmektedirler. Ortaokul sonunda ise Liselere Geçiş Sınavı yapılmaktadır. Merkezi yerleştirmeye esas iyi derecede puan alan öğrenciler nitelikli okullara yerleştirilmektedir. İyi derecede puan

alamayan öğrenciler ise 6. 7. ve 8. sınıftaki akademik not ortalamalarına göre evine en yakın okullara yerleştirilmektedir. 4 yıl süren lise sonrasında ulusal düzeyde üniversitelere giriş sınavı yapılmaktadır. Temel Yeterlilik ve Alan Yeterlilik olarak adlandırılan iki aşamalı sınavdan alınan puanlara göre üniversitelerin bölümleri tercih edilmektedir. Üniversiteler 2 yıllık ön lisans, 4 yıllık lisans, 2 yıllık yüksek lisans ve 4 yıllık doktora programlarından oluşmaktadır. Aynı üniversite içerisinde çok sayıda fakülte ve bölüm bulunmaktadır.

3.Parametre: Öğretmen Yetiştirme ve Atama Süreci

Estonya’da öğretmen yetiştirme programları üniversitelerde yapılmaktadır. Üniversitelere öğretmen olmak için başvuranları seçmek için ulusal bir sınav bulunmamaktadır. Her üniversite kendi kabul koşullarını belirlemektedir. Üniversiteler ayrıca programa yerleştirmede iki ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütlerden ilki öğrencinin lise başarısı, ikincisi ise öğrencilerin iletişim ve işbirliği gibi kişisel yeteneklerinin seviyesidir. Öğretmen eğitimleri üç alanda yapılmaktadır. Birincisi genel çalışmalar: öğretmenlerin kültürel, sosyal ve iletişimsel alanda bütün halinde gelişmesi hedeflenmektedir. İkincisi branş çalışmaları: öğretmenlerin uzmanlık alanı ile güncel meslek bilgisi alanındaki çalışmalarını kapsamaktadır. Üçüncüsü eğitim bilimleri: değişen, yenilenen eğitimin ihtiyaçlarına yanıt vermek amaçlanmaktadır. Estonya’da okul öncesi öğretmenleri lisans eğitim almaktadırlar. Sınıf, özel eğitim ve branş öğretmenleri lisanstan sonra yüksek lisans eğitimini bitirmek zorundalar. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ise hem yüksek lisans hem de iş piyasasında deneyim kazanmaları gerekmektedir. Estonya küçük bir ülke olduğu için her yıl 500 civarında öğretmen adayı üniversiteye başvurmakta ve öğretmen olarak atanmaktadır.

Fransa’da öğretmen olmak çok zordur. Adayların, öğretmen olabilmek için seçici ve güç sınavları kazanması ve kapsamlı eğitimleri tamamlamalar gerekmektedir. Fransa’da lise sonrası yapılan bir sınavla öğretmen programlarına yerleşmemektedir. Üniversitelerin 3 yıllık lisans programlarını bitiren adaylar öğretmen yetiştirme enstitülerine kendileri başvurmaktadır. Bu 3 yıllık eğitim, alan eğitimi olarak da adlandırılabilir. 3 yılın sonunda adaylar öğretmen olma sebeplerini içeren dosyayı yükseköğretime teslim ederler ve öğretmen yetiştirme kurumlarına girme sınavlarını başarıyla geçenler öğretmen yetiştirme enstitüsüne kabul edilirler. Enstitüye giren adaylar 2 yıl süreli dört farklı alanda staj görmektedirler. Bunlar ön hazırlık stajı, gözlem stajı, refakatli gözlem ve sorumluluk stajı olarak adlandırılmaktadır. İlk yılın sonunda adayların bilimsel çalışmalarına bakılmakta, başarılı olanlar ikinci yıla stajyer öğretmen olarak devam etmektedirler. 2 yılın sonunda uygun adayların atanması Öğretmen Yetiştirme Kurumu tarafından Eğitim Bakanlığına teklif edilir. Fransa’da öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretim programları değişiklik gösterebilmektedir. Fakat verilen eğitimin nitelikleri benzerdir. Öğretmenler 3 yıllık lisans programı sonrası 2 yıl süreli mesleki alanda eğitim alıp staj yaptıkları için yüksek lisans mezunu olmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmek için ulusal düzeyde yapılan iki aşamalı üniversite sınavını kazanmak gerekmektedir. Bu sınavda alınan puana göre üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygun bölümlere gidilmektedir. 4 yıl süren eğitim boyunca alan bilgisi, eğitim ve meslek bilgileri alanında eğitimler verilmekte, son sınıfta ise teorik bilginin yanında uygulama eğitimi de uygulanmaktadır. Daha sonra adaylar ulusal düzeyde yapılan Genel Kültür-Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlikte Alan Sınavına girmekte, yeterli puanı alanlar son olarak mülakata alınmaktadırlar. Tüm sınav ve mülakat sonucuna göre adaylar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanmaktadırlar.

4. Parametre: Eğitim Yönetimi ve Denetim

Estonya’da eğitim yönetimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı bünyesinde takip edilmektedir. Ayrıca yerel belediyeler eğitim alanında söz hakkına sahiptirler. Bakanlığın asıl görevleri ülkeyi kapsayan gelişim planı hazırlamak, değerlendirme yapmak, öğretmen yetiştirme sürecini planlamak ve eğitim finansmanını yürütmektir. Estonya’da okul müdürleri ataması devlet okulları için yerel belediyeler tarafından yapılmaktadır. Estonya’da, okul yönetici adayları şayet pedagojik eğitim almış iseler üç yıl, pedagojik eğitimleri yoksa beş yıl öğretmen olarak çalışma koşulu aranmaktadır. Fakat kurumların yapısındaki değişikliklere göre müdür olarak atanma şartları farklılaşmaktadır. Müdür adayları atanabilmek için yazılı sınava ve mülakata girerler. Sınavda başarılı olanlar en

fazla beş yılığına sözleşme yapmaktadırlar.

Estonya’da eğitim denetimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığının belirlediğı çerçevede yapılmaktadır. Denetim bakanlık ve bakanlık yerine yerel yönetimler tarafından uygulanmaktadır. Denetimin amacı, uygulamadaki eğitim programlarının sonuçlarını kendi kademeleri içinde değerlendirmek ve okulların eğitim etkinliklerinin ulusal eğitim etkinliklerine uygunluğunu denetlemektir. Denetim yapılmadan evvel planlaması yapılır, görevliler belirlenir, denetim yapılır, yapılan denetim sonucu raporlaştırılır ve okul müdürüne gönderilir. Okul müdürü üç gün içinde rapora cevap verir. Bunun dışında her okul üç yılda bir öz değerlendirme raporu hazırlamak durumundadır. Okul müdürleri için özel bir denetim mekanizması bulunmamaktadır. Buna karşılık öğretmenler öncelikle okul müdürleri tarafından denetlenmektedir.

Fransa’da eğitim yönetiminden ve denetiminden sorumlu bakanlık, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı’dır. Okulöncesi, ilkokul, ortaöğretim okulları bakanlık tarafından yönetilmekte; öğretmen atamaları, ders kitaplarının ve ders araç gereçlerin temini bakanlık tarafından denetlenmektedir. Fransa’da eğitim sistemi üç birime ayrılmıştır: akademik, mahalli ve taşra. Akademik yani üniversite bölgesi en büyük idari yapıdır. Başında rektör bulunmakta ve rektör kendisine bağlı tüm illerdeki tüm eğitim kademelerinden sorumludur. Taşra yapısındaki eğitim faaliyetleri hükümetin atadığı vali tarafından sağlanmaktadır. Taşra biriminde rektörün temsilcisi olarak müfettiş yer almakta ve ilköğretim okullarını denetlenmektedir. Mahalli birimlerde ise yerel yöneticiler yer almakta ve burada yine müfettiş görev yapmaktadır.

Fransa’da okul müdürü olabilmek için en az üç yıl öğretmen olarak çalışmak ve müdürlük yetiştirme programlarını başarı ile bitirmek gerekmektedir. Fransa’da eğitim merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Buna karşılık yerel yönetimler de eğitimde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi, ilkokulların yapımından ve bakımından, ayrıca bu okulların müdür atamalarından yerel yönetimler sorumludur. Bu okulların yönetiminde önemli üç öge bulunmaktadır: okul müdürü, okul konseyi ve eğitim müfettişleri. Ortaokul ve lise müdürlerinin istihdamında ayrıntılı bir süreç izlenirken, ilkokul müdürleri için aynısı söz konusu değildir. Bunun bir nedeni bu alandaki yönetim yapısındaki hiyerarşi nedeniyle ilkokul müdürlerine okul yönetimi alanında daha az sorumluluk verilmiş olmasıdır (Balyer ve Gündüz, 2011). Fransa’da eğitim denetimi 1802’de kurulmuştur. Eğitim denetiminin yapısı hem merkezi hem de yereldir. Fransa’da okullar her yıl sıkı bir şekilde denetlenmektedir. Denetimden sorumlu en üst birim Eğitim Yönetimi Genel Müdürlüğü (IGAEN)dür (Erkan, 2014).

Türkiye’de eğitim denetimi alanında ilk adımlar Osmanlı döneminde 1826 yıllarında atılmıştır (Erkan, 2014). Türkiye’de eğitim denetiminden sorumlu bakanlık Milli Eğitim Bakanlığıdır. Türkiye’de yönetim ve denetim merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Bakanlık eğitim müfredatının hazırlanmasından, okulların yapımı ve bakımından, ders kitaplarının temin edilmesinden, okul donatımından sorumludur. Türkiye’de okul müdürü olarak atanmak için 2 yıl süreli müdür yardımcılığı görevinde bulunmak, Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavına ve mülakata girmek gerekmektedir. Okul müdürleri ayrıca bir eğitim almamaktadır. Müdür yardımcısı olabilmek için ise en az 2 yıl öğretmen olarak çalışma şartı bulunmaktadır. Türkiye’de eğitim denetimi İl Milli Eğitim Müdürleri bünyesinde bulunan İl Maarif Müfettişleri ve bakanlık bünyesinde çalışan Bakanlık Maarif Müfettişleri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de okul denetimleri yanında ders denetimleri de yapılmaktadır. Okul müdürleri ayrıca öğretmen ders denetimi yapmakla sorumludur.

5. Parametre: Derslerin İşleniş Şekli

Estonya’da akademik yıl 1 Eylül ile 31 Ağustos arasını kapsamaktadır. Bir akademik yılda 2 dönem bulunmaktadır. Dönem tatillerini Eğitim ve Araştırma Bakanlığı planlamaktadır. Eğitim- öğretim yılı sonunda yaz tatili ise birbirini takip eden en az 8 haftadan oluşmaktadır. Estonya’da bir yılda toplam eğitim süresi en az 175 gün, son sınıfta ise 185 gündür. İlkokullarda haftalık ders saati 1. sınıflarda 20 saat, 2. sınıflarda 23 saat, 3. ve 4. sınıflarda 25 saat, 5. sınıflarda 28 saat, 6. ve 7. sınıflarda 30 saat, 8. ve 9. sınıflarda 32 saat olarak belirlenmiştir. Okullarda bir günde işlenen ders sayısı ise 5 saattir. Bir dersin işlenme süresi ise 45 dakikadır. Dersleri ise süresi en az 10 dakika olan teneffüsler izlemektedir. Bir sınıftaki öğrenci üst sınırı 24 olarak uygulanmaktadır (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2022).

Fransa ilkokulun tüm seviyelerinde haftalık ders saati 26 saat olarak uygulanmaktadır. Temel eğitimde haftada 6 güne kadar ders işlenmektedir. Bir ders saati 55-60 dakikadır. Akademik yıl eylül ayında başlar haziran ayında son bulmaktadır. Bir eğitim öğretim döneminde 3 dönem yer almaktadır. Bir eğitim öğretim yılında 2 hafta Noel, 2 hafta Paskalya tatili olmak üzere toplam 13 hafta tatil yapılmaktadır. Yaz tatili temmuz ve ağustos aylarında kapsamaktadır. Fransa’da bir akademik yıl 316 yarım günden oluşmaktadır. Bunun sebebi haftanın 6 günü okul olması ve derslerin yarım gün işlenmesidir.

Türkiye’de akademik yıl eylül ve haziran ayları içerisinde gerçekleşmektedir. Bir yıl içerisinde toplam ders günü ortalama 180 gündür. Akademik yıl 2 döneme ayrılmıştır. Yarıyıl döneminde 2 hafta tatil bulunur. Her yarıyıl 1 haftalık ara tatil yer almaktadır. Toplam tatil süresi 14 haftayı bulmaktadır. İlkokullarda haftalık 30 saat ders işlenmekte, bir gün içinde ise 6 saat ders işlenmektedir. Ortaokullarda haftalık 35 saat ders bulunmakta, bir gün içerisinde ise 7 saat ders işlenmektedir. Liselerde ise haftalık 40 saat ders yer almakta, bir günde 7-8 saat ders işlenmektedir. Derslerin süresine bakıldığında bir ders saati 40 dakikan oluşup ders araları ise en az 10 dakikadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ülkelerin eğitim alanında elde ettikleri başarılar üzerinde pek çok etken bulunmaktadır. Özellikle uluslararası platformlarda yapılan sınavlar ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesini belirlemekte önemli rol oynamaktadır. Avrupa Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’nin yaptığı Uluslararası Eğitim Değerlendirme Sınavı (PISA) bu bağlamda araştırmacılara önemli ipuçları vermektedir. Bu araştırmada da Türkiye, Estonya ve Fransa eğitim yönetim sistemleri değişik parametrelere göre karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Birinci parametre olan ülkelerin genel yapısı başlığı altında elde edilen bulgulara göre Türkiye ve Fransa’nın coğrafi yapıları benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede yarımada konumundadır ve her iki ülkede de karasal ve ılıman iklim yani Akdeniz iklimi birlikte görülmektedir. Estonya diğer ülkeler gibi yarımada olmasına rağmen iki ülkeye oranla çok daha küçük ve daha soğuk bir iklime sahiptir. Ülkelerin yüzölçümü ve nüfuslarına bakıldığında Türkiye ve Fransa’nın nüfus yoğunluğu birbirine yakın bulunmaktadır. Estonya ise 1,3 milyonluk nüfusu ve Konya büyüklüğünde yüzölçümü ile küçük ve sakin bir ülkedir. Türkiye ve Fransa yeraltı ve yer üstü kaynakları bakımından zengin ülkeler olmasına rağmen Estonya doğal kaynaklar yönünden fakir bir ülkedir. Fakat araştırmadaki ülkelerin kişi başına düşen milli gelirlerine bakıldığında Fransa yaklaşık 47.000 dolarlık, Estonya ise 38.000 dolarlık geliriyle insanların ekonomik alanda sıkıntı çekmeden yaşadığı ülkelerdir. Türkiye ise yaklaşık 9.000 dolarlık geliriyle ekonomik alanda yetersiz bir ülkedir. Bu bulgulara dayanarak ülkelerin eğitim kaliteleri, başarıları ile ekonomileri arasında güçlü bir bağ olduğu söylenebilir. Nitekim son 30 yılda dünyanın her yerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki, kişilerin eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (İnanç, Güner ve Sarısoy, 2006).

İkinci parametre ülkelerin eğitim sistemleri başlığı altında elde edilen bulgulara göre Estonya’da 3+3+3 olmak üzere 9 yıl zorunlu eğitim, Fransa’da 5+4+1 sistemi ile 10 yıl zorunlu eğitim, Türkiye’de ise 4+4+4 sistemi ile 12 yıl zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre en uzun zorunlu eğitimi uygulayan ülke Türkiye’dir. Ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin uzunluğu ile eğitimde göstermiş oldukları başarılar arasında paralellik olmadığı görülmektedir. Fakat zorunlu eğitim ülkelerin yetişmiş insan gücünü arttıracığından eğitim alanındaki başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Zorunlu eğitim kavramının ülkelerin gelişmişlik düzeyini özellikle uzun ama zaman zaman da kısa vadede etkilediğini söylemek mümkün olacaktır (Coşkun, 2020). “Gelişmiş” olarak isimlendirdiğimiz ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin uzun olmasından çok zorunlu eğitime geçiş tarihleri önem taşımaktadır. Başka bir deyişle zorunlu eğitimi hangi ülke daha önce uygulamaya koyduysa o ülkenin gelişmişlik seviyesi günümüzde diğer ülkelerin önünde görülmektedir. Fransa’ya baktığımızda zorunlu eğitim uygulamaları 1800’lü yılların başından beri uygulanmakta, ülkemizde ise zorunlu eğitim anlamında ilk kararlar 1961 yılında alınmıştır.

Araştırmada yer alan ülkelere baktığımız zaman her üç ülkede de okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Estonya’da ilkokul yani temel eğitim sonunda öğrenciler üç farklı alanda bitirme sınavlarına girmektedirken Fransa ve Türkiye’de ilkokul sonunda herhangi bir bitirme sınavı bulunmamaktadır. Aslında Estonya’da ortaokul olarak

adlandırılan bir eğitim basamağı olmadığı için 9 yıllık temel eğitim sonunda yapılan sınavı ortaokul bitirme sınavları olarak da değerlendirilebilir. Böylece her üç ülkede de ortaokul bitirme sınavı yapılmakta ve alınan puanlara göre liselere yerleştirme yapılmaktadır. Estonya ve Fransa’da öğrenciler belirlenen alanlarda yapılan sınav haricinde bilimsel araştırma ve çalışmalar da yapmaktadırlar. Türkiye farklı olarak yapılan sınav eleme sınavıdır. En iyi puanları alan öğrenciler nitelikli okullara gitmekte, diğer öğrenciler ise yerel yerleştirme ile bir okul türüne yerleştirilmektedir. Öğrencileri sadece bilgi yönünden ölçen sınavların eğitim başarısı ve kalitesi üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Çoğunlukla tek uygulamaya dayalı ve bilgiyi ölçen sınavların bireyin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmakta yetersiz kaldığına yönelik görüşler, kademeler arası geçişte günümüze kadar uygulanagelen sınavların amaca uygun olmadığını katılımcıların perspektifinden ortaya çıkarmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Araştırma ülkelerinde farklı lise türlerinin bulunması benzerlik göstermektedir. Estonya ve Fransa’da lise bitirme sınavları yer almasına rağmen Türkiye’de lise bitirme sınavları bulunmamaktadır.

Üniversitelere yerleşmede ulusal bir seçme sınavı Türkiye’de uygulanmakta iken Fransa ve Estonya’da ulusal bir sınav yer almamaktadır. Özellikle Estonya’da üniversiteler kendi kabul koşullarını kendileri belirlemektedir. Üniversitelere girişte merkezi bir sınavın yapılması hem tek yönlü bir ölçüm yapmakta hem de öğrenci kaygı ve mutsuzluk seviyelerini arttırmaktadır. Baş ve Kıvılcım (2019) araştırmalarında merkezi sınavları “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram olarak sınavlar” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” olarak tanımlamaktadırlar.

Araştırma ülkelerinin öğretmen yetiştirme ve atama parametresine gelindiğinde, Estonya ve Fransa’da öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de ise öğretmen adayları 4 yıllık lisans eğitimi almakta ve yüksek lisans zorunlu tutulmamaktadır. Özellikle öğretmenlik bölümlerine kabul şartlarına bakıldığında Estonya’da adayların iletişim ve işbirliği becerileri bir kriter olarak belirlenmiştir. Özerbaş, Bulut ve Usta (2007) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarıları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen etkililiği açısından öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olması büyük önem taşımaktadır. Fransa’da öğretmen adayları teorik bilginin yanında yoğun bir şekilde uygulama eğitimi almaktadırlar. Fransa’da öğretmen adaylarının aktif olarak öğretmenlik uygulaması yaptıkları eğitim, Türkiye’ye göre programda daha önemli yer tutmaktadır. Fransa’da uygulama eğitimin en önemli parçası olan Sorumlu uygulama stajında öğretmen adayları bir yıl boyunca ortalama haftada bir gün sınıfta tek sorumlu olarak öğretmenlik yapmaktadırlar (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014) araştırmalarında incelenen ülkeler öğretmenlik uygulamaları ve staj süreleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarına en az uygulama imkanı veren ülkenin 1 yıl ile Türkiye olduğu görülmektedir.

Eğitim denetimi ve yönetimi parametresinden elde edilen bulgulara göre Estonya’da merkezi bir yönetim ve denetimin yanında yerel bir yönetim ve denetim de önemli bir yere sahiptir. Türkiye ve Fransa’da eğitim denetimi daha merkeziyetçi bir sahip olduğu görülmektedir. Her üç ülkede de okul yöneticisi olabilmek için belirli yıllarda görev yapma zorunluluğu olması yönünden benzerlik göstermektedir. Fakat Fransa okul yöneticisi adaylarına yönetici geliştirme programı uygulaması yönüyle diğer iki ülkeden farklılaşmaktadır. Korkmaz (2005) araştırmasında okul yöneticilerin eğitim eksikliğinin okul başarısında büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Derslerin işleniş şekli parametresi başlığı altında elde edilen bulgulara göre Estonya ve Türkiye’nin yıllık okul günü sayısının ve ders saatlerinin süresinin yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca bu iki ülkenin akademik yıldaki dönem sayısı da birbirine eşittir. Fransa ise dönem sayısı, ders saatlerinin süresi ve okul gün sayısı olarak farklılaşmaktadır. Haftalık toplam ders saatine bakıldığında ise Türkiye tüm eğitim kademelerinde haftada en fazla ders işleyen ülke olduğu görülmektedir. PISA sınavları değerlendirildiğinde Türkiye’de haftalık ders saatinin çok olması başarıyı olumlu yönde etkilemediği görülmektedir. Ülkelerin ders saatlerinin çokluğundan ziyade belirlenen ders sürelerinin kaliteli kullanımı önem arz etmektedir.

Araştırmada yer alan ülkelerin eğitim sistemleri incelenip karşılaştırıldığında ülkelerin eğitim yönetim sistemlerinin belirlenen parametrelere göre benzer ve farklı yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Türkiye'nin eğitim sisteminin başarısının artırılması için değişik parametreler belirlenerek PISA sınavlarında başarılı olan diğer ülkelerin Türkiye'den farklı ve benzer yönlerinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, N., Kabaran H. ve Bilgin H.(2014). Türkiye'de ve bazı avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Türkiye*, 9(3), 279-292
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Baş, G., & Kuvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Qualitative research in Education*, 7(2), 639-667.
- Coşkun M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma, *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 133-146.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dinç E. Dere İ. ve Koluman S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Erdoğan, İ.(2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265 – 283.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Erkan S. (2014). Türkiye, Fransa, İngiltere-Almanya ve İspanya eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılması, *Uluslararası Eğitim Bilgileri Dergisi*, 1(1), 41-48
- Estonya Cumhuriyeti Eğitim Yasası, Erişim Tarihi: 24.03.2022, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/526082014004/consolide/current>
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Erişim Tarihi: 24.03.2022. <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus>
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Yükseköğretim Yasası, Erişim Tarihi: 25.04.2022, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/525062020001/consolide>
- Estonya Ülke Bülteni, (2011), ErişimTarihi:22.03.2022, https://www.corlutso.org.tr/uploads/docs/estonya_ulke_raporu.pdf
- Eurydice, Estonya Eğitim Sisteminin Temel Özellikleri, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en, Erişim Tarihi:24.03.2022
- Fransa Ülke Bülteni (2019). Erişim Tarihi:22.06.2022, <https://www.kesantso.org.tr/file/fransa.pdf>
- İnanç, H., Güner, Ü., & Sarısoy, S. (2006). Eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma üzerindeki etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 59-70.
- Koç, H. (2021). Dijital dünyada yeni vatandaşlık konsepti: Estonya'da E vatandaşlık örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 2254-2289.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar – çözümler ve öneriler, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Özerbaş, A. Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD,)* 8(1), 123-135.
- Özkeskin E. ve Değirmenci K. (2013). Fransa eğitim sisteminin Türkiye eğitim sistemi ile karşılaştırılması,

<https://www.academia.edu.tr>

TC, Dışişleri Bakanlığı, Estonya Ülke K1ünyesi, Erişim Tarihi. 23.03.2022.<https://www.mfa.gov.tr/estonya-kunyesi.tr.mfa>,

TC, Dışişleri Bakanlığı, Fransa Ülke K1ünyesi, Erişim Tarihi: 22.06.2022, <https://www.mfa.gov.tr/fransa-ekonomisi.tr.mfa>

Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Erişim Tarihi: 17.06.2022, <https://www.tuik.gov.tr>

Pusta, K., & Lütem, İ. (1952). Estonya'nın Sovyetleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(1), 169-181.

Uygun, S. Ergen, G. ve Öztürk, İ. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405,

Yıldırım, C. ve Türkoğlu A., (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On Yıl Sonra", *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.

Makale Geçmişi	Geliş: 10.08.2022	Kabul:27.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Toytok, H. Gök. A. & Paksoy. Z.T.(2022). A Comparative Examination Of Turkey, Estonia And France Education Management Systems According To Different Parameters. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -70-82		

KÜÇÜK ÇOCUKLARDA CİNSİYETE GÖRE SOSYAL VE DUYGUSAL YETERLİK¹

Dr. Tuğba ABANOZ,
tugbabaskent@gmail.com

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN, Sinop Üniversitesi,
ogelman@sinop.edu.tr

Dr. Seda SARAÇ, Bahçeşehir Üniversitesi,
seda.sarac@es.bau.edu.tr

Özet

Sosyal ve duygusal yeterlik, bireyin tüm gelişim alanlarını ve topluma uyumunu etkileyebilen, okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan çok boyutlu bir kavramdır. Yaşamın ilk yıllarında sosyal ve duygusal yeterliği etkileyen değişkenlerden biri cinsiyettir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliklerini cinsiyete göre incelemektir. Araştırmaya dâhil edilen 609 çocuğun 276'sı (%45,3) kız, 333'ü (%54,7) ise erkektir. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Ego Sağlamlığı Ölçeği (Öğretmen formu) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu değişkenler (empati, öz düzenleme, sosyal yetkinlik, toplam Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık ölçeği toplam puanı ve psikolojik dayanıklılık) ile anlamlı farklılığın bulunmadığı duygu tanıma/duygu ifadesi değişkeninde kızların puan ortalamalarının, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda cinsiyetin sosyal ve duygusal yeterlikte önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: sosyal duygusal yeterlik, okul öncesi dönem, cinsiyet, psikolojik dayanıklılık

SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE OF YOUNG CHILDREN BY GENDER

Abstract

Social and emotional competence is a multidimensional concept that starts to develop in the preschool period, which can affect all areas of development and adaptation of the individual to society. One of the variables that affect social and emotional competence in the first years of life is gender. In this context, the aim of this research is to examine the social and emotional competencies of 5-year-old children by gender. The participants were 609 children, 276 (45.3%) were girls, and 333 (54.7%) were boys. The data of the study were collected through the Preschool Social Emotional Assets and Resilience Scale (SEARS-Pre), Ego Resiliency Scale (Teacher Form), and a Personal Information Form. As a result, a significant difference was found in favor of girls in empathy, self-regulation, social competence, resilience, and total social-emotional skills and resilience scale scores. It was observed that there was no statistically significant difference in the emotional knowledge sub-dimension. In line with this result, it can be said that gender is an important variable in social and emotional competence.

Keywords: social-emotional competence, early childhood, gender, resilience

¹ Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihlerinde Eğitimde Mükemmellik Derneği ve Prizren Üniversitesi tarafından düzenlenen "13'üncü Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler" kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Sosyal yeterlik, çocukların çeşitli ortamlardaki işlevlerinin temel göstergelerinden biri olup, okul öncesi dönemde dikkat edilmesi gereken temel beceriler dizisidir (Kim ve Han, 2019). Bu beceriler dizisi duygu tanıma, duyguları ifade etme, başkaları ile empati kurma, öz düzenleme ve psikolojik dayanıklılık gibi çocukların başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmalarına temel oluşturan birçok beceriyi içermektedir (Merrell, Cohn ve Tom, 2011). Bu becerilerde ustalık sergileyen çocuklar genellikle sosyal ve duygusal olarak yetkin kabul edilir. Bu beceriler hem toplumun bir üyesi olma hem de çeşitli sosyal ilişkilere ve durumlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan becerilerdir (Cha, 2017). Yaşamın ilk yıllarında çocukların sahip oldukları sosyal ve duygusal yeterlikler, çocukların akranlarıyla, öğretmenleriyle ve içerisinde yaşadıkları toplumdaki diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmelerinin belirleyicisi (Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021) olduğu gibi, hem gelecekteki iyi oluşlarının (Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs ve Fisher, 2009) hem de akademik gelişimlerinin temelidir (Doctoroff, Fisher, Burrows ve Edman, 2016). Düşük sosyal yeterliğe sahip çocuklar, duygularını yönetmek için gereken belirli becerileri kullanmakta, arkadaş edinmekte ve kendine dönük zekâ (içsel zekâ) kapasitelerinden yararlanmakta sorun yaşayabilirler (Challita, Chapparo ve Hinitt, 2019). Ayrıca düşük sosyal yeterlik, akademik yetersizliği, ilkokuldaki sosyal ve davranışsal problemleri ve uzun vadede akademik ve sosyal sorunları destekleyebilmektedir (Bornstein, Hahn ve Haynes, 2010; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco ve McWayne, 2005; McCabe ve Altamura, 2011).

Çocukların sosyal ve duygusal yeterlikleri birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden biri çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerinin niteliğidir. Çocuk-anne-baba arasındaki günlük kaliteli etkileşimler, annelerin çocuklarına karşı duyarlılığı, yakınlık düzeyi, sosyal ve duygusal beceriler için temel teşkil eder (Bornstein, 2005; Ding, Ansari, Li, Liu ve Yan, 2020). Benzer şekilde çocuk-baba arasındaki iletişimin sürekliliği ve kalitesi, sosyal ve duygusal yeterlikleri etkileyebilmektedir. Babaların duyarlı yaklaşımları, çocuk ile kaliteli zaman geçirmesi, sosyal ve duygusal yeterliklerin olumlu yönde gelişmesini sağlayabilmektedir (Grossman ve diğ., 2002; Ramchandani ve diğ., 2013). Diğer bir değişle, ebeveynlerin çocukların duygularına destekleyici ve rahatlatıcı bir şekilde tepki vermeleri çocukların sosyal ve duygusal açıdan yeterli olmalarını sağlarken, çocuğun duyguları karşısında duyarsız ve destekleyici olmayan bir yaklaşım içinde bulunmaları, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde sorunlara neden olabilmektedir (Root ve Rubin, 2010).

Okul öncesi dönemde cinsiyet gelişimi ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016), ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşiminin çocuğun cinsiyetinden etkilenebildiğini göstermektedir. Anneler ve babalar, oğullarının ve kızlarının aynı duyguyu sergilemelerine karşı duygusal tepkilerini farklılaştırmaktadırlar. Garner, Robertson ve Smith (1997) ebeveynlerin, kız çocuklarının kaygılı olmasına ve korku hissetmesine karşı daha ılımlı tepkiler verirken, erkek çocuklarının bu duyguları göstermeleri karşısında daha duyarsız kalabilmektedirler. Benzer şekilde erkek çocuklarının öfke, kızgınlık göstermesi karşısında daha anlayışlı olan ebeveynler, kız çocuklarının bu duyguları göstermesi ebeveynler tarafından daha düşük düzeyde kabul edilebilmektedir. Root ve Rubin (2010) ise anneler ve babaların, çocukları kaygı duyduğunda verdikleri tepkileri incelemiş ve anne-babaların tepkilerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Anne-babalar, kız çocukları kaygılı olduğunda daha ılımlı yaklaşırken erkek çocukları kaygılandığında şaşkınlık tepkisi verebilmektedirler. Van der Pol ve meslektaşlarının (2015) çalışmasında ebeveynlerin öfkeyi daha çok erkek çocukları için normal kabul ederken, üzüntü ve mutluluğu daha çok kız çocukları için normal karşıladıkları ortaya konulmuştur.

Çocuğun başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasına aracılık eden, toplum içerisinde sosyalleşmesine temel oluşturan sosyal duygusal yeterliğin erken yaşlarda desteklenmesi gereklidir. Diğer taraftan bu becerilerin gelişiminde cinsiyetin bir etken olup olmadığının bilinmesi önem taşımaktadır. Böylece cinsiyetin sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak ortaya konulabilecektir. Nitekim, cinsiyetin gelişim sürecinde etkili bir değişken olabildiği bilinmektedir. Bu araştırmada geniş bir örneklem grubundan toplanan veriler ışığında okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın aynı zamanda çocukların empati, öz düzenleme, sosyal yetkinlik ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik sonuçlar

içermesi bakımında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yaşamın ilk yıllarındaki cinsiyet araştırmalarının yaygınlaşması, çeşitlenmesi, gelişim sürecindeki cinsiyet etkisinin ve toplumsal yaşamdaki dinamiklerin cinsiyet rolüne nasıl etki ettiğine yönelik önemli bulgular sağlayabilecektir. Gelişim sürecine yönelik araştırmalar, sürecin ve dolayısıyla çocukların daha iyi anlaşılmasını destekleyebilir. Bu doğrultuda araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okul öncesi 5 yaş çocuklarının duygu tanıma/duygu ifadesi düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi 5 yaş çocuklarının empati düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi 5 yaş çocuklarının öz düzenleme düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi 5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal beceri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi çocukların ego sağlamlığı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli çalışmalar, örneklemden evrene genelleme yapmak amacıyla, veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşmeler ve anketleri kullanarak evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin betimlenmesini sağlar (Bursal, 2017: 155).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları olasılığa dayalı olmayan uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme, çalışma için uygun olan, erişilebilen bir grup bireydir. Bu tür örneklemin en belirgin özelliği kolay erişebilir olmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışma grubunu 5 şehirde (İstanbul, Ankara, Samsun, Eskişehir, Antalya) özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubundan ($\bar{X}=68,730$; $SS=8,881$) 609 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 276'sı (%45,3) kız, 333'ü (%54,7) ise erkektir. Çocukların tamamı normal gelişim gösteren çocuklardır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, her bir çocuğa yönelik doğum tarihi, cinsiyet, anne -baba eğitim durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Okul öncesi çocuklarda olumlu sosyal-duygusal özelliklerin değerlendirilmesi amacıyla Ravitch (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin, Türkçe uyarlaması Gülay Ogelman, Saraç, Önder, Abanoz ve Akay (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Öğretmenler her bir madde için söz konusu çocuğu 4'lü likert üzerinden değerlendirmektedir. Ölçekte, Duygu Tanıma/Duygu İfadesi, Empati, Öz Düzenleme ve Sosyal Yetkinlik olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeklerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .90, .91, .84 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur (Gülay Ogelman vd., 2021). Bu çalışmada ise ölçeğin toplamı iç tutarlık katsayısı .93, Duygu Tanıma/Duygu İfadesi alt boyutu için .79, Empati alt boyutu için .91, Öz Düzenleme alt boyutu için .83 ve Sosyal Yetkinlik alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği (Öğretmen Formu)

Eisenberg ve meslektaşları tarafından 1996 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Önder ve Gülay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin öğretmen ve anne-baba formları bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen formu kullanılmıştır. On iki maddelik ölçek, çocukların psikolojik dayanıklılıklarını ölçmektedir. Dokuzlu likert türünde olan ölçme aracı, tek boyutludur. Ölçekten alınan puanlar arttıkça çocukların psikolojik dayanıklılıklarının arttığı, puanlar azaldıkça psikolojik dayanıklılıklarının azaldığı kabul edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86'dır (Önder ve Gülay, 2011). Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplamaya sürecinden önce araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra, okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, 2020-2021 eğitim döneminde öğrenim gören çocuklar için Mayıs-Haziran aylarında Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği'ni doldurmuştur. Öğretmenler çocukları yaklaşık sekiz aydır tanımaktadırlar.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Basıklık değeri -.872 ile .441, çarpıklık değeri ise -1.196 ile -.152 arasında değişmektedir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değerlerin -1.50 ile +1.50 arasında değiştiği görüldüğünden dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Parametrik testlerden İlişkisiz Gruplar için T Testi kullanılarak analizler tamamlanmıştır.

BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda çocukların sosyal ve duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre ilişkisiz gruplar t testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çocukların Okul Öncesi Sosyal ve Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t (609)	p
Duygu Tanıma/Duygu İfadesi	Kız	21,409	3,273	1,499	.134
	Erkek	20,974	3,790		
Empati	Kız	16,626	3,348	2,320	.021*
	Erkek	15,970	3,581		
Öz Düzenleme	Kız	20,767	3,140	3,738	.000**
	Erkek	19,724	3,646		
Sosyal Yetkinlik	Kız	18,424	2,236	2,537	.011*
	Erkek	17,917	2,620		
Toplam O. Ö. Sosyal ve Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanı	Kız	77,227	10,352	2,936	.003***
	Erkek	74,586	11,599		

*p<.05 ** p<.001 *** p<.01

Tablo 1 incelendiğinde, O. Ö. Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği alt boyutlarından empati açısından kız çocuklar ($\bar{X}$ =16,626) ile erkek çocuklar ($\bar{X}$ =15,970) arasında ($t(609)=2,320$, $p=.021$, $p<.05$); öz düzenleme açısından kız çocuklar ile ($\bar{X}$ =20,767) erkek çocuklar ($\bar{X}$ =19,724) ($p=.000$, $p<.001$) arasında; sosyal yetkinlik açısından kız çocuklar ($\bar{X}$ =18,424) ile erkek çocuklar ($\bar{X}$ =17,917) ($p=.011$, $p<.05$) arasında kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların O. Ö. Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden aldıkları toplam puanda ($p=.003$, $p<.01$) kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte, Duygu Tanıma/Duygu İfadesi alt boyunda ($p=.134$, $p>.05$) cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çocukların psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz gruplar T Testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Küçük Çocukların Psikolojik Dayanıklılık Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	t (609)	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kız	84,457	13,836	2,675	.008*
	Erkek	81,380	14,370		

*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, psikolojik dayanıklılık düzeyi açısından kız çocuklar ile ($\bar{X}$ =84,457) erkek çocuklar ($\bar{X}$ =81,380) ($p=.008$, $p<.01$) arasında kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız çocuklarının psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları, erkek akranlarına göre yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterliğinin cinsiyete göre incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre araştırmaya dâhil edilen altı değişkenin beşinde cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda, cinsiyetin sosyal ve duygusal yeterlikte önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırmada cinsiyetler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu değişkenler (empati, öz düzenleme, sosyal yetkinlik, toplam O. Ö. Sosyal ve Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği puanı ve psikolojik dayanıklılık) ile anlamlı farklılığın bulunmadığı Duygu Tanıma/Duygu İfadesi değişkeninde kızların puan

ortalamalarının, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal ve duygusal açıdan daha yeterli olabileceği söylenebilir. Bu bulgu, anne-babaların çocuk yetiştirme tarzlarıyla ve gelişimdeki bazı farklılıklarla açıklanabilir. Nitekim kız çocuklarının dil gelişiminin erkeklere göre daha erken ve hızlı gelişmesinin (Denham vd., 2003), dil ve iletişim becerileri açısından avantaj sağlayarak, anne-baba-kız çocuğu arasındaki etkileşimi farklı şekillendirebileceği düşünülebilir. Bununla birlikte sözel becerilerdeki avantajları doğrultusunda kız çocuklarıyla duygular, olaylar, durumlarla ilgili diyalogların sıklıkla yapılabileceği, bu durumun duygusal ve sosyal yeterliği destekleyebileceği söylenebilir. Ayrıca çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyete göre farklılaşması sonucunda kız çocuklarından daha sakin, uyumlu, yapıcı, nazik olması beklenmektedir (Yılmaz, 2020). Bunların yanı sıra kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha dışa dönük olmasının da sosyal duygusal yeterlikte avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir. Kız çocuklarının puan ortalaması daha yüksek olsa da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmayan duygu tanıma/duygu ifadesi ile ilgili de cinsiyet dışında daha farklı değişkenlerin (mizaç, anne-baba tutumu vb.) etkili olabileceği ifade edilebilir.

Alan yazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örnek olarak empati ile ilgili olarak Arıkoç (2019), 61-81 aylık 115 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada kız çocuklarının empati puan ortalamasının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2021)'in anasınıfına devam eden 103 çocuk ile yapılan çalışmada, kız çocuklarının duygularını yönetme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme ile ilgili olarak Saraç, Abanoz ve Gülay Ogelman (2021) tarafından 60-72 aylık 2091 çocuk ile yapılan çalışmada, toplam öz düzenleme ve alt boyutlarda (engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği) kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Arslan ve meslektaşları (2021), 48-72 aylık 226 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öz düzenleme puanlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Beyazıt (2019), 4-6 yaş grubundan 150 çocuk ile Antalya'da gerçekleştirdiği çalışmada, kız çocuklarının öz düzenleme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017)'nin 60-72 aylık 64 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada da öz düzenlemede kızların lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Sosyal yeterlik ile ilgili olarak Uygun ve Kozikoğlu (2019)'nun 521 çocuk ile yapılan çalışmada, erkek çocuklarının sosyal yetkinlik davranışlarının kızlara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkbāl Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019) tarafından 6-7 yaş arası 249 çocukla yapılan çalışmada, sosyal yeterliğin alt boyutlarından kişilerarası ilişkiler ve öz denetim becerilerinde kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal problem çözme ile ilgili olarak Tozduman Yaralı ve Özkan (2016)'in 60-72 ay arasında 105 çocukla yapılan çalışmada, sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik puanlarının kızların lehine farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ile ilgili olarak Balaban Dağal ve Bayındır (2018) tarafından 50-72 aylık çocuklarla yapılan bir çalışmada, kızların erkeklere göre ego sağlamlığı düzeyi anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Erdem (2017)'in 4-5 yaş grubundan 375 çocuk ile yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılıkta kızların lehine anlamlı düzeyde bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalara bakıldığında, örnek olarak empati ile ilgili olarak Akaydın ve Gültekin Akduman (2016), 60 ay ve üzeri 206 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların cinsiyetine göre empati becerisinde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öz düzenleme ile ilgili Ural, Gültekin Akduman ve Şepitci Sarıbaş (2020) tarafından 48-66 ay arasındaki 155 çocuk ile yapılan çalışmanın sonucunda öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal yeterliğe örnek olarak Nalbant (2016), 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, sosyal yetkinlik toplam puanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Sosyal problem çözme açısından Gökaya, Gedik ve Tunçay (2020) tarafından İzmir'de 97 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada sosyal problem çözme değişkeninde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Temiz (2019)'in 200 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada, sosyal problem çözme değişkeninin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017)'nin 240 çocuk ve ebeveynleri ile yaptığı çalışmanın sonucunda sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Psikolojik dayanıklılık açısından Çetinkaya ve Özyürek (2021) tarafından 5-6 yaşındaki 311 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada psikolojik dayanıklılık açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Görüldüğü üzere bu çalışmada, tüm değişkenlerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre puan ortalamaları daha yüksek olsa da alan yazında benzer ve farklı bulgulara sahip çok sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Farklı bulgulara sahip çok sayıda araştırmanın eşliğinde, cinsiyetin sosyal ve duygusal yeterlikte zaman zaman etkili zaman zaman etkili olmayan bir değişken olabileceği söylenebilir. Anne-baba tutumları, yaş, kardeş sayısı, mizaç vb. bireysel ve ailevi değişkenlerin cinsiyet değişkenine göre sosyal ve duygusal yeterliği daha çok etkileyebileceği söylenebilir.

Bu araştırmada sınırlılıklar doğrultusunda sonraki çalışmalar ve uygulamalarla ilgili bazı öneriler sunmak önem taşımaktadır. Bu çalışma, 5 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bilgiler öğretmen görüşüne dayalı ölçeklerle sınırlıdır. Bu bağlamda, konu ile ilgili sonraki çalışmalarda sosyal duygusal yeterlik, gözlem, çocuk, anne-baba görüşü gibi farklı kaynaklardan elde edilecek bilgiler ile ortaya konulabilir. Küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterlikleri, farklı değişkenler açısından incelenebilir. Cinsiyet araştırmaları çeşitlendirilerek, cinsiyetin ilişkili olabileceği konulara yönelik detaylı bilgiler elde edilebilir. Farklı yaş grupları ile yürütülecek çalışmalar, sosyal duygusal yeterlikte cinsiyetin etkisinin yaşa bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya çıkartabilir. Boylamsal çalışmalar ile cinsiyetin uzun süreli etkileri izlenebilir. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının gelişimdeki etkileri, anne-baba-çocuk iletişimi gibi konularda ebeveynlere eğitimler verilebilir, deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, D. ve Gültekin Akduman, G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 2, 442-455.
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Şeyma Karan, S., Meriç, İ., Mutlu, N. ve Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G. ve Şepitci Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151.
- Balaban Dağal, A. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 132-150.
- Beyazıt, U. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 42-57.
- Bornstein, M. H. (2005). *Handbook of parenting: Volume I: Children and parenting*. Psychology Press
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717 – 735.

- Bozkurt Yükkü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216–238.
- Bursal, M. (2017). Nicel Yöntemler. S. B. Demir (Çev. Ed.), *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* içinde (ss.155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cha, Y. H. (2017). Effects of the father's optimistic explanatory style on the young child's resilience and social competence. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 20(9), 6851-6858.
- Challita, J., Chapparo, C. & Hinitt, J. (2019). Patterns of social skill difficulties in young children with reduced social competence: parent and teacher perceptions. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 12(3), 298-310.
- Çetinkaya, A. ve Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levintans, J. Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Ding, X., Ansari, A., Li, X., Liu, Y., & Yan, N. (2020). Transactional effects between parental sensitivity and child social adjustment: Specifying trait–state aspects of parenting. *Developmental Psychology*, 56(7), 1331–1342.
- Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M., & Edman, M. T. (2016). Preschool children's interest, social–emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390-403.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social–emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259 – 275.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Garner, P. W., Robertson, S. & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: the roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11), 675-691.
- Gökkaya, F., Gedik, Z. ve Tunçay, Ş. (2020). Özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile annelerinin empati düzeyi ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 331-344.

- Grossman, K., Grossman, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheurer-English, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year long study. *Social Development*, 11, 301–337.
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Önder, A., Abanoz, T. ve Akay, D. (2021). Okul öncesi sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 231-242.
- Hamaidi, D. A., Mattar, J. W. & Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 66-76.
- İkbal Türkyılmaz, M. ve Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(14), 133-160.
- Kim, H. K. & Han, S. (2019). South Korean and U.S. early childhood teachers' beliefs and practices supporting children's social competence. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(10), 4983-4996.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J., & Fisher, P. H. (2009). Social-emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development*, 20(1), 1-24.
- Merrell, K. W., Cohn, B. P., & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children and adolescents. *School Psychology Review*, 40(2), 226-241.
- Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocuklarının mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Önder, A. ve 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.
- Ramchandani, P. G., Domoney, J., Sethna, V., Psychogiou, L., Vlachos, H., & Murray, L. (2013). Do early father-infant interactions predict the onset of externalising behaviours in young children? Findings from a longitudinal cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 56–64.
- Ravitch, N. (2013). Development and preliminary validation of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool. Doctoral dissertation. Graduate School of the University of Oregon. Oregon: USA.
- Root, A. K., & Rubin, K. H. (2010). Gender and parents' reactions to children's emotion during the preschool years. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 51-64.
- Saraç, S., Abanoz T. ve Gülay Ogelman, H. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Temiz, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.

Ural, G., Gültekin Akduman, G. ve Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.

Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321.

Van der Pol, L. D., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Endendijk, J. J., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2015). Fathers' and mothers' emotion talk with their girls and boys from toddlerhood to preschool age. *Emotion*, 15(6), 854-864.

Yağan Güder, S., ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarındaki ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.

Yılmaz, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Makale Geçmişi	Geliş: 25.05.2022	Kabul:24.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Abanoz, T., Gülay Ogelman H.& Saraç, S. (2022). Social And Emotional Competence Of Young Children By Gender. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -95-104		

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE DOSTU DAVRANIŞLARI, ÇEVRE KİMLİKLERİ VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Dr. Öğretim Üyesi Hande GÜNGÖR,
Pamukkale Üniversitesi,
hgungor@pau.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4245-0208
Öğretim Görevlisi İlkey GÖKTAŞ,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
ilkay.goktas@omu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4701-455X
Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN,
Sinop Üniversitesi,
ogelman@sinop.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4245-0208

Özet

Dünyamızın karşı karşıya olduğu çevre sorunları neticesinde çevre duyarlılığının önemi de artmıştır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empatik eğilimlerini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 269 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Empati Ölçeği, Çevre Kimliği Ölçeği, Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Google Form programı ile elektronik ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre dostu davranış puan ortalamalarının yüksek; çevre kimliklerinin çok güçlü olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ile empati düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevre dostu davranış, çevre kimliği, empatik eğilim

INVESTIGATION OF THE ENVIRONMENTAL FRIENDLY BEHAVIORS, ENVIRONMENTAL IDENTITY AND EMPATHY LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Abstract

As a result of the environmental problems our world is facing, the importance of environmental awareness has increased. The aim of this study was to examine the environmental friendly behaviors, environmental identities and empathic tendencies of pre-service teachers. 269 pre-service teachers studying in the department of pre-school teaching in different provinces of Turkey participated in the research. Survey method was used in the research. Personal Information Form, Empathy Scale, Environmental Identity Scale, and Environment Friendly Behaviors Scale were used as data collection tools. The data were collected electronically with the Google Form program. SPSS 22.0 statistical package program was used in the analysis of the data. As a result of the research, the participants' Environmental Friendly Behavior mean scores were high; environmental identities were very strong. Also it has been observed that there was a significant and low level relationship between the environmental identities of pre-service teachers and their empathy levels.

Keywords: Pro-environmental behavior, environmental identity, empathetic disposition

¹ Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2022 tarihlerinde Eğitimde Mükemmellik Derneği ve Prizren Üniversitesi tarafından düzenlenen "13'üncü Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler" kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Sanayileşmenin artışı ile birlikte fosil yakıtların yoğun kullanımı, bunun yanında iklim değişikliği, çölleşme, biyolojik çeşitliliğin yok olması gibi pek çok sorunla yüz yüze kaldığımız günümüzde çevre sorunlarının çözümü artık her bireyin bilinçli davranmasını elzem kılacak boyutlara ulaşmıştır (Aydın ve Çamur, 2017). Küresel olarak yaşanan sorunlar neticesinde dünyanın içinde bulunduğu son durumun değiştirilebilmesi ancak eğitim ile mümkündür. Artan nüfus ve değişen alışkanlıklar ile birlikte tüketim artmakta, bu süreçte de doğal kaynaklar bilinçsizce kullanılmaktadır. İnsanların bilinçlenmesi, çevre dostu davranışlar edinmesi sürecinde en önemli görevlerden biri de öğrenmenin en yüksek düzeyde olduğu okul öncesi dönem çocuklarının eğitimcilerine düşmektedir. Küçük çocuklar, doğaya yönelik ilgileri ve öğrenme potansiyelleri ile çevreyi tanıma açısından oldukça önemli bir avantaja sahiptirler (Başal,2003).

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara çevre eğitiminin verilmesi, çocukların öğrendikleri bilgileri tutum ve davranışlara dönüştürmesi açısından yararlı olacaktır. Okul öncesi dönem çocuklarda kimlik gelişiminin şekillendiği bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklara verilecek olan sistemli bir çevre eğitimi ile çocuğun çevre hakkındaki tutum ve davranışlarının olumlu geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Gülay, 2011; Karataş, 2013; Smith, 2001).

Çevrenin korunmasında kurumsal uygulamalar ve teknolojik uyumun yanı sıra bireysel davranış değişikliğinin önemi de oldukça büyüktür. Bu nedenle kişilerin çevre dostu davranışlar sergilemesi, her geçen gün davranışlarını geliştirmesi önemlidir. Çevre dostu davranışlar; çevrenin korunmasına ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik eylemlerde bulunabilmeyi, doğal çevrenin sürdürülebilirliğine katkıda bulunan davranışları ifade etmektedir (Klein ve Huffman, 2013; Schultz ve Kaiser,2012). Çevresel sürdürülebilirliğe katkı sağlamak için bireylerin sergiledikleri davranışlar; enerji tüketimini azaltma, çamaşırların yıkanma sıklığını azaltma, kullanılan kağıdı geri dönüştürme gibi davranışlar olarak açıklanabilir (Lange ve Dewitte, 2019; Mesmer-Magnus: 2013). Bu davranışların kazanımı ve sürekliliği için okul öncesi dönemden itibaren çevre eğitimi verilmelidir. Okul öncesi dönemde kazandırılacak çevre dostu davranışlar; çocukların içinde bulundukları alanı düzenlemesi (odası, sınıfı gibi), oyuncaklarını ve kıyafetlerini toplaması, kullanılan eşyaların tekrar yerlerine yerleştirilmesi gibi davranışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin elektrik ve su kullanımında tasarrufu öğretmesi, artık materyal kullanımında geri dönüştürülebilirlik ile ilgili bilgi vermesi çocukların yetişkin bir birey olduklarında çevre ile ilgili daha fazla sorumluluk almalarına katkı sağlayacaktır (Günindi, 2010; Taşkın ve Şahin, 2008).

Çevre dostu davranışlar ile oldukça ilgili bir başka kavram ise çevre kimliğidir. Çevre kimliği kavramı; kişinin çevreyle ilgili olarak kendine atfettiği anlamlar olarak tanımlanabilir (Stets & Biga, 2003). Çevresel kimlik, insanların dünyayı algılama, çevre ile bağ oluşturma, çevrenin kişi için önemli olma durumu gibi benlik kavramlarını oluşturma biçimlerinin bir parçasıdır. Çevre kimliği kavramı kim olduğumuzun önemli bir parçasıdır. Çevre kimliği; bireylerin çevre ile ilgili benlik algılarını, çevre ile özdeşleşmelerini, özetle çevre ile ilişkilerini ifade eder (Clayton, 2003; Kals ve Ittner, 2003). Çevre kimliği gelişmiş bireyler, davranışlarının sonuçlarının çevre üzerindeki etkisini düşünerek hareket ederler. Bu durum bireyin tüketim davranışları üzerinde oldukça etkilidir (Payne, 2001). Okul öncesi dönemden itibaren çocukların bu bilinçle yetişmesi yetişkin bir birey olduklarında çevre kimliklerinin güçlü olmasına bu da çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlayacaktır.

Bireyin sosyal yaşama uyum sağlayabilmesi için empati becerisi önemli bir beceridir. Empati sağlıklı bir iletişimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Empatinin farklı boyutları bulunmaktadır. Bunlardan ilki karşıda görülen duyguya otomatik olarak uygun duygusal tepki verme durumudur. Bu durum “bilişsel empati” olarak isimlendirilmektedir. İkincisi ise karşıdaki insanın olumsuz duygularını, sorunlarını anlama ve çözüm üretme sürecidir. Bu boyut “empatik ilgi, sempati” olarak isimlendirilir (Bora ve Baysan, 2009).

Bu bilgiler ışığında çevre eğitimi kapsamında başka insanlar ile empati kurmanın yanı sıra doğayla, çevreyle empati kurabilmek de oldukça önemlidir. Doğa ile kurulan empati doğaya karşı tutum ve davranışlarımız üzerinde etkili olacaktır (Özyürek, 2021). Öğretmen adaylarının ve dolayısıyla öğretmenlerin çevre konusundaki bilgileri, tutum ve davranışları çocuklara verecekleri eğitimi doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin empati düzeylerinin gelişmiş olması doğayla kurulan empatinin otomatik duygusal tepkilerden çok bilinçli davranışsal tepkilerden oluşmasına katkı sağlayacaktır (Elikesik, 2013). Konuk ve Yıldırım (2018) empati becerisini destekleyen etkinliklerle hazırlanan bir eğitim programının çocukların çevre bilinci düzeylerini önemli ölçüde artırdığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitim programlarında hem empati becerisine yönelik etkinliklerin hem de

çevre bilincine yönelik etkinliklerin yoğunlaştırılması çocukların çevre kimlikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturacaktır.

Çocuğun hem çevre tutumlarının gelişimi hem de empati becerilerinin gelişimi için rol modeller ve çocuklara sunulan deneyim fırsatları önemlidir. Nitekim evde saldırgan davranışlar gözlenen ailelerin çocuklarının empati becerilerinin, saldırgan davranışlar gözlenmeyen ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların öğrenmelerinde deneyim ve rol model olan ailenin etkisini de göstermektedir (Taner Derman, 2013)

Çevre dostu davranışlar sergilemek için doğa ve gelecek nesil ile empati kurabilmek ve çevre konularında bilinçli olmak gerekmektedir. Çevre dostu davranışların kazandırılmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları tutumlar ve çevre kimlikleri büyük önem taşımaktadır. Literatürde hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilinç, çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empati becerileri ile ilgili araştırmalar yer almaktadır (Duru ve Bakanay, 2021; Erten, 2005; Gül ve diğ., 2022; Günindi, 2010; Yurtsever, 2001). Ancak tüm bu becerilerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empati becerilerinin ilişkisini açıklaması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Doğada tüm varlıklarla birlikte saygıyla yaşayabilme becerisi için çevre dostu davranışların yanında empati becerisine ihtiyaç olduğu düşünülmüş ve bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı şu şekilde belirlenmiştir:

Amaç

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empatik eğilimlerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen problem durumları aşağıda belirtilmektedir:

1. Katılımcıların çevre dostu davranış, çevre kimlikleri ve empati düzeyleri nedir?
2. Katılımcıların çevre dostu davranışları ile empati düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Katılımcıların çevre kimlikleri ile empati düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre dostu davranışları, çevre kimlikleri ve empatik eğilimlerini incelemek amacı ile gerçekleştirilen araştırmada genel tarama modellerinden iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 269 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	219	81.4
	Erkek	50	18.6
	Toplam	269	100
Okul Türü	Özel Üniversite	125	53.5
	Devlet Üniversitesi	144	46.5
	Toplam	269	100
Sınıf	1. Sınıf	92	34.2
	2. Sınıf	57	21.2

3. Sınıf	57	21.2
4. Sınıf	63	23.4
Toplam	269	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 219'unun (%81.4) kadın, 50'sinin (%18.6) erkek olduğu görülmektedir. Tablo 1'de ayrıca katılımcıların 125'inin (%53.5) özel üniversitede öğrenim gördüğü, 144'ünün (%46.5) ise devlet üniversitesinde öğrenim gördüğü belirtilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcılar ile ilgili cinsiyet, üniversite türü, sınıfı gibi demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulmuş formdur.

Empati Ölçeği (EÖ):

Baron-Cohen ve arkadaşları tarafından geliştirilen EÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması Bora ve Baysan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. EÖ orijinal halinde 3 alt boyut 40 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında EÖ, 26 maddeden oluşan, Bilişsel Empati (BE), Empatik İlgisempati (ES), Emosyonel Yanıt (EY) ve Sosyal Yeti (SY) olmak üzere 4 alt boyutlu olarak geçerli-güvenilir bulunmuştur. EÖ'nün maddelerinin arasında ayrıca kişinin testin amacına odaklanmasına engel olmak amacı ile çeldirici maddelerde bulunmaktadır. Tablo 2'de geçerli ve güvenilir bulunan maddelerinin hangi alt boyutlarda yer aldığı gösterilmektedir. Ölçekte kullanılan çeldirici maddelerde Tablo 2'de yer almaktadır.

Çevre Kimliği Ölçeği (ÇKÖ):

layton (2003) tarafından geliştirilen ÇKÖ, Türkçe'ye Clayton ve Kılınç (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, 1 (Hiç) ve 7 (Tamamen doğru) arasında değişen 7'li Likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler çevreye yönelik tutum ve değerler, çevre dostu davranışlar ve çevre ile ilgili çelişkili bir durumda verilebilecek kişisel kararlar ile ilgilidir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı Türkçe'ye uyarlama çalışmasında 0,90 olarak belirtilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 168 ve en düşük puan 24'tür (Clayton ve Kılınç 2013) Gerçekleştirilen araştırmada ölçeğin güvenirlik kat sayısı Cronbach alpha 0,93 olarak bulunmuştur. Uygulanan ÇKÖ'nün derecelendirilmesi aşağıda belirtilmektedir (Özarakçı, 2019):

Çevre Kimliği	Ölçekten alınan puan aralığı
Çok zayıf:	24-52
Zayıf:	53-81
Orta güçlü:	82-110
Güçlü:	111-139
Çok güçlü:	140-168

Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği (ÇDDÖ), ÇDDÖ, Tanık (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 1 (Hiç) ve 5 (Epey) arasında değişen 5'li Likert tipinde toplam 26 maddeden oluşmaktadır. ÇDDÖ, Geri dönüşüm, Çevre eğitimi, ve Ekonomik Davranışlar olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. ÇDDÖ toplam puanlar üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı gerçekleştirilen araştırmada 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar en yüksek, 130; en düşük 26'dır.

ÇDDÖ'nün derecelendirilmesi aşağıda belirtilmektedir (Özarakçı, 2019):

Çevre Dostu Davranışlar	Ölçekten alınan puan aralığı
Çok düşük:	26-46
Düşük:	47-67
Orta:	68-88
Yüksek:	89-109
Çok yüksek:	110-130

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 17/02/2021 tarih ve E.19945 sayı ile etik kurul uygunluk onayı ile toplanmıştır. Veri toplanması sürecinde Google Form programından yararlanılmıştır. Google Form programı aracılığıyla oluşturulan "*Kişisel Bilgi Formu*", "*EÖ*", "*ÇDDÖ*" ve "*ÇKÖ*" 2020-2021 bahar eğitim öğretim döneminde katılımcılar tarafından doldurulabilmesi için elektronik ortamda iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizlerinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek için Normallik Testlerinden Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi analizi sonunda araştırmanın bağımlı değişkenleri olan çevre dostu davranış puanları ($K-S(Z)=.042$), çevre kimlikleri puanları ($K-S(Z)=.099$) ve empati test puanlarının ($K-S(Z)=.065$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu nedenle analizlerde non-parametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların çevre dostu davranış, çevre kimlikleri ve empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperman Korelasyon Katsayısı'na bakılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati, Çevre Dostu Davranış ve Çevre Kimlikleri

Değişkenler	n	$\bar{X}$	ss
Çevre Dostu Davranış (ÇDD)	269	97.56	15.02
Çevre Kimliği (ÇK)	269	139.60	21.71
Empati Düzeyi (E)	269	22.17	7.56

Tablo 2'de katılımcıların EÖ, ÇDDÖ ve ÇKÖ'lerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Öztarakçı (2019) ÇKÖ'nden alınan puanların değerlendirmesinde puan aralığı 24-52 ise çok zayıf; 53-81 ise zayıf; 82-110 ise orta güçlü; 111-139 ise güçlü; 140-168 ise çok güçlü çevre kimliği olarak belirtmiştir. Tablo 2'de katılımcıların ÇKÖ puan ortalamaları değerlendirildiğinde Çevre Kimliklerinin ($\bar{X}=139.60$) çok güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de öğretmen adaylarının çevre dostu davranış puan ortalamaları 97.56 olarak görülmektedir ($\bar{X}=97.56$). ÇDDÖ'nin derecelendirilmesine göre 89-109 puan aralığı çevre dostu davranışların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre katılımcıların çevre dostu davranışlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Düzeylerinin, Çevre Dostu Davranış ve Çevre Kimlikleri ile ilişkisi

Değişkenler	ÇDD	ÇK	ED
ÇDD	1		
ÇK	.489*	1	
ED	.104	.242*	1

* $p<.01$

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ile empati düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.242$, $p<.01$). Bu bulguya göre katılımcıların empati düzeyleri arttıkça çevre kimliklerinin güçlendiği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının, çevre dostu davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür. Atik ve Doğan (2019) üniversite öğrencilerinin çevre dostu davranışlarını inceledikleri araştırmalarında öğrenim görülen fakülteye göre eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu belirtmektedirler. Önal ve meslektaşları (2020)'nin Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının güçlü bir çevre kimliğine ve çevre dostu davranışlara sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışlarının yüksek düzeyde olmasının lisans eğitim süreçlerinde aldıkları çevre eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyinin artması ile çevre dostu davranışlarda da artış olduğu araştırmalarda görülmektedir (Atik ve Doğan, 2019; Bogner, 2002). Araştırmada çevre dostu davranışları yüksek olan öğretmen adaylarının çevre kimlikleri de çok güçlü bulunmuştur. Konu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmaların sonuçlarının da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Akehurst ve diğ., 2012; Balundé ve diğ., 2019; Roberts ve Bacon, 1997). Alniaçık, (2010) üniversite öğrencilerinin çevreci yönelimleri ve çevreci davranış eğilimlerinin, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında çevreci yönelim ile çevre dostu davranışları arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulunduğunu belirtmektedir. Çevre ile ilgili bilginin artışı, duyarlılığı da artırmakta dolayısıyla çevre kimliklerini de güçlendirmektedir. Fazio ve Zanna (1981) deneyimin, tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bakogianni ve arkadaşları (2022) eğitimde doğa temelli yaklaşımların öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerindeki faydalarını öğretmenlerin de kabul ettiğini ve okul öncesi eğitimden başlayarak eğitime entegre edilmesinin gerekliliğini belirtmektedir.

Araştırmanın sonuçlarında okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ile empati düzeyleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Akyol ve arkadaşları (2019), çalışmalarında Çevresel Davranış ile Bilişsel Empati arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki; Çevresel Davranış ile Duygusal Empati arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; Çevresel Düşünce ile Bilişsel Empati arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ve Çevresel Düşünce ile Duygusal Empati arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtmektedirler. Başka bir araştırmada empati becerisine dayalı etkinliklerle desteklenen eğitimin ve uygulamaların öğrencilerin çevre bilinç düzeylerini önemli ölçüde artırdığı belirtilmiştir (Konuk ve Yıldırım, 2018). Yurtsever (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, empatik eğilimin doğayla ve çevre bilinci ile ilişki olduğunu belirtmektedir. İslam ve diğ. (2019) araştırmalarında iş yerlerinde de yüksek empatiye sahip çalışanların, çevre ile ilgili sosyal sorumluluklara katılımı algıladıkları ve daha fazla çevre yanlısı davranış sergilediklerini belirtmektedirler. Musitu-Ferrer ve diğ. (2019) araştırmalarında çevresel empati ile doğaya bağlılığın ilişkili olduklarını belirtmektedirler. Tüm canlılarla vakit geçirme fırsatı tanınan çok yönlü bir çevre eğitiminde hem öğretmenlerin hem de çocukların empati becerileri olumlu etkilenecek, çevre dostu davranışlarında artış olacaktır (Hinds ve Sparks, 2010; Williams ve Chawla, 2015).

Geleceğimiz için çevreye verilen zararın önlenmesi her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Çevreye verilen zarar bireylerin çevre dostu davranışların artırılması ile azaltılabilir. Çevre dostu davranışların kazandırılmasında eğitim önemli bir rol sahibidir. Sancak (2022) üniversitede öğrenim gören 400 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada çevresel bilincin çevresel tutum ve çevresel davranış üzerinde olumlu etkisi olduğu ve aynı zamanda çevresel tutumunda çevresel davranış üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Alan yazında konu ile ilgili araştırmalar, çevreye yönelik eğitimin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Davis, 2010; Elliott ve Davis, 2009; Güngör, 2019; Güngör, 2021; Ji, 2015; Kahrman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012; Yoo ve diğ., 2013). Okul öncesi dönemde uygulanan eğitimin niteliğinde öğretmen önemli bir unsurdur. Öğretmenin çevreye yönelik olumlu davranışları, güçlü çevre kimlikleri çocuklar içinde örnek oluşturacaktır. Bilginin ve dolayısıyla da davranışların artırılmasına yönelik çalışmalar kapsamında çevre eğitimleri alan öğretmenler ayrıca ebeveynlere de eğitimler vererek, eğitimin topluma yayılmasına katkı sağlayabilirler.

Gerçekleştirilen araştırma 269 okul öncesi öğretmen adayı ile sınırlıdır. Konu ile ilgili daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiş veriler Google formlar üzerinden toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda nitel ya da karma araştırma yöntemi tercih edilerek farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir. Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları, empati becerilerini ve dolayısıyla çevre kimliğini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak eğitim fakültelerinde eğitim sürecine dahil edilebilir. Eğitim fakültelerinde verilen çevre eğitimi kapsamına öğretmen adaylarının empati becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akehurst, G., Afonso, C. and Martins Gonçalves, H. (2012). Re-examining green purchase behaviour and the green consumer profile: new evidences. *Management Decision*, 50 (5), 972-988. <https://doi.org/10.1108/00251741211227726>
- Akyol, A. K., Körükçü, Ö., Salı, G., ve Sariaslan, S. (2019). Ergenlerin çevreye yönelik tutumları ve empatik eğilimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(50), 51-70.
- Alniaçık, Ü. (2010). Çevreci yönelim, çevre dostu davranış ve demografik özellikler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 507-532.
- Aydın, A. H., ve Çamur, Ö. (2017). Avrupa birliği çevre politikaları ve çevre eylem programları üzerine bir inceleme. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 21-44.
- Bakogianni, E., Mylonas, F., & Skanavis, C. (2022). Engaging ecotherapy approaches in primary school system: Teachers' perceptions. *Environmental Communication and Health Promotion*, 129.
- Balundé, A., Jovarauskaitė, L., & Poškus, M. S. (2019). Exploring the relationship between connectedness with nature, environmental identity, and environmental self-identity: a systematic review and meta-analysis. *Sage Open*, 9(2).
- Başal, H. A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulamalı Çevre Eğitimi*. (içinde) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Sevinç M. (Ed.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bogner, F. X. (2002). The influence of a residential outdoor education programme to pupils' environmental perception. *Journal of Psychology of Education*, 17, 19-34.
- Bora, E., ve Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19(1), 39-42.
- Clayton, S. (2003). *Environmental identity: A conceptual and an operational definition*. In Clayton, S., Opatow, S. (Eds.), *Identity and the natural environment* (pp. 45-65). Cambridge, MA: MIT Press.
- Clayton, S. ve Kılınç, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity. *Psychology*, 4(3), 311-330.
- Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge; Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Duru, B. ve Bakanay, Ç. D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 47-63.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Elliott, S. & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65-76
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Gül, A. C., Tağrikulu, P., Çobanoğlu, İ. H., ve Çobanoğlu, E. O. Evaluation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Sustainable Environmental Education. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 645-670.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.

- Güngör, H. (2019). *Bir okul öncesi eğitim kurumunda ekolojik ayak izi uygulamaları ile sürdürülebilir yaşam fırsatlarının geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Tübav Bilim Dergisi*, 3(3).
- Hinds, J., and Sparks, P. (2010). Investigating environmental identity, well-being, and meaning. *Ecopsychology*, 1(4), 181-186.
- Islam, T., Ali, G., and Asad, H. (2018). Environmental CSR and pro-environmental behaviors to reduce environmental dilapidation: The moderating role of empathy. *Management Research Review*.
- Ji, O. (2015). *Education for Sustainable Development in Early Childhood in Korea*. In J.Davis (Ed.), *Young Children and the Environment: Early Learning for Sustainability*. Cambridge; Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kahriman-Ozturk, Deniz, Refika Olgan, & Tulin Guler. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice* 12 (4), 2987–2995.
- Kals, E., and Ittner, H. (2003). Children's Environmental Identity: Indicators and Behavioral Impacts. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 135–157). MIT Press.
- Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: Farklı değişkenler açısından Kocaeli üniversitesi örneği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-90.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Klein, S. R. and Huffman, A. H. (2013). *Introduction To IO Psychology and Environmental Sustainability inOrganizastions: A Natural Partnership*, pp. 3-16, (Ed.) Huffman, A. H., and Klein, S. R., *Green organizations: Driving change with IO psychology*. Routledge.
- Konuk, Y. ve Yıldırım, T. (2018). Empati becerisine dayalı etkinliklerle desteklenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin çevre bilincine ve akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(2), 57-69.
- Lange, F., & Dewitte, S. (2019). Measuring pro-environmental behavior: Review and recommendations. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 92-100.
- Mesmer-Magnus, J. R., Viswesvaran, C. and Wiernik, B. M. (2013). “Book Highlight—The Role of Commitment In Bridging The Gap Between Organizational and Environmental Sustainability”, *Global Business and Organizational Excellence*, 32: 86-104.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C., and García, O. F. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature?. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101-110.
- Özdamar, K (2004), *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özyürek, A. (2021). *Çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarının empati becerisini geliştirmesine etkisinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Payne, P. (2001). Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 67-88.
- Roberts J.A., D.R. Bacon, (1997) “Explaining the Subtle Relationship Between Environmental Concern and Ecologically Conscious Consumer Behaviour”, *Journal of Business Research*, 40(1), ss:79-89.
- Sancak, İ. T. B. (2022). Çevresel bilincin, tutum ve davranış üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bingöl Üniversitesi örneği. *Akademik matbuat*, 6(1), 91-110.

- Schultz, P. W., & Kaiser, F. G. (2012). *Promoting pro-environmental behavior*. In S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 556–580). Oxford University Press.
- Smith, A. (2001). Early childhood-a wonderful time for science learning. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 2(17), 18-20.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*. 6(1), 1365-1382.
- Tanık, N. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 1–14, 2008.
- Williams, C. C., and Chawla, L. (2015). Environmental identity formation in nonformal environmental education programs. *Environmental Education Research*, 22(7), 978–1001.
- Yoo, Y. Y., Kim, E. J., Sin, E. S. & Park, E. H. (2013). Analysis of the Korea educational policy and current curriculum based on education for sustainable development. *Korean Association for Learner-centered Curriculum and Instruction*, 3(17), 319-341.
- Yurtsever, N. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile doğayla ilişki ve çevre bilinci arasındaki ilişkide özgeciliğin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi

Makale Geçmişi	Geliş: 31. 05. 2022	Kabul:24.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Güngör,H.; Göktaşl. & Ogelman, GülaY, H. (2022). Investigation Of The Environmental Friendly Behaviors, Environmental Identity And Empathy Levels Of Pre-Service Teachers. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss - 115-123		

VATANDAŞLIK VE TARİH ÖĞRETİMİNDE KADINLARIN SİYASAL HAKLAR GEÇMİŞİNE ODAKLANMAK: KADINLAR DA ORADAYDI! PROJESİ¹ ÖRNEĞİ

Doç.Dr.Gülçin DİLEK

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi

gulcindilek@sinop.edu.tr

Özet

Bu çalışma, sosyal bilgiler derslerinde tarih öğretimi ve vatandaşlık eğitiminin eklemlendiği bir konu olan kadınların siyasal haklarını kazanmaları sürecinde ders kitaplarına alternatif olabilecek öğretim materyallerine odaklanmaktadır. Çalışma, ilgi çekici ve eğlenceli öğretim materyallerinin kullanımının bu bağlamda aktif ve verimli bir öğrenme deneyimi sunabileceği önermesinden yola çıkmıştır. Çalışmanın amacı Kadınlar da Oradaydı! başlıklı proje kapsamında kadınların siyasal haklar geçmişinin öğretimine yönelik tasarlanan materyallerin içeriklerini ve tasarım süreçlerini kuramsal olarak ortaya koymaktır. Buna göre proje resmi web sitesinde yayına alınmış olan ilgili materyaller türlerine göre başlıklandırılmış, ardından içerik tasarımlarının tarih öğretimi ve kadın tarihi/toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamlarında nasıl kurgulandığı materyallerden örnekler sunulularak açıklanmıştır. Materyallerin vatandaşlık eğitimi özelinde toplumsal cinsiyet eşitliğine, tarih öğretimi özelinde de toplumsal belleğin eşitlikçi ve kadınlar lehine bir yapıda inşasına katkıda bulunacağı ileri sürülmüştür. Ürünlerin sınıf içi/sınıf dışı süreçlerde aktif kullanımı ve benzer ürünlerin tasarımı çalışmanın önerileri arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler/tarih öğretimi, vatandaşlık eğitimi, kadın tarihi, siyasal haklar

FOCUSING ON WOMEN'S POLITICAL RIGHTS HISTORY IN THE CITIZENSHIP/HISTORY TEACHING: THE CASE OF THE WOMEN WERE ALSO THERE! PROJECT EXAMPLE

Abstract

This study focuses on instructional materials that can be an alternative to textbooks in the process of women's gaining their political rights, which is a subject where history teaching and citizenship education are articulated in social studies courses. The study is based on the premise that the use of engaging and entertaining instructional materials can provide an active and productive learning experience in this context. The aim of the study is to theorize the content and design processes of the materials designed for teaching the history of women's political rights within the scope of the project titled Women Were Also There! Accordingly, the relevant materials published on the official website of the project were categorized according to their types, and then how the content designs were constructed in the contexts of history teaching and women's history/gender equality were explained by presenting examples from the materials. It is argued that the materials will contribute to gender equality in citizenship education in particular and to the construction of social memory in an egalitarian and pro-women structure in history teaching in particular. The active use of the products in in-class/out-of-class processes and the design of similar products are among the recommendations of the study.

Keywords: Social studies/history teaching, citizenship education, women's history, political rights

GİRİŞ

Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanmış olan güncel sosyal bilgiler öğretim programı çok çeşitli sosyal bilim disiplinlerini içermekte olup (Bilgili, 2008) vatandaşlık bilgisi ile tarih disiplini alanında bilgi, beceri ve değer kazanımı programda ağırlıklı bir yere sahiptir. Vatandaşlık bilgisi kapsamında ele

¹ 218K401-218K402 numaralı ve Kadınlar da Oradaydı! başlıklı proje TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

alınan konular tarihselliği ölçüsünde tarih disipliniyle eklemlenmektedir. Bu noktada güncel sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarında kadın haklarının tarihsel süreci ve daha özelde de kadınların siyasal haklarının tarihsel sürecine ilişkin kimi kazanım ve açıklamalar yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a; MEB, 2018b). Böylece Türk tarihinde kadınların siyasal haklarını kazanma süreci (1923-1934) vatandaşlık eğitimi ve tarih öğretiminin entegre olduğu bir bağlam oluşturmaktadır. Bu bağlamda gerçekleşecek öğrenmeler, geçmişteki cinsiyet ayrımcılığı ve eşitsizlik deneyimlerinin yanında mücadele geçmişine yönelik de bir farkındalık geliştirerek kadınların siyasal haklarına sahip çıkması ve kullanması yönünde güncel bir bilinç ve geleceğe yönelik beklentiler oluşturmada aktif rol oynayabilir (Dilek, 2012). Tarih ve vatandaşlık eğitiminin kesiştiği ve okul ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin öğretimine katkı sunma potansiyeli taşıyan bu konu çeşitli öğretim materyalleriyle, zengin bir tarihsel kaynak sunumuyla ve toplumsal cinsiyet perspektifinden ele alınarak sunulduğu takdirde vatandaşlık-tarih öğretimine ve toplumsal cinsiyet eşitliğine önemli katkılar sağlayabilir.

Bu çalışma, benzer amaçlarla yola çıkarak ortaokul/lise düzeyinde kadın tarihini öğretmek üzere ilgi çekici ve eğlenceli öğretim materyalleri geliştirmeyi hedefleyen Kadınlar da Oradaydı! projesinin “siyasal haklar mücadelesi” konulu ürünlerine odaklanmaktadır. Böylece bu çalışmanın amacı ilgili ürünlerin tasarım süreçleri ve içeriklerini tanıtarak sosyal bilgiler/tarih derslerinde kadınların siyasal haklarını kazanma sürecinin öğretimine nasıl katkıda bulunabileceklerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Türk tarihinde kadınların siyasal hakları elde etme sürecine ana hatlarıyla değinilmiş, konu sözü edilen öğretim programları bağlamında ele alınmış, materyallerin üretildiği proje ana hatlarıyla tanıtılmış ve materyal tasarım süreci hakkında sunulan bilgilerin ardından siyasal hakların kazanımı süreci bağlamında geliştirilen materyaller türlerine göre başlıklandırılarak örneklerle açıklanmıştır. Sonuç kısmında geliştirilen ürünlerin içerik ve kullanımına yönelik değerlendirmelere ve önerilere yer verilmiştir.

Kadınların Siyasal Hak Kazanımı: Tarihsel Süreç

Türk tarihinde kadınların siyasal haklarını elde etme süreci, tarihçilerin yanı sıra çeşitli disiplinlerden akademisyen ve araştırmacıların da toplumsal cinsiyet ve feminist perspektiflerden çalıştıkları bir konu (Arat, 1998; Batu, 2021; Çaha, 2010; Çakır, 2007; 2011; 2013; Yaraman, 2021; Zihnioğlu, 2016) olma özelliği taşır. Bu akademisyen/araştırmacılar, yaptıkları tarihsel çalışmalarla, toplumsal cinsiyet perspektifi/feminist perspektifleri kullanarak ve geleneksel (resmi) tarih yazımını yeni (eleştirel) bir okumaya tâbi tutarak tarih yazımını kadınlar lehine dönüştürme konusunda önemli bir yol almışlardır. Bu çalışmalar resmi tarih yazımında görece yakın zamana kadar süregelmemiş, kadınları kendi haklarını arama sürecinde nesneleştiren yaklaşımı eleştirerek Geç Osmanlı döneminden itibaren özgül bir kadın hareketinin varlığını ortaya koymaktadır. Dahası Batıda kadınların oy hakkı arayışından haberdar olan eğitilmiş ve aydın bir kısım Osmanlı kadını bu hakların zamanı geldiğinde Türk kadınları tarafından da kazanılacağını umut etmektedir (Demirdirek, 2011). Bu noktada kadınların siyasal hak arayışının geniş ölçüde bir farkındalık niteliğinde de olsa Cumhuriyet öncesi dönemde var olduğunu söylemek olasıdır. Eğitilmiş ve toplumun daha üst tabakalarına mensup kadınlardan Ulviye Mevlan, Halide Edib, Emine Semiye, Selma Rıza (Berktaş, 2010; Doğan ve Metintaş, 2017; Kartal, 2005) gibi -bir kısmı-politikanın içinde aktif yer alan ve kadın haklarını gündemlerine taşıyan isimler söz konusudur. Kadınların bu dönemde politikayla yakından ilgilendiklerini gösteren bir örnek, 1908’de II. Meşrutiyet’in ilanı sonrasında Müslüman Osmanlı kadınlarının Meclis’in açılışını izlemek için Hristiyan kadınlara izin verilip de kendilerine izin verilmezse İngiliz kadınları gibi Meclis önünde gösteri yapacaklarını duyurmaları (Servet-i Fünûn 16 Aralık 1908; Akt. İbar, 2008: 182) olmuştur. Balkan Savaşlarını takiben art arda gelen savaş yıllarında toplum birçok açıdan dönüşürken bu süreç kadınlar lehine de çeşitli fırsatlar yaratmış ve diğer hakların yanı sıra siyasal hak taleplerinin gündeme taşınması için elverişli bir zemin oluşmasına katkıda bulunmuştur (Toprak, 2017). Bu noktada savaşların kadın haklarının kazanımındaki rolü (Koyuncu-Lorasdağı, 2020) süreci anlamada üzerinde durulması gereken bir dinamiktir. Geç Osmanlı Döneminden itibaren kadın hak ve sorunları ile ilgilenen (Baykan ve Ötüş-Baskett, 1999; Metintaş, 2018) bu doğrultuda Cumhuriyet yıllarında da aktif bir kadın politikası içerisinde yer alarak kadınların

siyasal hak arayışlarını kurumsallaştıran öncü isimlerden biri Nezihe Muhiddin olmuştur (Batu, 2021; Zihnioğlu, 2016). Nezihe Muhiddin ve arkadaşları kadınların sosyal haklarının yanında -görece uzak gündemleri gibi görünse de- siyasal haklarının kazanımına yönelik çalışmalar yapmak üzere 1923 yılında Kadınlar Halk Fırkası'nı kurmuşlardır (Toprak, 2014; 2017). Ancak henüz kadınların siyasal hakları olmadığı, dolayısıyla bir parti kuramayacakları ileri sürülerek bu girişimleri onay almadı ve bu reddedilmenin ertesinde 7 Şubat 1924'te parti -Türk- Kadın Birliği adıyla bir dernek çatısı altında ve bir süre siyasal haklar gündeminden uzaklaşmış gibi görünerek çalışmalarına devam etmiştir (Zihnioğlu, 2016). Siyasal hakların kazanımı ileride Nezihe Muhiddin'in bazı gerekçelerle dernek üyeliğinden uzaklaştırılacağı 1927'de bir kez daha dernek tüzüğüne eklenmiştir (Toprak 2014; 2017). “Kadın Yolu” adlı bir dergi de çıkaran Nezihe Muhiddin ve Kadın Birliği'nin faaliyetleri geleneksel Osmanlı toplumundan modern Türk toplumuna geçiş sürecinde kadının kamusal alanda ve siyaset alanında kabul edilebilmesi ve kadınların siyasi temsiline yönelik bir farkındalık ve kamuoyu zemini oluşturmada (Kaçar, 2020) önemli rol oynamıştır denilebilir. Yine dernek, kadınların belediye seçimlerinde seçme seçilme haklarını kazandıkları 1930'da ve milletvekili seçme-seçilme hakkı kazandıkları 1934'te kutlama mitinglerinin düzenleyicisi olmuştur. Proje ürünlerinde yer verilen 7 Aralık 1934 mitinginde kadınlar Beyazıt Meydanı'nda İstanbul Üniversitesi önüne bir kürsü kurmuşlar, bu kürsüden kalabalığa coşkulu konuşmalar yapmışlar, bando eşliğinde 10. Yıl Marşı'nı söylemişler, seçme-seçilme hakkını kazanmalarına teşekkür etmek ve şükranlarını sunmak üzere Atatürk ve devlet ileri gelenlerine teşekkür telgrafları göndermişlerdir. Ardından Taksim Meydanı'na bir kortej eşliğinde ilerlemişler, Taksim Anıtı'na çelenkler koymuşlar burada da meydana kurdukları kürsüden yine coşkulu konuşmalar yapmışlar ve 10. Yıl Marşı'nı bando eşliğinde söylemişlerdir. Beyazıt Mitinginde -Türk- Kadınlar Birliği üyesi Saadet Refet ve Belediye Meclisi Üyesi Nakiye Elgün, Taksim Mitinginde ise dernek üyesi İffet Halim Oruz bir konuşma yapmıştır. Tüm bu süreç dönem gazetelerinde geniş yer bulmuştur (Akşam 8 Kanunuevvel, 1934; Cumhuriyet 8 Birincikanun 1934; Haber, 8 Birincikanun 1934; Milliyet 8 Kanunuevvel, 1934).

Afet İnan, Atatürk'ün yakın çevresinden ve onun desteğini alarak siyasal hak mücadelesine öncülük eden kadınlardan biridir. İnan anılarında bu sürecin öğretmenlik yaptığı yıllarda sınıfta bir seçim canlandırması yaptırması ve başkan olarak bir kız öğrencinin seçilmesine bir erkek öğrencisinin kadınların siyasal hakları olmadığı gerekçesiyle itiraz etmesi ile başladığını anlatır. Afet İnan bu olay sonrasında derin bir üzüntü ve mahcubiyet hissetmiş, konuyu Atatürk'e açmış, Atatürk'ün kendisine bu konuyu araştırma görevi vermesiyle de heves ve heyecanla çalışmalarına başlamıştır (İnan, 2005; Uzun, 2017). Bu süreçte güçlüklerle karşılaşmış ve kadınların tüm siyasal haklarına kavuşması beklediğinden uzun sürmüş olsa da bu konuda kadınlar lehine bir zihinsel ve hukuki dönüşüm sağlanması adına azimle mücadeleye devam etmiştir (İnan, 2005).

Çalışmanın sınırları dolayısıyla bu başlık altında proje ürünlerine yansıtılan içeriğin ana hatlarının çizilmesi ile yetinilmiştir. Şüphesiz özellikle -Türk-Kadın Birliği ve Nezihe Muhiddin odağında siyasal haklar bağlamında hayli detaylı açılımlar yapılabilir. Aynı zamanda Türkiye özelinde kadın hakları tarihi siyasal haklar kısmı da dahil olmak üzere ilgili literatür kapsamında farklı/çatışan yorumlamalar ve argümanları da (Koyuncu-Lorasdağı, 2020) barındırmaktadır. Ancak bir tarih eğitimi projesi olan Kadınlar da Oradaydı! kapsamında bu süreçte mücadele vermiş ve sürece katkı sunmuş tüm kadınları sundukları katkılarla birlikte sürecin inşasında önemli rol oynamış tarihsel özneler olarak sunma yaklaşımı benimsenmiştir.

Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında Kadınların Siyasal Hakları

Tarih öğretiminin amaçları disiplin içi ve disiplin dışı olmak üzere iki temel kategoride ele alınmakta olup disiplin dışı (sosyal) amaçlar tarih disiplinine özgü olmanın uzağında daha çok millî kimliğin inşası ve/veya demokrasi eğitimi gibi vatandaşlık alanına kodlanan çeşitli içeriklerle belirlenir (Dilek, 2007). Bu perspektiften bakıldığında geçmişten günümüze vatandaşlık eğitiminin tarih öğretiminin ayrılmaz bir parçası olmayı sürdürdüğü (Güven, 2015) söylenebilir. Benzer şekilde güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı programın disiplinler arası yaklaşımı çerçevesinde ağırlıklı olarak vatandaşlık eğitime yönelik kazanımlar içermektedir. 6. sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında vatandaşlık eğitimi ve tarih öğretiminin

entegre olduğu ve kadın haklarının tarihsel sürecini de kapsayan bir kazanım yer almaktadır. İlgili kazanım aşağıda incelenebilir.

“SB.6.6.6.Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur” (MEB, 2018a: 22).

Ortaokul düzeyinde kadınların siyasal haklarının ele alındığı bir diğer öğretim programı “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük”tür. Cumhuriyetin ilanı sonrasında kadın inkılabı çerçevesindeki gelişmeleri merkeze alan kazanım şöyledir:

“İTA.8.4.5. Toplumsal alanda yapılan inkılapları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.

b) Türk kadınına eğitim alanı ile sosyal, kültürel ve siyasi alanlarda sağlanan haklar ele alınır ve bu haklar diğer ülkelerde kadınlara verilen haklar ile karşılaştırılır” (MEB, 2018b: 13).

Her iki kazanım ve açıklamalarında görüldüğü gibi ilgili programlarda kadınların siyasal yaşamdaki temsiline ve kadınların siyasal hakları kazanımının tarihsel sürecine yer verilmiştir. Bu kazanımları karşılayacak şekilde ardıl başlık altında detaylarına yer verilen proje kapsamında kadınların siyasal hakları kazanmalarının tarihsel sürecini ele alan öğretim materyalleri tasarlanmıştır.

Materyal içeriklerinin kuramsal çerçevesini “Kadınların Siyasal Hak Kazanımı: Tarihsel Süreç” başlığı altında ele alınan ilgili literatür ve argümanlar oluşturmıştır. Bu başlık altında gösterilmeye çalışıldığı gibi kadınların siyasal haklarını kazanmaları erkeklerle kıyaslandığında uzun zaman almış (1923’ten 1934’e) ve mücadele gerektirmiştir. Bu süre içerisinde kadınlar erkekleri -hatta bazen kadınları da- siyasal haklara sahip olmak ve onu kullanmak için yeterli olduklarına ikna etmek üzere mücadele vermişlerdir. Bu mücadelenin görünür kılınarak öğretim boyutuna taşınmasının, tarihsel-toplumsal belleğin ve tarihsel bilincin inşasında önemli bir noktada durduğu ileri sürülebilir. Zira bugün geçmişten bağımsız değildir ve toplumsal bağlamda güncel algı ve tutumlar da geniş ölçüde geçmişten beslenir. Bu noktada geçmişteki cinsiyet ayrımcılığı pratikleri bağlamında siyasal hakların mücadele tarihini öğrenmek onların değerini anlamada ve bu hakka sahip çıkma ve onu daha aktif kullanma konusunda bir bilinç inşa etmede işlevsel olabilir. Nitekim tarihsel bilinç, geçmiş ve bugünü anlamayı, ilişkilendirmeyi ve geleceğe dair beklentiler oluşturmayı içeren; geçmiş, bugün ve geleceğin sürekli bir diyalog halinde bilinç düzeyinde algılandığı bir kavramı ifade eder (Dinç, 2014).

Sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarından ilki “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (MEB, 2018a: 8) şeklinde olup bu cümlede “haklarını bilen ve kullanan” ifadesindeki hakları bilme ve kullanma bilincinin, geçmişteki hak mücadelesi öğrenildiği takdirde daha güçlü bir yapıda gelişebileceği ileri sürülebilir. Zira öğrencilerde geçmişte güçlkle ve çabayla elde edilen bir hakkın değeri ve ona sahip çıkma bilinci mücadele geçmişinin öğrenilmesi yoluyla pekişebilir. Nitekim güncel koşullarda da kadınların özellikle meclisteki oranı ve siyasetin üst mertebelerinde görev alma gibi alanlarda erkeklerin oldukça gerisinde seyrettiği (Çakır, 2013) söylenebilir. Öte yandan çağcıl vatandaşlık eğitiminde, katılımcılık ve aktifliği önceleyen etkin vatandaşlık yaklaşımının yanı sıra sorumluluk ve haklarının ayırında olmakla birlikte hak bilinci yüksek vatandaş yetiştirme hedefinden (Güven, 2011) söz edilebilir. Bağlantılı olarak kadın sorunları ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin çoğu örnekte derinleşerek sürdüğü güncel bağlamlar (kadına yönelik şiddet vb.) düşünüldüğünde, yüksek bir kadın hakları bilincine sahip olmanın -genelde- kadın hakları -özelde kadının siyasal hakları- sürecini tarihsel köklerinden başlayarak güncel, tarihin değişim ve süreklilik dinamiklerini dikkate alarak ortaya koyma ile sıkı bağlantılar içerdiği ileri sürülebilir. Kökleri geçmişten doğru bir biçimde alınan kadın hakları bilinci (geçmişte cinsiyetleri nedeniyle kadınların siyasal haklara sahip olması sorgulandı, kadınlar bu alandan bir süre dışlandı, bu hakları elde etmek için mücadeleler verildi ve erkeklerden uzun bir süre sonra bu hakka sahip

olabildiler) güncel hak bilincinin temellerini atabilir ve haklara sahip çıkma konusunda güncel bir bilinç oluşturulabilir (mücadeleler sonucu kazanılan bu haklara sahip kılmalıdır).

Kadın haklarının tarihselliği sosyal bilgiler öğretim programı özel amaçlarının on beşinci maddesi olan “ İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri” (MEB, 2018, s. 8) ifadesinde de kendine bir yer bulabilmektedir. Nitekim insan hakları ve demokratik kuralların bir gereği olan eşitlik ilkesi siyasal haklarda da eşitliği de içerdiğinden toplumsal cinsiyet eşitliğinin tarihsel -toplumsal inşasında bir hareket noktası olabilir.

“Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar”da sekizinci madde şöyledir:

Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir (MEB, 2018a: 10).

Bu madde sosyal bilgiler konularının öğretiminde edebî ürünlere/sanat ürünlerine de yer verilmesi gerektiğine işaret eder. Proje kapsamında belirlenen diğer konuların yanında siyasal hakların kazanım sürecine yönelik de çeşitli edebî ve sanatsal içerikli öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Bu yönüyle de projedeki tüm ürünler gibi kadınların siyasal haklarını kazanım sürecine yönelik ürünler sosyal bilgiler öğretim programı ile uyum içindedir. Öte yandan içeriklerin hazırlanmasında kaynak temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda birincil ve ikincil tarihsel kaynakların (tarihsel metinlerden alıntılar, karikatürler, fotoğraflar, dönem gazetelerinden görseller, gazete küpürleri) kullanımı da ürünlerin içerik tasarımında önemli bir yere sahiptir. Zira yeni tarih öğretiminde öğrencilerin tarihçilerin izledikleri yöntemlere benzer şekilde tarihsel malzeme ile çalışmaları ve tarihsel düşünme süreçlerini deneyimlerini öngören bu yaklaşım (Açıkalın, 2017; Alabaş, 2007; Dilek, 2007; Dilek ve Yapıcı, 2008; Yapıcı, 2006; Kaya, Gazel ve Akkuş, 2015) yapılandırmacı yaklaşıma uygun oluşuyla da güncel tarih öğretiminde kabul görmektedir. Birincil kaynaklar kadın seslerinin duyulması yoluyla öğrenciler ve tarihin kadın aktörleri arasında bir diyalog imkânı sunması bakımından önem taşır (Dilek, 2012). Özellikle görsel kaynakların kullanımı tarih öğretiminde olduğu gibi tarih dersleri bağlamındaki vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesine de önemli katkılar sağlayabilir. Nitekim Okumuş (2020: 20) tarih derslerinde demokratik değerleri kazandırmada görsellerin rolüne odaklandığı çalışmada görsel kullanımının demokratik değerlerin kazandırılmasında etkili bir rol üstlendiğini, öğrencilerin görsel kullanılarak hazırlanan “etkinlikleri ilgi çekici ve eğlenceli bul”duklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, demokrasinin eşitlik ve özgürlük ilkesinin ön planda olduğu ve vatandaşlık eğitimi bağlamında da toplumsal cinsiyet eşitliğini hedefleyen kadınların siyasal hak kazanma süreci konusu proje kapsamında zengin bir görsel tarihsel malzeme içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Proje Hakkında

Kadınlar da Oradaydı! başlıklı proje TÜBİTAK 1003 Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi Çağrı Metnindeki (TÜBİTAK-ARDEB, 2018) ilke ve açıklamalardan yola çıkarak ders kitapları ve öğretim programlarında kendisine güçlükle yer bulabilen tarihin kadın aktörlerini ve deneyimlerini görünür kılan, okul içi ve okul dışı ortamlarda kullanılabilecek ilgi çekici ve eğlenceli öğretim materyalleri geliştirmeyi ve uygulama çalışmaları yapmayı hedeflemiştir. Sinop ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin işbirliği ile gerçekleştirilen projede, proje ekibi tarafından ortaokul/lise düzeyinde animasyonlar, resimli biyografi kitapları, çizgi romanlar, resimli hikâye kitapları, çözümlemeli öyküler, çalışma kitapları, infografik/posterler, eğitsel oyunlar, videolar, müzik klipleri ve etkinlik yapıtları geliştirilmiş; bu ürünler proje resmi web sitesi olan <https://kadinlardaoradaydi.com/> adresine yüklenerek öğrenci, öğretmen, öğretmen adayları ve araştırmacıların yararlanması amacıyla açık erişime sunulmuştur. Materyal içeriklerinde Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet yıllarının öncü kadınları, kadın haklarının tarihsel süreci, kadın hakları mücadelesi, kadın yaşantı ve deneyimleri, Millî Mücadele döneminin kadınları, tarihin kadın aktörlerinin çeşitli dönem ve

bağlamlarda üstlendikleri roller, topluma, bilime, ülke savunmasına sundukları değerli katkılar gibi konular işlenmiştir. Bu çalışmanın sınırları dikkate alınarak çalışma kapsamında ele alınan proje ürünleri, kadın hakları bağlamında siyasal hakların kazanım süreci ile sınırlandırılmıştır.

Materyal İçeriklerinin Tasarlanması

Proje kapsamında tasarlanan tüm içerikler kadın çalışmaları literatüründen hareketle oluşturulan temalara uygun şekilde kurgulanmıştır. Benzer şekilde kadınların siyasal hak kazanma süreci özelindeki materyaller aşağıdaki tema ve önermeleri içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Temalar

Cinsiyet Ayrımcılığı: Erken Cumhuriyet yıllarında cinsiyetlerinden dolayı kadınlara seçme-seçilme hakkı verilmesine karşı çıkılmasına işaret eder. Gerçekten de 1923 yılında gerçekleşen bir TBMM toplantısında örnekleri görülebileceği gibi kadınların siyasal haklar elde etmesine karşı çıkan bazı güçlü sesler duyulmaktadır (Taşkıran, 1973: 96-100). Buna ek olarak dönem basınında kadınların siyasal hak taleplerine alaycı ve cinsiyetçi yaklaşan kimi yazılar ve karikatürler de (Batu, 2021; Zihnioğlu, 2016) bu bağlamda cinsiyet ayrımcılığının somut örnekleridir. Tüm bu içerik çeşitli proje ürünlerine yansıtılarak öğrencilerin kadınların siyasal haklar bağlamında deneyimledikleri cinsiyet ayrımcılığına yönelik farkındalık geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Mücadele: Kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olmak için verdikleri mücadeleye işaret eder. Siyasal haklar II. Meşrutiyet yıllarından itibaren dönemin koşulları nedeniyle kadınların öncelikli gündeminde yer alamamış olsa da kadınların oy hakkı konusu ulusal basın ve kadın basınında zaman zaman değinilen bir içerik olmuştur (Demirdirek, 2011; Çakır, 2011). Millî Mücadele'yi takip eden süreçte ise 1923'te Kadınlar Halk Fırkası ve 1924'te (Türk) Kadınlar Birliği'ne evrilen dernekler (Toprak, 2014; Zihnioğlu, 2016), kadınların bu alandaki aktif mücadelesinin somut verilerini teşkil eder. Benzer şekilde proje ürünlerinde Afet İnan'ın bu alandaki çabaları da (İnan, 2005; Uzun, 2017) yine kadın mücadelesi içerisinde konumlandırılmıştır. Özetle bu tema kadınların siyasal haklarını kazanmak için kendileri adına verdikleri mücadeleyi merkeze almıştır. Parti ve dernek kurma, ulusal basına demeçler verme ve kamuoyu oluşturma, kadın basını, konferans ve mitingler aracılığıyla propaganda faaliyetleri, dernek üyesi olan veya olmayan kadınları milletvekili gösterme gibi girişimlerle kamuoyunun dikkatini çekme gibi etkinlikler bu mücadelede başvurulan yöntemler olarak ürün içeriklerine yansıtılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Bu tema, kadınların her alanda olduğu gibi siyasal alanda da erkeklerle eşit haklara sahip olmaları gerektiğine işaret eder. Yalnız Türkiye'de değil birçok Dünya ülkesinde de kadınlar uzun yıllar siyasal hak mücadelesi vermişlerdir (Çakır, 2007; 2013). Türk kadınları da 1930'lara kadar toplumsal ve hukuki alanda çok sayıda kazanım elde etseler de cinsiyetleri nedeniyle karar alma mekanizmalarından dışlanmışlar ve eşit vatandaşlık statüsünden yoksun bırakılmışlardır. Dolayısıyla bu durumun bir cinsiyet ayrımcılığı örneği olduğu, kadınların ancak 1930-1934 arasındaki gelişmelerle eşit vatandaşlık statüsünü kazanabildikleri tarihsel gerçeği ürün içeriklerinde yerini almıştır. Bu noktadan hareketle siyasal haklardaki eşitlik toplumsal cinsiyet eşitliğinin bir gereği olarak sunulmuştur.

Öncü Kadınlar: Siyasal hakların savunusu ve kazanımına öncülük etmiş aktivist olarak nitelendirilebilecek kadınlara işaret eder. Nezihe Muhiddin ve Afet İnan gibi öncülerin yanında Halide Edib ile Kadınlar Birliği üyeleri Saadet Refet ve İffet Halim (Oruz) isimleri de proje ürünlerinde yerini almıştır.

Aşamalık: Kadınların siyasal hak kazanımlarının 1930 (belediye seçimlerine katılma hakkı), 1933 (köyde muhtar ve ihtiyar kurulu seçimlerine katılma hakkı) 1934 (milletvekili seçme ve seçilme hakkı) olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğine işaret eder. 1923 yılında istisnasız tüm erkekler tüm siyasal haklara sahipken, kadınların tüm hakları elde etmeleri için yaklaşık on bir yıl beklemleri gerekmiştir. Bu tema aynı zamanda kadınların siyasal hak kazanımının zorlu bir süreç olduğunu göstererek bu haklara sahip çıkmanın ve onları kullanmanın önemine yönelik bir farkındalık ve bilinç geliştirmeyi hedeflemektedir.

Kadın Dayanışması: Kadınların siyasal haklarını elde etmek için ortaklaşa ve dayanışarak hareket ettiklerine işaret eder.

Kadın Sesleri: Kadınların siyasal hak arayışlarını, savunu ve mücadelelerini kendi seslerinden duy-ur-maya işaret eder. Bu tema kadınları kendi sesleriyle sunarken aynı zamanda onları tarihsel özneler olarak da sunmayı (Dilek, 2012) hedefler.

Önergeler

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde ele alınan argümanlardan yola çıkarak aşağıdaki önermeler oluşturulmuş ve sözü edilen materyallerin içerik tasarımına yansıtılmıştır.

- Kadınlar siyasal haklarını savunma sürecinin aktif özneleridir.
- Kadınlar siyasal haklarını elde etmek için mücadele vermiştir.
- Kadınların siyasal haklarını kazanmaları, bu kazanımın karşısında olanlara rağmen Atatürk ve kadınların çabalarıyla gerçekleşmiştir.
- Kadınların siyasal haklarını kazanmaları hemen ve kolay olmamış, gösterilen çaba ve mücadelelerin sonucunda üç aşamada (1930, 1933 ve 1934 yıllarında kazanılan haklar) gerçekleşmiştir.
- Kadınlar siyasal haklarını arama sürecinde cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıya kalmışlar, ancak yılmadan mücadeleye devam etmişlerdir.
- Kadınların siyasal haklarını kazanmaları sürecine Nezihe Muhiddin ve başkanı olduğu -Türk- Kadınlar Birliği Derneği ile bu süreçte Atatürk'ün desteğiyle siyasal hakların kazanımı için çalışan Afet İnan öncülük etmiştir.
- Kaynak temelli öğrenme kapsamında sunulan özellikle birincil tarihsel kaynaklar (dönem gazete ve dergileri, fotoğraflar, vb.) tarihin kadın aktörlerinin seslerini duyurmada ve öğrencilerle bu kadın aktörler arasında bir bağ kurmada önemli bir aracı rol üstlenir.

Siyasal Haklar Odağında Tasarlanan Materyaller

Bu başlık altında Kadınlar da Oradaydı! projesi kapsamında proje ekibince üretilen siyasal hakların kazanımı içerikli materyallerden örnekler ve açıklamalar sunulmuştur. Ürünlerin web adresleri Kaynakça kısmına alınmıştır.

Animasyon

Animasyonların eğitimde kullanımı birçok açıdan öğrenmeyi desteklerken, tarih öğretimi bağlamında genellikle soyut olan tarih konuları “somutluk kazanabilir, bilgilerin görselleştirilmesiyle zihinde canlandırılması kolaylaştırılabilir, tekrarlanması mümkün olmayan konular, kolayca açıklanabilir ve sınıf ortamlarında tekrarları sağlanabilir” (Şengül Bircan, 2014: 367). Video ve animasyonlar gibi görsel işitsel materyallerin, geçmiş görünürlüğüne katkıda bulunduğu (Erciyas, Keleş ve Çelebi, 2021) ileri sürülmektedir. Proje kapsamında kadınların siyasal haklar geçmişine odaklanan “Neden?” başlıklı bir animasyon geliştirilmiştir. Geniş ölçüde dönem gazetelerinin veri kaynağı olarak kullanıldığı animasyonda kadınların siyasal hak taleplerinin erkekler tarafından geri çevrildiği (bkz. Şekil 1) ve bu yöndeki girişimlerinin/mücadelelerinin engellerle karşılaştığı sahneler ekrana gelir. Her bir engelin ardından kadınlar “Neden?” sorusunu yöneltir. Cevap erkeklerden gelir: “Siyasal haklarınız yok!” Ardından Nezihe Muhiddin öncülüğünde kurulan -Türk-Kadınlar Birliği Derneği’nin (1924) programına kadınların siyasal haklarını alması (bkz. Şekil 2), kadınların siyasal hak taleplerine alaycı yaklaşan bir karikatürün olduğu dönem dergisi görseli, bu karikatüre kahkahalarla gülen erkek karakterler ve onlara yüksek tonda eleştirel bir söylemle cevap veren Nezihe Muhiddin (bkz. Şekil 3) görünür. Onu Afet İnan’ın Atatürk’ten siyasal hakları talep ederken görüldüğü bir diğer sahne izler. Siyah ekrana gelen “Mücadelelerin Ardından...” yazısını 1930, 1933 ve 1934 yıllarındaki gelişmelerin sunumu takip eder. Son sahnelerde 7 Aralık 1934’te Beyazıt ve Taksim Meydanlarında Türk Kadınlar Birliği tarafından düzenlenen miting görüntüleri ve kürsüde Saadet Refet, Nakiye Elgün ve İffet

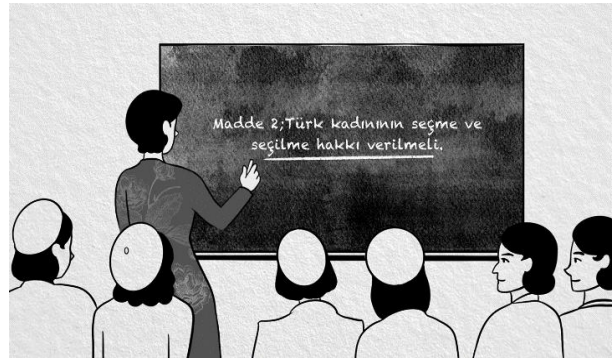
Halim konuşma yaparken (bkz. Şekil 4) belirir. Bu animasyon cinsiyet ayrımcılığı, mücadele, aşamalılık, öncü kadınlar, kadın dayanışması, kadın sesleri ve öncü kadınlar temalarının tümünü içermektedir. Animasyondaki kimi sahneler tümüyle dönem gazetelerinde yer almış olan fotoğraflardan yola çıkılarak tasarlanmış olduğundan tarihsel gerçeklikle örtüşen imgeler sunar. Bu yolla dönemin öncü kadınları, bu sürecin aktivistleri olan diğer kadın aktörler ile bu dönemde gerçekleşmiş ilgili tarihsel olaylar belirli bir akış içerisinde tarihsel gerçekliği uygun olarak tasarlanmış ve öğrencilerin tarihsel imgeleme/düşünme süreçlerine katkı sunması hedeflenmiştir. Gerçekten de animasyonu izleyen öğrenciler 4.33 dakika gibi kısa bir süre içerisinde sürece ait temel aşamalar ve süreçteki kadın deneyimlerine dair bir farkındalık geliştirebileceklerdir.

“Neden?” başlıklı animasyondan ekran görüntüsü alınan dört sahne aşağıda incelenebilir.

Şekil 1. Kadınlar Halk Fırkasının Engellenmesi



Şekil 2. Nezihe Muhiddin ve Kadın Birliği Üyeleri



Şekil 3. Nezihe Muhiddin Siyasal Hakları Savunurken



Şekil 4. İffet Halim (Oruz) Miting Kürsüsünde



Video

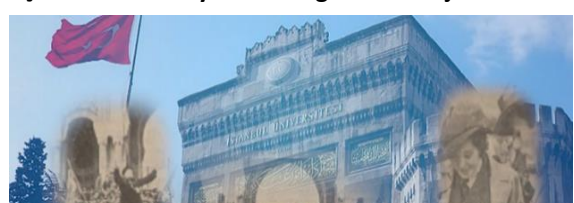
Çağımızda oldukça yaygın bir dijital materyal haline gelen videolar eğitimel içeriklerle hazırlanarak öğretme-öğrenme süreçlerine daha çok dâhil edilebilir. Eğitsel videolar ses, görsel ve metin gibi çeşitli unsurları bir arada sunması bakımından öğrenme süreçlerinde dinamik bir yapıya sahiptir (Syaripuddin, Ahmad &Awang, 2019). Bu başlık altında kadınların 5 Aralık 1934'te milletvekili seçme ve seçilme haklarını elde etmelerinin hemen ardından 7 Aralık 1934'te Beyazıt ve Taksim Meydanlarında düzenledikleri ve ulusal basında geniş yer bulan kutlama mitingini konu edinen “Seçme ve Seçilme Hakkını Kutlayan Kadınlar” başlıklı video içeriğine yer verilmiştir. Video kadınların seçme ve seçilme haklarının ilanı, 7 Aralık 1934 Mitingi ve TBMM'ye giren ilk kadın milletvekillerini konu edinmiştir. Süreci birincil tarihsel kaynaklar olan dönem gazetelerinden aktarmayı hedeflemiştir. Manşetlerdeki eski Türkçe kelimeler öğrencilerin anlaması için güncel Türkçe karşılıklarıyla seslendirilmiştir. Kutlama coşkusunu göstermek ve videoyu eğlenceli/ilgi çekici hale getirmek için sahnelerle konfeti, alkışlayan eller gibi vektörel animasyonlar ve uygun efektler eklenmiştir. 3.38 dakika uzunluğundaki videoda birincil kaynaklardan yansıyan manşetler ve görsellerin sunumunun dönem kadınlarının heyecanını, coşkusunu, bu hakkı kazanmanın onlar için önemini anlamalarına katkıda bulunması beklenmektedir. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birlikte deneyimlenmesi ile daha bütüncül bir öğrenme süreci gerçekleştirilebilir.

İlgili videodan alınan bazı ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.

Şekil 5. Kadınlar Meclis Locasında



Şekil 6. 1934 Beyazıt Mitinginden Kolaj Sahne



Şekil 7. 1934 Mitingi Gazete Haberleri



Şekil 8. İlk Kadın Milletvekilleri



Müzik Klibi

Sanat yoluyla öğrenme tarih öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Levstik & Barton, 2001). Proje kapsamında geliştirilen şarkılar ve klipler de eğlenerek öğrenme yaklaşımdan hareket etmiştir. Şarkılar vatandaşlık haklarının öğretiminde işlevsel bir yöntem olabilir (Merwe, 2007) ve bu doğrultuda kadın hakları tarihini öğretmenin eğlenceli bir yolu olarak düşünülmüştür. Zukas (1996)'a göre de "sınıf içi süreçlerde müzik kullanımı öğrencilerin tarihsel anlama düzeylerini geliştirir, geçmiş kültürleri canlandırır, ayrıca öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir." Proje kapsamında proje ekibince üretilerek klipleri hazırlanmış beş şarkıdan biri "Seçme ve Seçilme Hakkını Kutlayan Kadınlar" video içeriğiyle aynı konuya, 7 Aralık 1934 mitingine odaklanmaktadır. Miting odakta olmakla birlikte şarkı sözleri ile müzik klibi, kadın hakları siyasal geçmişini ve bu yöndeki mücadeleyi görünür kılan sözlere ve görüntülere de yer vermiştir.

"Tarihin duyuşsal olarak deneyimlenmesi" olarak nitelendirilen boyutta "müzik, tarihi olaylar sırasında ve sonrasında insanların yaşadığı duygusal deneyimleri yansıtır. Öğrenciler kendilerini zamana, insanlara ve onların mücadelelerine daha bağlı hissedirler" (Golderberg 2001, Akt. Merwe, 2007: 176). Bu argümandan da hareketle "1934 Mitingi" başlıklı müzik klbinin söz, müzik ve görüntüleriyle bir bütün olarak kadınların bu yöndeki mücadele kararlılığını, azimlerini, hakların kazanımıyla birlikte duydukları sevinç ve coşkuyu öğrencilerin duyumsamalarında aktif bir rol üstlenebileceği ileri sürülebilir. Bu aynı zamanda tarih öğretiminde kazandırılması hedeflenen bir beceri olarak tarihsel empati becerisinin (Yeager & Foster, 2001) bu konu bağlamında işe koşulmasına da zemin hazırlayabilir. Zira öğrencilerin müzik klibi yoluyla kadınların duygularını anlayabildikleri ölçüde tarihsel anlama becerilerinin gelişmesi beklenebilir.

Şarkı sözleri ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

- 1 Beyazıt'ta toplanıyor bütün kadınlar
- 2 Haklarını aldılar bugün miting var

- 3 Kurulsun önlerine oy sandıkları
- 4 Olacaklar çok yakında vekil adayı
- 5 Beyazıt'tan Taksime ilerliyor kadınlar
- 6 Kürsüden söyleniyor en coşkulu nutuklar
- 7 Heyecanlıydı kadınlar aldı hakkını
- 8 Bir ağızdan söyleniyor Onuncu Yıl Marşı
- 9 Kadınlar söylüyor bando çalıyor
- 10 Tüm meydan coşkuyla dolup taşıyor
- 11 Saadet Refet kürsüde
- 12 İffet Halim Taksim'de
- 13 Haydi kızlar mitinge
- 14 Kadınlar Birliğiyle
- 15 Nakiye'nin coşkusu kürsülerden taşıyor
- 16 Millî Mücadelesi yüreklerde yaşıyor
- 17 Telgraf önerisi heyecan yaratıyor
- 18 Bu esnada tüm meydan alkışlarla cınlıyor
- 19 Atatürk'e Meclise telgraflar yaşıyor
- 20 Kadınlardan Ata'ya şükranlar sunuluyor
- 21 İffet Halim Taksimde kürsüden sesleniyor
- 22 Türk kadını kıvanç duy hakların yükseliyor
- 23 Kadınlar hedefe adım adım ilerliyor
- 24 Belediye, muhtarlık, Meclise yaklaşıyor
- 25 İşte Meclis kapısı, gerçek oldu rüyası
- 26 Son adımda siyasi haklar tamamlanıyor
- 27 Kadınlar hem seçmeli hem seçilmeliydi
- 28 Bu aslında eşitliğin bir gereği idi
- 29 Eşitliğe giden yol mücadeleydi
- 30 Nezihe'yle Afet ilk öncülerdi
- 31 Nezihe haklar için parti- dernek kuruyor
- 32 Afet hazırlanıp konferansa koşuyor
- 33 Kadınlar Birliği mitingler düzenliyor
- 34 Kadınlar büyükannelerini ayakta alkışlıyor

Bu sözlerden 1-22 arasında yer alanlar genel olarak kadınların seçme ve seçilme haklarını kazanmalarının ardından 7 Aralık 1934 yılında Beyazıt ve Taksim Meydanlarında düzenledikleri mitinglerin detayları hakkındadır. 23-26 arasındaki sözler, mitingin arka planına dönerek “aşamalılık” teması merkezinde kadınların siyasi haklarının farklı tarihlerde gerçekleşen üç aşamada kazanıldığına gönderme yapar. 27-33 arasındaki sözler toplumsal cinsiyet eşitliğine, siyasi hakların kazanımının mücadele bağlamına, sürecin öncü kadınları ve onların aktivizmlerine odaklanır. 34 numaralı söz bugüne gönderme yapar: Büyükanneler parti/dernek kuran, konferanslar veren, 1934 mitinginde coşkulu konuşmalar yapan sürecin öncü kadınlarıdır, onlar geçmiştir; ancak işte bugünün kadınları tüm bu mücadele ve başarıları için onları (büyükannelerini) ayakta alkışlamaktadır. Zira bugünün kadınları bu önemli hak mücadelesi için geçmişin kadın aktörlerini takdir etmektedir. Klip içerisine alkışlayan kadın görüntüleri eklenerek sözler görsel olarak da desteklenmiştir. Böylece şarkı, öğrencilerin tarihsel bilinç geliştirme deneyimine de katkı sunmayı hedeflemektedir. Klipte sözler dönem gazetelerinin yanında (bkz. Şekil 1 ve 2) temsili stok görüntülerle (bkz. Şekil 3 ve 4) desteklenmiş ve pekiştirilmiştir. 4.24 dakika uzunluğundaki

müzik klipi bu konu için belirlenen temaların tamamını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Klipten alıntılanan bazı sahneler aşağıda görülebilir.

Şekil 9. İffet Halim Taksim’de Miting Kürsüsünde



Şekil 10. Nezihe Muhiddin ve Kadınlar Birliği Üyeleri



Şekil 10. Hakları yükselen Türk Kadını (Temsili)



Şekil 11. Mücadele Eden ve Dayanışan Kadınlar (Temsili)



Çözümlemeli Öykü

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek edebi ürünlerden çözümlemeli öykü “bir konu ve kazanımı düşünsel, ahlaki ve empatik boyutlarıyla öğretmeye yarayan bir edebi türdür” ve bu boyutlar sırasıyla “bilişsel, duyuşsal ve devinışsel” alanlara karşılık gelir (Kaymakçı, 2019: 184). Kadınların siyasal haklarını kazanma süreci öncü bir tarihsel aktör olan Afet İnan merkezinde onun süreçteki rolünü görünür kılacak şekilde bir çözümlemeli öykü formatında kurgulanmıştır. Afet İnan Çözümlemeli Öyküsü² Afet İnan’ın öğretmen okulunda yaşadığı bir olayla başlayan kadın hakları mücadelesi deneyimi ile açılır ve 1934 yılında kadınların milletvekili seçme ve seçilme haklarını elde etmelerine giden süreçte oynadığı rolü ele alır. Öykü, cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal cinsiyet eşitliği, mücadele, kadın dayanışması, kadın sesleri temalarının tümünü içerecek şekilde kurgulanmıştır. Öykünün ardından çözümlemeli öykü formatına uygun şekilde üç boyutlu öykü çözümleme etkinlik sayfalarına yer verilmiştir. Bu boyutlardan olan etik boyutta tarihsel bağlamı anlama, Afet İnan’ı siyasal hak mücadelesine yönlendiren nedenleri algılama, Afet İnan’ın mücadele sürecinde yaşantıladığı deneyimleri tanıma ve Afet İnan’a bu süreçte destek veren tarihsel aktörleri ve kurumları fark etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Etik boyutta kadınların yalnız cinsiyetlerinden dolayı siyasal haklardan yoksun bırakılmasının ve siyaset dışına itilme çabalarının etik açıdan ve eleştirel düşünme becerilerinin işe koşularak sorgulanması hedeflenmiştir. Son olarak empatik boyutta öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığına uğrayan bir tarihsel aktör olarak Afet İnan’ın deneyimlediği duyguları hissetmeleri ve onun duyuşsal yaşantılarına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri hedeflenmiştir.

² Adı geçen öykü Zişan Seyis’in, Kadınlar da Oradaydı! projesi kapsamında üretilen “Sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünler aracılığıyla kadın tarihi öğretimi: Materyal tasarımı örnekleri” (2021) başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından revize edilerek ve proje ekibi tarafından görsel tasarımı düzenlenerek proje web sitesinde yayına alınmıştır.

Ardından, öğrencilere Afet İnan'ın yerinde olsalardı kadınların seçme ve seçilme haklarını kazanmaları için ne gibi çalışmalar yürütebileceklerine yönelik bir yaratıcı düşünme sorusu yöneltilmiştir. Her üç boyuttaki çözümleme etkinliğinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin tarihsel süreçteki cinsiyet ayrımcılığına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri, kadın mücadelesi ile Atatürk ve Afet İnan başta olmak üzere ilgili tarihsel aktörlerin bu süreçteki öncü rollerini anlamaları, takdir etmeleri ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemini fark etmeleri beklenmektedir.

Çalışma Kitabı

Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı güncel öğretim programları, bu doğrultuda kazanımlarla uyumlu etkinliklere yer verilen çalışma kitapları/yapraklarını da gündeme taşımıştır. Çalışma yapraklarının eğlenerek öğrenme olanağı sunduğu, anlamayı ve kavram öğretimini desteklediği ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği çeşitli akademik çalışmalarda ulaşılan bulgular arasındadır (Okumuş, 2020: 19). Proje kapsamında da çeşitli temalar (kadınların çalışma, eğitim hakları mücadelesi ve Millî Mücadele Kadınları) merkezinde çalışma kitapları hazırlanmış olup bunlardan biri de kadınların siyasal hak mücadelesine odaklanmıştır. Çalışma kitaplarının içerik tasarımı, öğretim programlarındaki ilgili kazanımlara uygunluk, ilgi çekici etkinlikler, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme, bilginin ekonomikliği, bilgilerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve çeşitli görsel unsurların kullanımı gibi genel ilkeler (Kaymakçı, 2009: 329-330) dikkate alınmıştır. “Kadınların Mücadelesi 1: Siyasal Haklar” başlıklı çalışma kitabı genel olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının SBE 6.6.6. ve İTA.8.4.5. kazanımlarına, kaynak temelli öğrenme yaklaşımına ve ilgili başlık altında detaylarına yer verilmiş olan tema ve önermelere uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda içerikte çeşitli birincil ve ikincil kaynaklardan görsel ve metin kaynaklara yer verilmiş, bu mücadele geçmişinin tarihsel aktörleri ve olayları tanıtılmış, tarihsel düşünme becerilerinin ve toplumsal cinsiyet perspektifinin işe koşulduğu etkinlikler çalışma kitabı sayfalarındaki yerini almıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında vatandaşlık eğitimi ve tarih öğretimi ortak paydasında yer alan kadınların siyasal haklar geçmişinin okullarda hangi tema ve yaklaşımlar bağlamında işlenebileceği konusuna odaklanılmış ve bu bağlamda kullanılabilecek Kadınlar da Oradaydı! projesinde geliştirilen öğretim materyalleri, ilgili literatürle desteklenerek tanıtılmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine, tarihsel-toplumsal bilinç, kadınların güçlendirilmesine katkıda bulunma potansiyeli bakımından önemli bir noktada duran kadın hakları konusu proje kapsamında geliştirilen ve bu çalışmada ele alınan ürünler aracılığıyla işlenebilir ve bu yolla ilgi çekici, eğlenceli ve detaylı bir öğrenme-öğretme süreci deneyimlenebilir.

Proje ürünleri ders içi süreçlerde kullanılabileceği gibi okul dışı süreçlerde de ödev ve çeşitli projelerin tasarımında değerlendirilebilir. Öğretmen ve araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında sunulan kuramsal/analitik çerçevede yeni ürünler tasarlanabilir. Ürünler aktif ve verimli bir yolla kullanıldığında tarihsel düşünme becerilerine ve vatandaşlık eğitimi kapsamındaki öğrenmelere olumlu katkılarda bulunabilir. SB. 6.6.6. kazanımı kapsamında yer alan cinsiyet ayrımcılığı konusunun öğretiminde bu proje sürecinde geliştirilen materyaller işlevsel olabilir. Zira geçmişte siyasal haklar konusunda cinsiyet ayrımına maruz kalan kadınların bu deneyimleri üzerinde eleştirel ve empatik düşünme çalışmalarının konuya/kavrama yönelik önemli bir farkındalık geliştireceği ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

Akşam, 8 Kanunuevvel 1934.

Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arat, Z. F. (1998). Kemalizm ve Türk kadını. Bulunduğu eser: A. Berktaş Hacımiraçoğlu (Ed.) *75 yılda kadınlar erkekler* (ss.51-70). İstanbul: Tarih Vakfı.

Açıkalın, A. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Batu, P. (2021). Türkiye’de kadın haklarının tarihçesi. Bulunduğu eser: Karadağ, A. D. (Ed.) *Cumhuriyet İstanbul’unda kadın* (ss. 113-165). İstanbul: İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri A.Ş.

Baykan, A. ve Ötüş-Baskett, B. (1999). *Nezihe Muhittin ve Türk kadını 1931*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Berktaş, F. (2010). *Politikaların çağırısı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Bilgili, A.S.(2008). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Bulunduğu eser: A.S. Bilgili (Ed.) *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.

Cumhuriyet, 8 Birinci Kanun 1934.

Çaha, Ö. (2010). *Sivil kadın* (2. bs.). Ankara: Savaş.

Çakır, S. (2011). *Osmanlı kadın hareketi* (Genişletilmiş 3. bs.). İstanbul: Metis.

Çakır, S. (2007). Feminizm -Ataerkil iktidarın eleştirisi. Bulunduğu eser: H. Birsan Örs (Der.), *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla modern siyasal ideolojiler* (ss. 415-475). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Çakır, S. (2013). *Erkek kulübünde siyaset*. İstanbul: Versus.

Demirdirek, A. (2011). *Osmanlı kadınlarının hayat hakkı arayışının bir hikâyesi*. Ankara: Ayizi.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2008). Tarih öğretmen adaylarının kaynaklarla çalışmada karşılaştıkları güçlükler ve romantik tarih anlayışı: Sınav kâğıtları üzerinde bir analiz. Bulunduğu eser: M. Safran D. Dilek (Ed.) *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (ss. 330-344). İstanbul: Yeni İnsan.

Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6. sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dinç, E. (2014). Tarih bilinci açısından tarih öğretimin amaçları. Bulunduğu eser: M. Safran (Ed.) *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (Genişletilmiş 2. bs., ss.72-78). İstanbul: Yeni İnsan.

Dişbudak, M. (2008). *Türk Kadınlar Birliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Doğan, B. R. ve Metintaş, M.Y. (2017). Selma Rıza Feraceli (1872-1931) ve Türk kadınının ilk gazetecilik deneyimleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi*, 1 (2), 100-108.

- Erciyas, F., Keleş, H., Çelebi, Z. (2021). Tarih öğretiminde 3b öğretim araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisi: 9.sınıf örneği. *International Symposium Of Education and Values- 5 (Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu -5) Bildiri Tam Metinleri* (ss. 403-414).
- Güven, A. (2015). Tarih öğretimi ve demokrasi. Bulunduğu eser: M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* (2. bs., ss. 153-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S. (2011). Sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitiminde modeller. Bulunduğu eser: R. Turan, A. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (ss. 35-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Haber, 8 Birinci Kanun 1934.
- İbar, G. (2019). *Meşrutiyet'i çok sevmiştik*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnan, A. (2005). *Prof. Dr. Afet İnan* (Yay. Haz. Arı İnan) (2. bs.). İstanbul: Remzi.
- MEB (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018b). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kaçar, A. (2020). *Kadınlar Halk Fırkasından Türk Kadınlar Birliğine kadın hareketi ve basına yansıması (1923-1935)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kartal, C. B. (2005). *Türkiye’de kadınların siyasal haklarını kazanma süreci ve 1930 belediye seçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul:
- Kaya, R., Gazel, A. A. ve Akkuş, Z. (2015). Tarih öğretiminde kaynak kullanımı. Bulunduğu eser: M. Demirel (Ed.) *Tarih öğretim yöntemleri* (2. bs., ss. 90-134). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaymakçı, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde bir materyal olarak çalışma yaprakları. Bulunduğu eser: R. Turan, A. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 1* (ss. 323-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, S. (2019). Çözümlemeli öyküler ile sosyal bilgiler öğretimi. Bulunduğu eser: H. Tokcan (Ed.) *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (2. bs., ss. 183-201). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koyuncu-Lorasdağı, B. (2020). Yasal eşitlikçi siyasal hak talepleri ekseninde Türkiye’de liberal feminizmin serencamı. Bulunduğu eser: F. Saygılıgil ve N. Berber (Ed.) *Modern Türkiye’de siyasi düşünce-Feminizm* (ss. 386-404). İstanbul: İletişim.
- Levstik, L. S. & Barton, K.C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (2. ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merwe, M. L. (2007). The “how to” of history teaching with and through music in the get phase. *Yesterday & Today*, 1, 173-192. Retrieved August 11, 2022, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1009.712&rep=rep1&type=pdf>
- Metintaş, M.Y. (2018). Nezihe Muhittin ve Türk kadınının siyasal haklar mücadelesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi*, 1(3), 74-97.
- Milliyet, 8 Kanunuevvel, 1934.
- Okumuş, O. (2020). *Savaşın içinde barışı öğretmek-Tarih derslerinde demokrasi eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seyis, Z. (2021). *Sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünler aracılığıyla kadın tarihi öğretimi: Materyal tasarımı örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sinop Üniversitesi, Sinop.

- Syaripuddin, R., Ahmad, A.R. & Awang M.M. (2019). The use of video in teaching and learning 21st century history education in Malaysia. *Social Sciences, Education and Humanities (GCSSEH)*, 2, 182-186. Retrieved August 12, 2022, from <https://series.gci.or.id/assets/papers/icosh2-2019-94.pdf>
- Şengül, Bircan, T. (2014). Tarih öğretimi ve animasyonlar (canlandırmalar). Bulunduğu eser: M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (Genişletilmiş 2. bs., ss.362-370). İstanbul: Yeni İnsan.
- Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Türk kadın hakları*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Toprak, Z. (2014). *Türkiye’de kadın özgürlüğü ve feminizm (1908-1935)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Toprak, Z. (2017). *Türkiye’de yeni hayat*. İstanbul: Doğan Kitap.
- TÜBİTAK-ARDEB Tarih Çağrı Programı (2018). “1003-SBB-TARH-2018-1 Tarih Eğitiminin İyileştirilmesi” Çağrı Metni. 11.08.2022 tarihinde <https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/281/1003-sbb-tarh-2018-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Uzun, İ. (2017). Kadın haklarının kazanılmasında bir Cumhuriyet kadını: Afet İnan (1908-1985). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3, (1), 73-85.
- Yaraman, A. (2021). Türkiye’de kadınların siyasal haklarını kazanma mücadelesinden dişiliksiz siyasete. Bulunduğu eser: A. D. Karadağ (Ed.) *Cumhuriyet İstanbul’unda Kadın* (ss. 113-165). İstanbul: İstanbul Kültür ve Sanat Ürünleri A.Ş.
- Yeager, A.Y. & Foster, S.J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. O.L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-19). USA: Rowman & Littlefield.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zihnioğlu, Y. 2016. *Kadınsız inkılap* (3. bs.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Zukas, A. (1996, Sep 1). Different drummers: Using music to teach history. *Perspectives on History*, 34 (6). Retrieved August 12, 2022, from <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-1996/different-drummers-using-music-to-teach-history>

Proje Ürünleri

- Kadınlar da Oradaydı! (2020). *Neden?* [Animasyon] 10.08.2022 tarihinde <https://kadinlardaoradaydi.com/animasyonlar/> adresinden alınmıştır.
- Kadınlar da Oradaydı! (2020). *Seçme ve seçilme hakkını kutlayan kadınlar* [Video] 10.08.2022 tarihinde <https://kadinlardaoradaydi.com/videolar/> adresinden alınmıştır.
- Kadınlar da Oradaydı! (2020). *1934 Mitingi* [Müzik klibi] 10.08.2022 tarihinde <https://kadinlardaoradaydi.com/muzik-klipleri/> adresinden alınmıştır.
- Kadınlar da Oradaydı! (2020). *Kadınların mücadelesi 1: Siyasi haklar- Ortaokul çalışma kitabı* 10.08.2022 tarihinde <https://kadinlardaoradaydi.com/siyasi-haklar-calisma-kitabi/> adresinden alınmıştır.
- Kadınlar da Oradaydı! (2020). *Çözümlemeli Öyküler -Afet İnan* 10.08.2022 tarihinde <https://kadinlardaoradaydi.com/afet-inan-cozumlemeli-oyku/> adresinden alınmıştır.

Makale Geçmişi	Geliş: 23.07.2022	Kabul:27.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Dilek,G. (2022). Focusing On Women's Political Rights History In The Citizenship/History Teaching: The Case Of The Women Were Also There! Project Example . <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -95-104		

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ¹

Doç.Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın Üniversitesi, gsahan@bartin.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı göçmen çocukların eğitiminin önemine dikkat çekmek, konu ile ilgili yapılmış çalışmaları değerlendirerek öneriler geliştirmektir. Çalışmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çocukların ailedeki öğrenme ortamının, ailede uyması gereken kuralların önemli olduğu, ailelerin çocuklardan beklentileri, anne-babanın aldığı eğitim ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailenin geldiği ülkeye ya da bölgeye uyumu ve dil yeterliliğinin çocukların eğitimi önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların geline ülkenin dilini öğrenmesi, sosyal çevreye uyum sağlaması, sosyal etkinliklere katılması, okul başarısını etkilemektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim, çocukların okula uyumunu, dil gelişimini ve çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. Çeşitli nedenlerle ülkesini ya da bölgesini değiştiren çocukların eğitimi için alınacak önlemlerin hem çocuğa hem ülkeye önemli katkısı olacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Göçmen çocuklar, eğitim hakkı, okula uyum.

EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN

Abstract

The aim of this study is to draw attention to the importance of the education of immigrant children, to evaluate the studies on the subject and to develop suggestions. Document analysis was used in the study. According to the results, it has been understood that the learning environment of the children in the family, the rules that must be followed in the family are important, the expectations of the families from the children, the education received by the parents and the socio-economic level of the family, the adaptation of the family to the country or region where they come from, and language proficiency also affect the education of the children significantly. Children's learning the language of the country of origin, their adaptation to the social environment, their participation in social activities affect their school success. In addition, pre-school education facilitates children's adaptation to school, language development and adaptation to the environment. It can be said that the measures to be taken for the education of children who change their country or region for various reasons will contribute significantly to both the child and the country.

Keywords: Immigrant children, right to education, school adjustment

GİRİŞ

Dünyanın pek çok yerinde sürmekte olan savaşlar ve ekonomik sıkıntılar insanları doğdukları ülkelerden farklı ülkelere göç etmeye zorlamaktadır. Savaş ve göçler, en fazla çocuk ve kadınlara zarar vermektedir. Zor şartlar altında başka ülkelere giden göçmenlerin gittikleri ülkelerde yaşam hakları korunmaya çalışılmaktadır. 2020 göç raporuna göre, dünyada 7,7 milyar insan yaşamaktadır ve bunların 272 milyonu göçmendir. Bu insanlar, zorunlu ya da gönüllü olarak bir yerden başka yerlere göçmektedirler. Bu hareketliliklerin göç sayılması için bir yıl ya da üzeri süreyi kapsamaması, uzak bir mesafeye gidilmesi, siyasi sınırların geçilmesi gerekmektedir. Son yıllarda yapılan savaşlar da insanları ülkesinden göçmeye zorlamaktadır. Suriye ve Ukrayna'daki insanlar savaştan kaçarak başka

¹ Bu çalışma; 12-14 Mayıs 2022 tarihinde yapılan İCONTE 13. International Congress on New Trends in Education'da yapılan "Göç, Çocuk ve Eğitim" başlıklı konuşmadan üretilmiştir.

ülkelere sığınmışlardır. Savaş nedeniyle ülkesinden göç etmek zorunda olanların yanı sıra, ülke içinde de ekonomik nedenlerle mevsimlik olarak göçmek zorunda olanlar ve onların çocukları da göçmen statüsünde yer almaktadır. Ülkesinden ya da evinden ayrılan çocukların beslenme, barınma, güvenlik, eğitim gibi bir çok sorunla karşılaşmakta, eğitimleri de aksamaktadır. Çocuk hakları sözleşmesinin 28. Maddesine göre, “Her çocuk eğitimi tam yapabilmek için desteklenir ve korunur. İlköğretim parasız ve hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm çocuklar için hak ve zorunludur”, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz” (Soydan, Karaman vd., 2008) denilmiş, İnsan Hakları ve Çocuk Hakları Bildirgelerinde yer alan hükümler, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesinde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi başlığı altında güvence altına alınmıştır. Bu maddeye göre; hiç kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz, bu hakkın kapsamı kanunla düzenlenir. Bu açıklama, Milli Eğitim Temel İlkelerinde “Eğitim Hakkı” başlığı ile ele alınmış “İlköğretim görmek, her Türk vatandaşının hakkıdır” denilmiştir (Şahan, 2021). Unutulmaması gereken en önemli konu, çocukların yani geleceğin mimarlarının, eğitimin nesneleri değil, bizzat özneleri olduğu gerçeğidir (Gencer, 2017). Bu çalışmanın amacı; göçmen çocukların eğitimine ilişkin yapılmış çalışmaları değerlendirmek ve öneriler geliştirmektir. Bu çalışmada Almanya’da Türk çocukları, Suriye’den gelen çocuklar, mevsimlik işçi çocuklar ile okullarda alınması gereken önlemler üzerinde durulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada doküman analizi tekniğinde yararlanılmıştır, doküman analizi yöntemi, var olan dokümanlara ulaşma, kaynakların orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma şeklinde tanımlanabilir (Kıral, 2020). Bu çalışma için göçmen çocukların eğitimine yönelik makaleler taranmış, elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular özetlenmiş olup özellikle göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözümlere yer verilmiştir. Okullar, ev sahibi toplumun yabancıları kucaklayabileceği, karşılaşma mekânı olarak çocukların arkadaşları ve velileriyle kaynaşmasına da olanak sağlar. Devlet okullarında göçmen çocukların olması önemlidir. Aynı zamanda bu devlet okullarında da öğretmenden öğrenciye göçmenlere yönelik uyum ve kültür eğitiminin de verilmesi gerekir (Çakırer Özservet, 2015). Türkiye ilk olarak 1960 yıllarda Avrupa’ya göçmen işçi yollamaya başlamış, göçmen işçilerin arkasından onların çocukları da göçmenlik kavramı ile tanışmışlardır. Göçmenlerin ve çocuklarının karşılaştığı ilk sorun dil olmuştur. Gidilen ülkelerde okula başlayan çocuklar ana dillerinden çok farklı bir dil ile karşılaşmış anlamadıkları bir dil ile eğitim almaya çalışmışlardır. Şahan (2012), tarafından yapılan bir çalışmada, Almanya’da ilkokullara devam eden Türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler incelenmiş, öğrencilerin öğrenme ortamları, aile içindeki düzen ve kurallar, ailelerin beklentileri, anne-babanın eğitimi ve maddi durumu, ailenin Almanya’ya uyumu ve dil yeterliliğinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dil performansı, sosyal çevre, sosyal etkinliklere katılım, okul öncesi eğitim de çocukların başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. PISA verilerine göre Avrupa ülkelerine yeni göç eden göçmen çocuklar yeni bir dil öğrenme, ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde zorluklar yaşamaktadır. Buna bağlı olarak göçmen çocukların diğer çocuklara göre akademik başarıları düşmektedir. Bununla birlikte ailesi göçmen olan ve göç edilen ülkede doğan çocukların da akademik başarısının diğerlerine göre düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle göçmen çocukların ev sahibi ülkede bir eğitim eşitsizliği ile karşı karşıya oldukları ve öğretim dilini öğrenme, okul koşullarını tanıma ve entegrasyon gibi desteklere ihtiyacı olduğu söylenebilir, ayrıca göçmen çocuğun okul başarısını etkileyen faktörler temelde kamu göçmen politikaları ve eğitim politikaları üzerine odaklanmaktadır. Eğitim politikalarının yetersizliği sonucu göçmen çocukların okulda eşit olmayan koşullarla mücadele etme, öğretmen ve okul çevresine yönelik beklentilerinin karşılanamaması, olumsuz sosyo-kültürel özellikleri ile dil yetersizliği de başarıyı olumsuz etkilemektedir (E.U., 2012, akt. Ereş, 2015; Eren, 2019). Kültürlerarası değişim karşılıklı anlayış ve iyi ilişkiler kurulması ile olanaklıdır. Birbirini tanımayan insanlar birbirinden korkar o yüzden sadece ev sahibi toplumunun diğer toplulukları tanımasını beklemek yerine azınlık olan toplulukların da çoğunluğu tanımak için gayret etmesi

gerekir bu nedenle karşılıklı iletişimin istenilen düzeyde olması için zaman ve gayret gerekmektedir. Karşılıklı atılacak adımlar kültürel anlamda değişimi gerçekleştirecektir (Yılmaz, 2022, 133). Ülkemiz göç olayları karşısında hazırlıksız bulunmaktadır. Hızla artan nüfus ve köylerden şehirlere gerçekleşen göçler karşısında göç alan şehirler yetersiz kalmaktadır. Son yıllarda özellikle Suriye’den gelen mültecilerin şehirlere olumsuz etkisi de gözden kaçmamaktadır. Özellikle ülkemizin doğu bölgelerinden yapılan göçlerin zorunlu sebeplerle gerçekleştiği görülür. Terör ve güvenlik sorunları ile göç eden ailelerin kentlere uyumları da zor olmaktadır. Kentle bütünleşmekte sorun yaşayan aileler şehirleri köyleştirmektedirler (Eroğlu ve Gülcan, 2016). Bir diğer göçmenlik konusu mevsimlik işçi göçleridir. Aileleri ile birlikte göç etmek durumunda kalan çocuklar da kısa ya da uzun süreli olarak eğitimden yoksun kalmakta, eğitimi kesintiye uğramaktadır. Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarına yönelik olarak mobil okul dahil çocukların ayağına öğretmen götürmek gerekir, 222 sayılı kanuna göre bu çocukların eğitim alması zorunludur. Örgün eğitim dönemi içinde çocukların en yakın okula taşınmalı eğitim yoluyla alınması ya da o bölgelere çadır sınıfların kurulması gerekir (Gülcan, 2020). Ayrıca göçmen çocukların geldikleri okullarda bir çok önlemin alınmasına ihtiyaç vardır. Öğretmen ve yöneticilerin de bu çocukların eğitimine yönelik eğitim almaları önemlidir ancak Almanya’da ya da Türkiye’de öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göçmen çocukların eğitimine yönelik eğitimlerin verilmediği anlaşılmaktadır (Şahan, 2018).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okullar yeni topluma uyum sağlama ve geleceğe hazırlık arasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Okullarda göçle gelen çocukların sorunları ve ruh sağlığı ile ilgili problemlerinin gözlenebildiği, sağlığa ulaşım için yönlendirilebildiği, topluluk içerisinde uygun koşullar sağlandığı sürece uyumun ve ait olma duygusunun daha kolay kazanılabildiği kurumlardır (Gümüştan, 2017). Eğitim özellikle göçmenler için önemli bir sorun alanıdır. Her göçmen çocuğun eğitime katılması esas alınmalıdır. Devlet okullarında göçmen çocukları eğitime katacak projelere yer verilmelidir. Tüm bu alanlarda yapılacak çalışmalar çocuğu olumlu etkiler ancak çocuğun acil olarak yerel çocuklarla ilişki kurması, iletişime geçmesi gerekmektedir. Mevsimlik olarak göç eden çocuklar bulundukları bölgelerde okullarına düzenli devam edememektedir ve kısa sürelerle gittikleri yerde eğitimleri aksamaktadır. Mevsimlik göçler nedeniyle okula gelen öğrencilerin okulda sosyalleşmesini sağlamak için sosyal beceri öğretimlerinin yanında bilişsel sosyal beceri eğitimleri ve oyun temelli oryantasyon çalışmalarının yapılması, kasım ayı öncesi-nisan ayı ve sonrasında da öğrencilerin okula devamının sağlanması için aileler ile devamlılık sözleşmesinin uygulamaya konulması, Rehberlik Araştırma Merkezlerine etkili bir iletişim için tercüman yardımı veren özel eğitim değerlendirme kurullarının oluşturulması, özellikle okul müdürleri ve öğretmenler için eğitim hakkının önemine ilişkin eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuğun ilk öğretmeni annedir, bu nedenle mevsimlik tarım işçisi ya da göçmen annelerin ailedeki pasif konumunu iyileştirmeye, annelerin iletişimlerini artırmaya yönelik tedbirlerin yer aldığı aile eğitim planları (okuma-yazma, dil ve iletişim becerileri, annelik ve çocuk bakımı vb.) hazırlanıp uygulanmalıdır (Uzun, Şahan, 2021). Almanya’da uygulanan ‘Hoş geldin sınıfları’ ve Avusturya’da uygulanan ‘Anne Almanca öğren’ gibi uygulamalar okul öncesi dönemde dil öğretimi olarak verilirken; ailelerin Türkçe öğrenmesi de teşvik edilebilir. Bu tür çalışmalarla okullaşma oranının artması ve ailelerin eğitime katılımı sağlanabilir (İşigüzel, Baldık, 2019). Çocukların okula ulaştırılması yanında, okullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin de bu çocukların eğitimine yönelik eğitim almaları gerekmektedir. “Göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu nedenle okul liderleri ve öğretmenlerin, çok kültürlü, çok dilli ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan bu çocukların eğitiminde desteklenmeleri gerekmektedir” (Ereş, 2015). Öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimine yönelik dersler verilmektedir, ancak kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitime gereksinimi olan çocukları kapsamaktadır. Kaynaştırma ya da başka bir isimle verilecek eğitimlerin farklı bölge ya da ülkelerden gelmiş çocukların okula, arkadaşlarına kaynaştırılmasını da kapsamı gerekmektedir. Bir kültürden diğer kültüre göç ederek orada yaşamak, yerleşmek, kendi kültürüne yabancılaşmadan yeni bir kültürle bütünleşme sağlamak kolay bir süreç değildir. Ancak değişen dünyaya en kolay uyum sağlayan insanoğlu için zor olmayan bir devinimdir. Almanya’daki Türk göçmenler açısından bugüne gelindiğinde birçok zorluk başarılmış, artık Türkler uyum sorunları yerine başarılarıyla gündeme gelmeye başlamıştır (Yılmaz, 2016). Göçmenlik hangi nedenle olursa olsun aileleri ile birlikte yer değiştiren çocukların eğitim hakkının kesintiye uğramaması,

engellenmemesi önemlidir. Eğitim hakkı insan olarak, çocuk olarak en temel haktır. Bu haktan tüm çocukların yararlanabilmesi için ülkeler, yetkililer tüm anlaşmazlıkların üzerinde kararlar alıp yaptırımlar uygulamalıdır. COVID-19 salgınından çıkıp bu günlere gelinmesinde katkısı olan Uğur Şahin ve Özlem Türeci' de göçmen ailelerin çocukları olarak bilim tarihine isimlerini yazdırmışlardır (Kuran, 2021). Sonuç olarak, bugünden tahmin edilmesi güç olan geleceğin belirsiz tehlikelerinden çıkılmasını sağlayacak kişiler belki de bugün eğitimine destek verilecek göçmen çocuklar olacaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yer almıştır. Tüm göçmen çocuklar için geldikleri ülkenin dilini öğretecek çalışmalar yapılmalıdır. Göçmen çocukların ailelerine çocukların eğitimini önceleyecek yaptırımlar uygulanmalı, destek verilmelidir. Göç eden topluluk ile gelinen ülkenin birbirini tanımasına yönelik okul içinde etkinliklere yer verilmelidir. Okullarda velilere, özellikle annelere dil, çocuk eğitimi ve meslek edindirmeye yönelik eğitimler verilmelidir. Öğretmenlere, yönetici ve öğretmen adaylarına göçmen çocukların eğitimi ve yabancılara Türkçe eğitimine yönelik eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Çakırer Özservet, Y. (2015) Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası. Bulunduğu Eser; Edt. Y. Bulut, *Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü*, Kocaeli Üniversitesi-Umuttepe Yayınları
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 213-234.
- Ereş, F. (2015) Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2): 017-030
- Eroğlu, Ö, B ve Gülcan, M,G.(2016) Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin İli Örneği),Bulunduğu Eser; Edt. Beycioğlu, K, Özer, N, Koşar, D, Şahin, İ. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, Pegem Akademi
- Gencer, T, E. (2017) Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 54
- Gülcan, M, G. (2020) Çocuk işçiliğinin yarısı tarımda: 146 bin 'işçi çocuk' var, <https://www.gazeteduvar.com.tr/cocuk-isciliginin-yarisi-tarimda-146-bin-isci-cocuk-var-haber-1508077>
- Gümüşt en, D.(2017)Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme, *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 2017, 10, 5,
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Kıral, B.(2020) Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 15, 170–189
- Kuran, E. (2021) *Onlar göçtü buradan, Türkiye’nin yeni göç nesli*, Mundi Kitap, İstanbul.
- Soydan, T. ve Karaman, Y. (vd.) (2008) “Eğitim hakkı”, Eğitim bilimleri bakış açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde eğitimin çağdaş değerlerle irdelenmesi çalıştayı, 1-3 Mart 2008, Ankara.
- Şahan, G. (2021) Eğitimde politika geliştirmede gözetilecek temel kavramlar, Bulunduğu Eser; Edt. Balyer, A.,Özcan, K, Bayram, *Eğitim politikaları*, A. Anı Yayıncılık
- Şahan, G. (2018) *Göçmen çocukların eğitimi, Almanya’da Türk çocukları*, Anı Yayıncılık
- Uzun, A. ve Şahan, G. (2021). Mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 1-18.
- Yılmaz, O. (2016) Almanya'daki başarılı entegrasyon örnekleri-rol model olarak Türkler. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Arastırmaları Dergisi*

Yılmaz, O. (2022) Türk -Alman ilişkilerine mizah kavramı üzerinden dilbilimsel bir bakış, Bulunduğu eser;
Edt. M.Ekti, O.Yılmaz, E.Zengin, *60. Yıl Göç ve Türk-Alman İlişkileri*, Detay Yayıncılık, Ankara

Makale Geçmişi	Geliş:11.04.2022	Kabul:03.08.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Şahan, G. (2022). Education Of Migrant Children. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (3), ss -140-144		

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL SORUN ALGILARININ İNCELENMESİ¹

Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET,
Kastamonu Üniversitesi,
bibret@kastamonu.edu.tr

Arş. Gör. Esra KAPTAN İZMİR,
Sinop Üniversitesi,
ekaptan@sinop.edu.tr

Eğitim Uzmanı İnanç GENÇ,
T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,
inanc.genc@iskur.gov.tr

Özet

Sosyal Bilgiler, konusu birey ve toplum olan ve öğrencilerin toplumsallaşmalarına katkı sağlamayı hedefleyen bir derstir. Bu dersin öğretmenleri, toplumsal sorunların ve çözüm önerilerinin farkında oldukları ve derslerinde toplumsal sorunları ele aldıkları zaman gelecekte topluma aktif şekilde katılacak ve toplumsal sorunları çözecek olan bireylere yol gösterebilirler. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorunlara yönelik algılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın deseni olgubilimdir. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS)) Düzey 2 bölgelerindeki Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorunu, etkilediği nüfusun büyüklüğü ve toplumda çözülmeye yol açması nitelikleriyle tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre en önemli toplumsal sorunlar işsizlik, terör ve mülteci sorunlardır. Araştırmada kişinin toplumsal sorun algısının yaşanılan çevreden etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlerin toplumsal sorunların nasıl önlenebileceği ve Sosyal Bilgiler derslerinde nasıl ele alınabileceği ile ilgili görüşlerine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmeni, toplumsal sorun, öğretmen görüşleri

AN INVESTIGATION ON SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTIONS OF SOCIAL PROBLEMS

Abstract

Social Studies is a course which is the subject of individual and society and contributes to the socialization of students. The students of this course will be able to guide the individuals who will actively participate in society in the future and solve social problems when they are aware of the social problems and solution proposals and discuss the social problems in their lessons. The aim of this study is to reveal the perceptions of Social Studies teachers toward social problems. The pattern of research is phenomenology. Structured interviews were conducted with Social Studies teachers from Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) Level 2 regions and the data were analysed with content analysis. The study concluded that Social Studies teachers defined the population in which the social problem is affected and the nature of the population in which the problem is resolved. According to teachers, the most important social problems are unemployment, terrorism, and refugee. In the study, it was determined that the perception of the social problems was affected by the place of living. The study results are included in the teachers' views on how to prevent social problems and how to handle Social Studies courses.

Keywords: Social Studies teacher, social problem, teacher perception

GİRİŞ

¹ Bu makaledeki verilerin bir kısmı 9-11 Haziran 2022 tarihleri arasında Rize’de düzenlenen 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ortak bir kültür oluşturan, bu kültürün devamlılığını sağlayabilen ve belirli bir coğrafi alanda yayılan insani ilişkilerin bütünü toplum olarak tanımlanmaktadır. İnsanların belirli bir toplum etrafında ve belirli bir tarzda kaynaşmaları da toplumsallaşma kavramına işaret etmektedir (Ülken, 1969; Sağ, 2003). Toplumsal sorun ise toplumun çoğunluğu tarafından katlanılamaz hâle gelen ve istenmeyen durumdur (Theodorson ve Theodorson, 1969). Ayrıca bu kavram, toplumun geneli tarafından kabul gören normlardan uzaklaşılması, şeklinde de tanımlanabilir. Bu bağlamda toplumsal sorun, bir takım toplum mühendisliği unsurlarını işe koşmayı gerektiren, örneğin sapkın davranışlar (suç işleme, çocuk suçları, fuhuş, akıl hastalığı, uyuşturucu bağımlılığı, intihar vakaları vb.) ve toplumsal çatışmalar (etnik gerginlikler, ev içi şiddet, endüstriyel çatışmalar vb.) gibi, koşullar ve normal dışı davranışlarla ilgilidir (Fuller ve Myers, 1941: 320; Marshall, 1999: 757). Toplumsal sorunların en belirgin özelliği, toplumu oluşturan grup ve kurumlara karşı, insan iyiliği ve değerler için tehdit içeren sosyal koşullar olmasıdır (Manis, 1976: 25; Poplin, 1978: 4).

Toplumsal sorunların tanımlanması analiz edildiği sosyolojik perspektife de bağlıdır. Kısaca sosyolojik olarak toplumun algısına bağlıdır, denilebilir. Algı ise, insanın duyu organlarınca taşınan duyuşsal verileri örgütleyip yorumlayarak çevresinde var olan uyaranlara anlam verme sürecidir (Arkonaç, 1998: 65). Anlam verme sürecinde birey, çevresi hakkında bir takım fikir ve varsayımlara, çevresine yönelik temin ettiği, düzenlediği ve işlediği veriler aracılığıyla ulaşır ve bunlar davranış ve tutumlarına da yansır (Eren, 2010: 69). Bu bağlamda toplumsal sorunların analiz edilmesinde üç husus bulunur. Bunlar; toplumsal patoloji, toplumsal disorganizasyon ve kültürel gecikme perspektifidir (Turner, 2006: 581). Toplumsal patoloji (çözülme) bir toplumsal sistem içerisinde ilişki ve değerlerin zayıflamaya, bağlayıcı olmaktan çıkmaya başlaması sonucu meydana gelen durumdur (Demir ve Acar, 1993: 77). Toplumsal disorganizasyon (düzensizlik); ise zayıf ekonomik yapıya sahip sakinlerin olduğu bir çevrede çeşitli etnik grupların varlığı ile insan hareketliliği gibi nedenlerin yanında ailelerin fonksiyonlarını yitirmesi ve aşırı kentleşme gibi faktörlerin ortaya çıkardığı düzensizlik durumudur (Bohm, 1997: 74). Kültürel gecikme perspektifi de bir toplumun teknik gelişmesi ile ahlâki ve hukuksal kurumlar arasında bir uçurum bulunma halidir (Marshall, 1999: 445).

Toplumsal sorunların analiz edilmesinde temel alınan; toplumsal çözülme, toplumsal düzensizlik ve kültürel gecikme durumları günümüz dünyasında giderek her alanı etkisi altına almaktadır. Bu bağlamda her geçen gün yaygınlaşan toplumsal problemlerin çözümünde ve önlenmesinde en önemli mekanizma eğitim sistemi olduğu düşünülmektedir. Nitekim eğitim sistemleri bir ülkenin insanların yetişmeleri için hazırlanmış bir sistemdir. Formal eğitimin ilk yıllarında bireylerin yetişmesinde katkısı olan temel derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi (Aykaç, 2007; Özyılmaz, 2013).

Sosyal Bilgiler dersi, toplumla uyum kurabilen ve iyi bir vatandaş olan bireyi yetiştirmek üzere toplumsal bir kimlik kazandırmayı hedeflemektedir. Bireyin toplumsallaşma sürecinde önemli bir yere sahip olduğundan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, ders kitaplarının ve öğretmenlik becerilerinin bilimsel, ekonomik, sosyal ve bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak dönüşüme ve gelişmelere ayak uydurması bir ihtiyaçtır. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenci, örnek toplumsal problemler ile karşı karşıya getirilerek toplumsal kişiliğinin inşasında önemli bir işlev yerine getirilir (Sözer, 1998: 15).

Sosyal Bilgilerin disiplinlerarası bir anlayışa sahip olması onu toplumsal sorunların önlenmesinde ve çözümünde ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler derslerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin toplumsal sorunlara yönelik algılarının incelenmesi ve öğretim programlarının bu doğrultuda düzenlenmesi önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde çevre sorunlarına yönelik (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özgen, 2007; Negev, Garb, Biller, Sagy, & Tal, 2010; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Yalçınkaya, 2012) pek çok çalışmanın yapıldığı fakat toplumsal sorunlar bağlamında yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan iki çalışma tespit edilebilmiştir (Yılmaz ve Gültekin, 2012; İbret, Karasu ve Recepoğlu, 2016). Bu çalışmalardan; Yılmaz ve Gültekin'in (2012) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adayları su kirliliği, küresel ısınma ve hava kirliliğini öncelikli çevre sorunları olarak belirttikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenim gördükleri programın ise çevre sorunları bağlamında kimi boyutlarıyla yeterli kimi boyutlarıyla yetersiz gördükleri anlaşılmıştır. Bir diğer çalışma ise İbret, Karasu ve Recepoğlu'nun (2016) gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim, çevre kirliliği, işsizlik, terör, değerlerin kazandırılmaması, demokrasi, kültürel yozlaşma, adalet, trafik, dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı, şiddet (Kadın, spor, hayvan), medya ve basın özgürlüğünü toplumsal sorun olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların öğretmen adaylarına yönelik olduğu dikkat

çekmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin toplumsal sorun algılarına yönelik çalışma yapılması toplumsal sorunları öğretmenlerin nasıl algıladığının tespiti ve eğitim-öğretim sürecinin de bu doğrultuda düzenlenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda, çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorunlara yönelik algılarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri toplumsal sorunu nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre en önemli toplumsal sorunlar nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre toplumsal sorunlar nasıl önlenabilir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre toplumsal sorunlar Sosyal Bilgiler dersinde nasıl ele alınmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, hissedilen veya bir şekilde farkında olunan ancak tam olarak tanımlanamayan veya bilinmeyen olgulara odaklanma amacıyla kullanılır. Çalışma grubundaki kişilerin görüşleri doğrultusunda veya onlara göre gerçeği ortaya koyma, sorulara cevap bulma bu desenin merkezindedir. Çalışma grubunun deneyimleri, algıları ve olayları anlamlandırma biçimlerinin keşfedildiği ve tanımlandığı bir süreçtir. Fenomenoloji araştırmalarında, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamak amaçlanmaktadır (Çepni, 2007; Akturan ve Esen, 2008). Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı fenomenolojide genellemelere ulaşmadan çok olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Bu tanımlamalar, çalışma grubundaki bireylerin algı, görüş ve deneyimleri ile şekillenmektedir. Bu bağlamda, çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenliği deneyimine sahip olan kişilerin toplumsal sorun kavramı ile ilgili algıları ve derslerde nasıl ele alınacağına ilişkin fikirlerini ortaya koymak amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Türkiye'nin NUTS bölgelerinden Düzey 2 (26 bölge) temel alınarak her bölgeden bir ilde hizmet yılı 1 ile 10 yıl arasında 1, hizmet yılı 10 ve üzeri ise 1 öğretmen olmak üzere 52 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Nitel araştırmalar araştırılan olguyu ölçmekten ziyade derinlemesine anlamaya çalışılmaktadır. Bu sebeple nitel araştırmalarda sıklıkla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Glesne, 2013). Araştırmanın çalışma grubunun üyeleri amaçlı örnekleme yoluyla yukarıda bahsedildiği şekilde NUTS Düzey 2 bölgelerinden seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları		Hizmet Yılı	
		1-10	10 ve üzeri
Kadın	15	6	21
Erkek	14	17	31
Toplam	29	23	52

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorun kavramına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle, ilgili literatür analiz edilerek çalışma kuramsal bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Daha sonra literatür analizi sonucu ortaya konan veriler çerçevesinde beş sorudan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. Bu taslak görüşme formunun ilk hali iki uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Ardından iki öğretmen ile pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşme formunun giriş kısmında öğretmenler çalışma hakkında detaylı şekilde bilgilendirilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'nin NUTS Bölgeleri

DÜZEY 1	DÜZEY 2	DÜZEY 3
---------	---------	---------

1	İstanbul	İstanbul Alt Bölgesi	İstanbul
2	Batı Anadolu	Ankara Alt Bölgesi Konya Alt Bölgesi	Ankara Konya, Karaman
3	Doğu Marmara	Bursa Alt Bölgesi Kocaeli Alt Bölgesi	Bursa, Eskişehir, Bilecik Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova
4	Ege	İzmir Alt Bölgesi Aydın Alt Bölgesi Manisa Alt Bölgesi	İzmir Aydın, Denizli, Muğla Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak
5	Batı Marmara	Tekirdağ Alt Bölgesi Balıkesir Alt Bölgesi	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli Balıkesir, Çanakkale
6	Akdeniz	Antalya Alt Bölgesi Adana Alt Bölgesi Hatay Alt Bölgesi	Antalya, Isparta, Burdur Adana, Mersin Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye
7	Batı Karadeniz	Zonguldak Alt Bölgesi Kastamonu Alt Bölgesi Samsun Alt Bölgesi	Zonguldak, Karabük, Bartın Kastamonu, Çankırı, Sinop Samsun, Tokat, Çorum, Amasya
8	Orta Anadolu	Kırıkkale Alt Bölgesi Kayseri Alt Bölgesi	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir Kayseri, Sivas, Yozgat
9	Doğu Karadeniz	Trabzon Alt Bölgesi	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane
10	Güneydoğu Anadolu	Gaziantep Alt Bölgesi Şanlıurfa Alt Bölgesi Mardin Alt Bölgesi	Gaziantep, Adıyaman, Kilis Şanlıurfa, Diyarbakır Mardin, Batman, Şırnak, Siirt
11	Ortadoğu Anadolu	Malatya Alt Bölgesi Van Alt Bölgesi	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli Van, Muş, Bitlis, Hakkâri
12	Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Alt Bölgesi Ağrı Alt Bölgesi	Erzurum, Erzincan, Bayburt Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu ortaya konan veriler içerik analizi tekniği işe koşularak incelenmiştir. Nitekim, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, çalışmanın problem durumuna cevap verecek nitelikte iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmacılar arasında ortak kodlamalar doğrudan alınırken görüş ayrılıkları üçüncü araştırmacının da katılımı ile fikir birliğine varılarak son hali verilmiştir. Bu kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bireylerin gerçek isimleri yerine cinsiyete göre kodlama (K-1, E-1 gibi) yapılmıştır.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Toplumsal Sorun Tanımları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorunu nasıl tanımladıklarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya öğretmenler dokuz tema altında 98 farklı cevap vermişlerdir. Bunlar üç farklı kod altında toplanmıştır; etkilediği nüfusun büyüklüğü, toplumsal çözülme ve diğer tanımlar (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Toplumsal Sorun

Tema	Kod	Kadın	Erkek	f
Etkilediği Nüfusun Büyüklüğü	Toplumsal genelini ilgilendiren olumsuz durum	19	27	46
	Sonuçlarından tüm toplumun etkilendiği haller	8	11	19
	Çözümü için topyekün çaba gerektiren olaylar	3	-	3
Toplumsal Çözülme (Kaos)	Toplumsal değerlere darbe vuran sekteye uğratan hal	2	-	2
	Düzeltilmezse toplumsal çöküntüye neden olan durum	2	7	9
	Toplumsal değerlerle bağdaşmayan olumsuzluk	3	3	6
	Toplum düzeni için gerekli ihtiyaçları/şartları engelleyen haller	2	-	2
Diğer tanımlar	İnsan yaşamı için tehlike oluşturan durumlar	2	7	9
	Her toplumda karşılığı farklılık gösteren olumsuzluk	1	1	2
Toplam		42	56	98

Toplumsal sorunun toplumun genelini etkilediğini belirten öğretmenler arasında K-7 toplumsal sorunu “*günlük hayatımızda karşılaştığımız sıkıntıların, toplumun genel kesiminde de yaşanmasıdır*”, şeklinde ifade etmiştir. Toplumsal sorunu toplumsal çözülme/kaos olarak açıklayan E-1 “*toplumu bütüncül olarak etkileyen, toplumsal değerlere darbe vuran ve düzeltilmezse toplumsal çöküntüye neden olan durum*”, şeklinde ifade ederken K-17 ise “*toplumsal süreçte var olan düzeni sekteye uğratan veya işleyişinde aksamaya neden olan süreç*” tanımlamasını yapmıştır. E-26 ise toplumsal sorunu şu şekilde tanımlamıştır: “*toplum içerisindeki bir aksaklıktan doğan bir sorunun toplumsal değerler ile bağdaşmaması sonucunda ortaya çıkan olumsuz durum denilebilir.*”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre En Önemli Toplumsal Sorunlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine en önemli toplumsal sorunlar sorulduğunda, 16 toplumsal sorunu 52 kez ifade etmişlerdir. Bunlar sosyolojik, ekonomik, çevresel ve diğerleri şeklinde dört kod ve 16 temada toplanıp Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre En Önemli Beş Toplumsal Sorun

Tema	Kod	Kadın	Erkek	f
Sosyolojik	Mültecilik	1	5	6
	Terör	2	6	8
	Kültürel Yozlaşma	-	1	1
	Çocuk İstismarı	1	-	1
	Tecavüz-Taciz Olayları	1	-	1
	Cinsiyet Ayrımcılığı	2	-	2
	Kadına Yönelik Şiddet	1	-	1
	Nepotizm(Adam kayırma)	2	2	4
Ekonomik	İşsizlik	2	7	9
	Ekonomik Olumsuzluklar	-	5	5
	Nüfus Artışı	-	1	1
Çevresel	Çevre Kirliliği	2	-	2
Diğerleri	Madde Bağımlılığı	2	1	3
	Eğitim sistemindeki olumsuzluklar	3	3	6
	Empati Eksikliği	-	1	1

Ön Yargı	1	-	1
Toplam	20	32	52

Tablo 4'e göre öğretmenler en fazla sosyolojik sorunları önemli görmektedir. Bunlar arasında yer alan mülteci sorununu K-13 "mülteciliğin olduğu yerlerde mültecilerin oryantasyon problemlerinden ve toplumun bu grupları özümseyememesinden çatışma ortamları doğmaktadır" şeklinde açıklamıştır. Terör konusunda ise K-2 "Terör bulunduğumuz bölge olarak bizi etkilemekte ve toplum olarak bizlere büyük acılar yaşatmaktadır, demiştir. İşsizlik ise öğretmenler tarafından en fazla tekrarlanan sorundur. Bu konuda E-6 "ekonomik şartların kötü olması ailelerin yıkılmasına, insanların yasadışı kazançlara yönelmesine neden olur", E-14 "işsizlik konusunda aslında Kayseri olarak sanayi vb imkânlar var ancak ülkemizde işsizlik önemli bir toplumsal sorun haline almış durumdadır", ve K-9 "eğitim konusunda ülkemiz maddi olarak şartları iyi denebilecek durumda olmasına rağmen üniversitelerden mezun olan öğrencilerin sadece boş bir evrak sahibi olduğu açık ve bu da işsizlik gibi bir toplumsal probleme neden olmaktadır" şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Çevre kirliliği teması altında E-9, "ülkemizde son yıllarda toplum içerisinde çevresel duyarlılık geliştiğini düşünüyorum ancak turistik bölgelerde yaşanan çevre kirliliği (Sadece çöp/hava kirliliği değil çevrenin doğallığının bozulmasından kaynaklanan) toplumsal sorun oluşturduğunu düşünüyorum" diyerek çevre kirliliğinin de bir toplumsal sorun olduğunu belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Toplumsal Sorunları Önleme Yolları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri 95 frekansa sahiptir. Bunlar dört kod ve sekiz tema altında toplanarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Toplumsal Sorunları Önleme Yolları

Tema	Kod	Kadın	Erkek	f
Eğitim sisteminde değişiklikler	Eğitim sistemi toplum merkezli kurgulanmalı	7	2	9
	Eğitim değerler eğitimi temelinde işlenmeli	5	3	8
	Eğitim sistemi uygulamaya yönelik olmalı	12	14	26
Bilinçlendirme	İlgili projeler desteklemeli ve teşvik edilmeli	8	15	23
	Bireyler sosyal medya yoluyla bilinçlendirilmeli	7	6	13
	Toplumun bilinçlendirileceği mobil merkezler kurulmalı	1	-	1
Politika	Devlet politikaları bu doğrultuda düzenlenmeli	8	6	14
Diğer	Ekonomik olarak gelişerek	1	-	1
Toplam		49	46	95

Tablo 5'e göre öğretmenler toplumsal sorunlara çözüm önerisi olarak en fazla eğitim sisteminde değişikliklerin yapılmasını önermişlerdir. E-4 "bu konu da ülke olarak yapabileceğimiz en önemli şey bilim, sanayi ve teknoloji olarak geliştirmeliyiz. Bunu sağlamanın en iyi yolu da eğitimidir. Bunu yaptığımız takdirde yukarıda bahsettiğim toplumsal sorunlar minimuma inecektir", demiştir. Çözümü yine eğitimde bulan K-8 "toplumsal sorunları önleyebilmenin temel koşulu eğitimidir. Eğitim sisteminin toplum merkezli oluşturulması halinde bu sorunlar çok daha kolay aşılabilecektir", şeklinde ve K-12 ise "müfredatlar daha işlevsel bir hale getirilebilmeli ve kazanımların uygulanabilirliği olmalı. Çünkü kazanımlar sadece kâğıt üzerinde kalıyor bizlerin zaman imkân gibi kısıtları dikkate alınmıyor", şeklinde ifade etmiştir. Toplumsal sorunları önlemek için toplumdaki bireylerin bilinçlendirilmesinin de bir çözüm olduğunu belirten K-22, "sosyal medya yoluyla bireyler bilinçlendirilmeli ve devletin bu uygulamaları yakından takip etmesi gerekiyor" demiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Toplumsal Sorunların Derslerde Ele Alınması

Sosyal Bilgiler öğretmenleri toplumsal sorunların derslerde ele alınması ile ilgili toplamda 76 cevap vermişlerdir. Bunlar dört kod ve dokuz tema altında toplanıp Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Toplumsal Sorunların Derslerde Ele Alınması

Kod	Tema	Kadın	Erkek	f
Eğitsel Etkinlik Temelli	Toplumsal sorunlar uygulamaya dönük işlenerek	11	23	34
	Anlatım sonrası etkinliklerle beyin fırtınası uygulanarak	2	-	2
	Grup çalışmaları yaptırılarak	2	-	2
	Derslerde projeler yapılarak	4	7	11
Araç/Gereç Kullanımı	Toplumsal Sorunlara Yönelik Görsel vb. Materyaller Kullanılarak	6	4	10
	Kısa filimler izletilerek	3	-	3
Beceri/Değer Eğitimi	Dersler ağırlıklı olarak değer ve beceri eğitime yönelik işlenerek	3	-	3
	Dersler ulusal ve evrensel değerlere yönelik işlenerek	1	3	4
Öğretim Programı	Müfredatlar daha işlevsel (uygulanabilir) hale getirilerek	4	3	7
Toplam		36	40	76

Tablo 6'ya göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri toplumsal sorunları derslerde genel olarak eğitsel etkinliklerle, araç/gereç kullanarak, beceri ve değer eğitimi sırasında ve öğretim programı içerisine yedirerek ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Her fırsatta toplumsal sorunların ele alınması gerektiğini belirten E-30 *"bu hususta öğretmenlere çok görev düşüyor. Öğrencilerle sık sık bu konular ele alınmalıdır. Her vakitte çocuklarla toplumsal sorunlar ile ilgili sohbet edilmelidir. Teorikte kalmayıp pratiğe de dökülmelidir"*, demiştir. Bu konuda aynı fikirde olan K-21 düşüncelerini *"Sosyal bilgiler konuların toplumsal sorunlara yönelik birçok kazanım bulunmaktadır. Ancak bu kazanımların birçoğu teoriden öte gidememektedir. Yapılacak veya teşvik edilecek etkinliklerde teorinin uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir"*, şeklinde ifade etmiştir. Araç/gereç kullanımının önemine dikkat çeken E-7'ye göre *"Sosyal bilgilerde yer alan birçok kazanım üzerinden doğrudan ve dolaylı şekilde öğrencilere aktarılması gerekir. Bu arada kazanımlar bazı araçlar kullanılarak kazandırılabilir. Örneğin bir film, bir proje, bir afiş çalışması ile bir toplumsal soruna dikkat çekilebilir. Öğrencilere sosyal sorumluluklar verilmelidir"*.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal sorun etkilediği insan sayısının büyüklüğünden dolayı çok muhataplıdır ve çözümünde de ortak çaba gerektirmektedir. Ancak bir sorunun çözümü için öncelikle ilgililerinin o sorunun farkında olması ve tanımlaması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bir sorunun çözümünün ilk aşaması onun farkında olunmasıdır. Ancak bu aşamadan sonra çözüm için harekete geçilebilir. Sosyal Bilgiler, konusu toplum olan ve öğrencilerin toplumsallaşmalarına katkı sağlayan bir derstir. Bu dersin öğretmenleri ancak toplumsal sorunların ve çözüm önerilerinin farkında oldukları ve derslerinde toplumsal sorunları ele aldıkları zaman gelecekte topluma aktif şekilde katılacak ve toplumsal sorunları çözecek olan bireylere yol gösterebilirler. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorun algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucuna göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplumsal sorun tanımlamalarında en fazla frekansa sahip olan kod *"etkilediği nüfusun büyüklüğü"* dır. Ancak bu tanım kelime anlamından yola çıkılarak yapılmış yüzeysel bir tanım olarak görülmektedir. Toplumsal sorunun toplumun çoğunluğu tarafından katlanılamaz durum olarak tanımlayan Theodorson ve Theodorson da (1969) etkilediği kişi sayısının fazlalığına dikkat çekmiştir. Toplumsal çözümme olarak tanımlayan öğretmenlerin sayısı ise oldukça azdır. Bu tanımlamayı yapan öğretmenlerin genelde Doğu Anadolu Bölgesinde olması coğrafya ile toplumsal sorun arasındaki ilişki bakımından dikkat çekicidir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre en önemli toplumsal sorunlar işsizlik, terör ve mülteci sorunlarıdır. İbret, Avcı ve Recepoğlu (2016) çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim, çevre kirliliği, işsizlik ve terörü toplumsal sorun olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. İşsizliği en önemli toplumsal sorun olarak gören öğretmenler Erzurum, Ardahan gibi Türkiye'nin doğu bölgelerinde yer alan öğretmenlerin olması ve mülteci sorununu ise en fazla Bursa, İstanbul ve Hatay'daki öğretmenlerin belirtmesi yaşanan bölgedeki/yakın çevredeki sorunların daha önemli olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu konuda dikkat çeken bir diğer husus ise çocuk istismarı, tecavüz/taciz olayları, cinsiyet ayrımcılığı ve kadına şiddet gibi toplumsal sorunları önemli görenlerin sadece kadın öğretmenler olmasıdır. Bu durum sorunun mağduru olan kişilerin o sorunu daha önemli gördüğü

şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenler eğitim sistemindeki sorunları azımsanmayacak oranda toplumsal sorun olarak görmüşlerdir. Öğretmenler içinde bulundukları eğitim sisteminin bozulmaya uğradığına ve bu sorunun toplumun genelini etkileyeceğine inanmaktadırlar.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri toplumsal sorunların üstesinden eğitim aracılığıyla gelinebileceğini düşünmektedirler. Eğitim seviyesi yüksek toplumlarda daha demokratik bir yönetimin olduğunu, ekonomik ve siyasal istikrarın daha kolay sağlandığını, suç işleme oranının düştüğünü ve ekonomik kalkınmanın hızlandığını ifade eden Öztürk (2005) bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca İbret, Avcı ve Recepoğlu da (2016) çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların çözümü için eğitimi önerdiğini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada öğretmen adaylarının önerdiği değer eğitimi ve bireylerin bilinçlendirilmesi de yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin çözümü sistem ve politika değişikliklerinde görmeleri ve bulunulan şartlar içinde bireysel olarak bu sorunlara katkıda bulunabilecekleri herhangi bir öneride bulunmamaları, bu sorunların çözümünde kendilerinin etkili olabileceğinin farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler en fazla eğitim sistemi uygulamaya dönük olmalı önerisinde bulunmuşlardır ve bunun sistemin değişmesiyle olabileceğini düşünmektedirler. Oysa sınıf içerisinde dersleri uygulamaya dönük olarak işlemeleri ve öğrencileri aktif hale getirmeleri eğitim sistemimizde kabul görmüş yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Yine Sosyal Bilgiler öğretim programı da uygulamaları ve aktif katılımı desteklemektedir. Kısaca öğretmenlerin uygulamaya dönük ders işlemeleri önünde bir engel yoktur. Ancak öğretmenler kendi ders işleme stillerinde bir değişikliğe gitmek yerine sistemin değişmesini beklemektedirler. Bu durum, ülke genelinde yapılan merkezi sınavlarda beklenen başarı konusunda öğretmenlere yüklenen sorumluluktan kaynaklanıyor olabilir. Burada dikkat çeken başka bir durum ise sistemin değişmesini isteyen öğretmenlerin genelde meslekteki yılı on ve üzeridir. Ayrıca günümüzde kitleleri etkileyen önemli bir platform olan sosyal medyanın bu sorunların çözümünde kullanılabileceğini belirten öğretmenler meslekteki yılı bir ile on arası olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenlerin toplumsal sorunları nasıl ele alabileceği konusunda en fazla alternatif eğitsel tekniklerin kullanımıyla ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler hangi sorunun hangi etkinlikle çözülebileceği konusunda fikir belirtmemişlerdir. Ayrıca derslerinde bu önerilerini uygulamadıklarını söylemişlerdir. Derslerde toplumsal sorunların nasıl ele alındığını öğrenmek amacıyla sorulan soruya da kendi uygulamalarından ziyade öğretim programının değişmesi ve daha işlevsel hale getirilmesi yanıtları verilmiştir. Yine bu öğretmenler meslekteki yılı onu geçmiş öğretmenlerdir.

Bilindiği gibi öğretim programları bir çerçeve niteliğindedir ve öğretmene yol göstericidir. Öğretmenlerin bu taslak üzerinden kendilerinin ders planı hazırlaması ve çeşitli etkinliklerle derslerini işlemeleri beklenmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenler programı yol gösterici olarak kabul etmek yerine toplumsal problemlerin derslerde ele alınması konusunda bir engel olarak görmektedirler. Buradan hareketle öğretmenlere programı nasıl daha etkili şekilde kullanabilecekleri konusunda, kendilerinin toplumsal sorunların çözümünde katkı sağlayabilme potansiyellerinin farkına varmaları, çevresindeki sorunları gözlemleyebilme ve bu konuda harekete geçebilmeleri adına eğitimler verilebilir. Öğretmenler bu konuda kendilerine düşen rolün farkına varmalı ve diğer paydaşları ile iş birliği içerisinde hareket etmelidir. Öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale geldiklerinde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde farklı şekillerde ortaya çıkan toplumsal sorunları azaltabileceği ve önleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yerel ve bölgesel olarak toplumsal sorunlar farklılık gösterebileceğinden, öğretmenlerin okul ve çevresini ilgilendiren toplumsal sorunları tespit etmeleri, çözüm önerileri geliştirmeleri ve uygun çözüm yollarını uygulayabilmeleri için gerekli destek ve yetki sağlanarak bu konuda onlara özerklik verilmesi bu çalışmanın önerileri arasındadır.

KAYNAKÇA

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Bulunduğu eser: Baş, T. ve Akturan, U. (Ed.) *Fenomenoloji* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Arkonaç, S.A. (1998). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

- Bohm, R.M. (1997). *A Perimer on Crime And Delinquency*, USA: Wadsworth Pub.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, Ö., ve Acar, M. (1993). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Eren, E., (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Fuller, R. ve Myers, R. (1941) The Naturel History of a Social Problems. *American Sociological Review*, 6, (3) 320-329.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., Recepoğlu, S. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Sorunların Tespitine Yönelik Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1295-1319.
- Manis J.G. (1976). *Analyzing Social Problem*. New York: Praeger
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Negev, M., Garb, Y., Biller, R., Sagy, G., & Tal, A. (2010). Environmental problems, causes, and solutions: an open question. *The Journal of Environmental Education*, 41(2), 101–115.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27–44.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Poplin, D. (1978). *Social Problems, Scott, Foresman and Company*. Glenview: Illinois.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27-1, 11-25.
- Seçgin, F., Yalvaç, G., ve Çetin, T. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 391-398.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Theodorson, G. A. & Theodorson, A. G. (1969). *A Modern Dictionary of Sociology*. NewYork: Barnes and Noble Books.
- Turner, B.S (2006). *The Cambridge Dictionary of Sociology*, New York: Cambridge University Press.
- Ülken, H.Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Yalçinkaya, E. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137–151.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunları Bağlamında Öğrenim Gördükleri Programa İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120–132.

Makale Geçmişi	Geliş: 11.04.2022	Kabul:25.07.2022	Yayın:30.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	İbret, B.Ü.; İzmir Kaptan, E.& Genç, İ. (2022). An Investigation On Social Studies Teachers' Perceptions Of Social Problems. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . February, 11 (3), ss -145-154		



OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞKOLİKLİK EĞİLİMLERİ*

Yusuf Gidiş**

Milli Eğitim Bakanlığı

[gidisyusuf@gmail.com](mailto:gidisusuf@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6507-0358

Doç. Dr. Bilgen Kırıl

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

bilgen.kiral@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5352-8552

Özet

Çalışma, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2020-2021 akademik yılında Aydın ve Mersin illerinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 287 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için 14 maddelik işkoliklik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; aşırı çalışma boyutunda kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı farklılık olduğu; aşırı çalışma ve ölçek genelinde eğitim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü okul yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu; aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında ilkokul ve lise yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenlere göre öneriler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: İşkoliklik, aşırı çalışma, kompulsif çalışma, okul yöneticisi

WORKAHOLISM TENDENCIES OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Abstract

The study was conducted to examine the workaholism tendency levels of school administrators according to various variables. The research was designed in the descriptive survey model. The research was conducted with school administrators who volunteered to participate in the research in Aydın and Mersin provinces in the 2020-2021 academic year. 287 school administrators participated in the research with simple random sampling method. The 14-item Workaholism Scale was used to collect data in the study. Descriptive and inferential statistical techniques were used in the analysis of the data. In the study, it was found that the school administrators' workaholism tendencies were at a moderate level; that there is a significant difference between male and female administrators in terms of overwork; there are significant differences between undergraduate and graduate school administrators according to the variable of overwork and educational status across the scale. It has been determined that there are significant differences between elementary and high school administrators in the dimensions of overwork and compulsive working. As a result of the research, suggestions were given according to the variables that showed a significant difference.

Keywords: Workaholism, overwork, compulsive work, school administrator

*Bu çalışma, 20-21 Kasım 2021 tarihlerinde 1.Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde (IEXCEL) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

**Sorumlu yazar: Doktora Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

GİRİŞ

Son yıllarda insanların iş için harcadıkları zamanın ve dolayısıyla da işkolikliğin arttığı görülmektedir (Porter & Kakabadse, 2006). İşkolikliğin yaygınlığının artması, bu kavramı popüler hale getirmiştir (Ng vd., 2007). Oates (1971), işkoliklik terimini ilk olarak kullanan kişi olarak kabul edilmektedir. Oates (1971) işkolikliği; işe bağımlılık, sürekli çalışma zorunluluğu veya kontrol edilemeyen ihtiyaç (Akt. Clark vd., 2016) olarak tanımlamıştır. İşkoliklik, işe yönelik gereksiz yoğun çalışma (Burke, 2000); işe aşırı yüklenilmesinden dolayı yaşam dengesinin bozulması, bireyi sosyal yaşamından uzaklaştırması (Burke, 2001) olarak ifade edilmektedir.

İşkoliklik incelendiğinde üç temelini olduğu görülmektedir. Birincisi işkoliklik bir bağımlılıktır. İkincisi işkolikler, işkolik olmayanlara göre daha fazla saat çalışmaktadırlar. Üçüncüsü ise işkoliklik, kişinin içsel motivasyonundan kaynaklanmaktadır (Clark vd., 2016). Öyleyse işkoliklerin uzun saatler çalışmalarının onlar için normal yaşam standardı olduğu, çalışmak için kendi kendilerini motive ettikleri, çalışmak için yüksek konsantrasyona sahip oldukları ve çalışmaya bağımlı oldukları söylenebilir.

İşkolikliği bağımlılık ile karşılaştıran Porter (1996), tıpkı alkol bağımlılığı gibi aşırı davranış gösterme, yaşamın diğer alanlarını ihmal etme, kimlik sorunları yaşama, düşünce katılığı, yaşamdan ve sosyal aktivitelerden yoksunluk, yaşanan durumun doğasının ve sorunun inkâr edilmesi gibi sonuçlarının benzer olduğunu bulmuştur. Porter (1996) ayrıca bu bağımlılığın belirtilerini de özetlemiştir. Kontrol dışı davranışlar, ihtiyaç duyma, bağımlılıktan kaynaklanan ağır sonuçlar, davranışı durduramama ve bırakamama, kendi kendine zarar veren veya yüksek riskli davranışların peşinden koşmaya devam etme, davranışı durdurma isteği, davranışın başa çıkma ya çalışma, davranışın yoğunluğunun artması, şiddetli ruh hali değişiklikleri yaşanması, aşırı zaman harcamak ve bağımlılığı gidermek için yaşamın diğer alanlarından vazgeçmek ve bırakmak için çok zaman harcamak olarak ifade etmektedir. Bunlar alkol bağımlılığında da yaşanan durumlardır. Sussman ve Sussman ise bağımlılığın beş unsur içerdiğini belirtmektedirler. İçsel bir ihtiyacı karşılamak için davranışta bulunma, bağımlılık durumuyla meşgul olma, geçici tatmin duygusu, kontrol kaybı ve olumsuz sonuçlar yaşama şeklindedir (2011). Alkol bağımlılığı ve işkoliklik arasındaki benzerlikler incelendiğinde her ikisinde de kontrol bozukluğu, sosyal, bedensel ve psikolojik bozulmalar yaşanması şeklinde ifade edilebilir. Öyleyse işkolikler çalışmak için sosyal yaşamlarından fedakârlık etmek, sağlık sorunları, kişilerarası ve ailevi sorunlar, daha fazla ve sürekli çalışma isteği yaşayabilmektedirler.

Scott vd. (1997) işkoliklerin üç tür olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar; zorunlu bağlı olanlar, mükemmeliyetçiler ve başarı-odaklılardır. Zorunlu bağımlılık davranışı gösteren işkoliklerde kaygı, stres, fiziksel ve psikolojik problemler pozitif ilişkili, iş performansı, iş ve yaşam doyumu ise negatif yönlü ilişkilidirler. Mükemmeliyetçi işkoliklerde stres, fiziki ve psikolojik problemler, kişilerarası ilişkilerde düşmanca davranışlar, düşük iş doyumu ve performans, gönüllü iş değiştirme ve devamsızlıkla ilişkili pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Başarı odaklı işkoliklerde ise fiziki ve psikolojik sağlık, yaşam ve iş doyumu, iş performansı, düşük gönüllü iş değiştirme ve pro-sosyal davranışlarla pozitif yönlü ilişkili olarak tespit edilmiştir. Kiral (2020, 2015) da yaptığı çalışmalarda benzer bulgulara ulaşmıştır.

Del Libano vd. (2012) işkolikliğin hem olumlu (iş tatmini ve örgütsel bağlılık) hem de olumsuz (aşırı iş yükü ve iş-aile çatışması) sonuçlarını incelemiş ve bunları öz-yeterlik ile ilişkilendirmiştir. Öz yeterliliğin yalnızca aşırı çalışmayla pozitif olarak ilişkili olduğunu, bunun ardından sağlık bozukluğu gibi olumsuz sonuçlarla pozitif yönlü ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu, işkoliklerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olacağını, ancak işkolikliğin sağlıklarını etkileyebileceğini göstermektedir. Örgütler buna dikkat etmelidir çünkü bir işkolik iyi bir çalışan gibi görünse de, daha fazla sağlık ve fiziksel sorunları olabilir. İşkoliklik, olumlu bir bağımlılık gibi de görünmektedir. Çalışmak için harcanan daha fazla zamanın şirket için daha iyi sonuçlara, çalışan için daha fazla paraya ve genel yaşam memnuniyetine yol açması beklenmektedir. Oysaki işkoliklik üzerine mevcut araştırmaların çoğu tam tersi sonuca yol açmaktadır. Araştırmalara göre işkolikler tatminsizdir, mutsuzdur, daha az sağlıklıdır ve kişisel ilişkileriyle mücadele etmektedir (Ng vd., 2007; Shimazu vd., 2015).

İşkolikliğin bir bağımlılık olduğu kabul edilse de bunun olumlu, olumsuz veya her ikisinin karışımı olan bir bağımlılık olup olmadığı konusunda tartışmalar sürmektedir. Olumlu bir bağımlılık olarak işkolikler kendilerini işlerine adanırken, diğer taraftan olumsuz olarak, çalışma dürtülerini kontrol edemeyen bağımlılar olarak kabul edilmektedirler (Ng vd., 2007). Çünkü işkoliklerin meslektaşlarına göre daha uzun ve aşırı miktarda, çoğu zaman gereksiz yere çalıştıkları tespit edilmiştir (Scott vd., 1997; Snir & Harpaz, 2009). Kirrane vd. (2017), 30 katılımcı ile

yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yaptıkları çalışmada, yoğun çalışanların hem tatmin edici hem de tatmin edici olmayan sonuçları olduğunu tespit etmişlerdir. İşkolikliğin görüldüğü gibi pek çok etkisi bulunabilmektedir. Bardakçı ve Baloğlu (2017) işkoliklikle ilgili yapılan çalışmaları incelemişler ve işkolikliğin etkilerini Tablo 1’de özetlemişlerdir.

Tablo 1: İşkolikliğin Etkileri

Boyutlar	Etkileri
Fizyolojik etkiler	Tansiyon, bağışıklık sisteminin zayıflaması, aşırı yorgunluk, aşırı dalgınlık, cinsel istekte azalma, kalp rahatsızlıkları, ilaç bağımlılıkları, mide rahatsızlıkları, soğuk algınlıklarında artış
Psikolojik etkiler	Depresyon, stres, sinirlilik, suçluluk hissi, sabırsızlık, sürekli endişelilik, karamsarlık, savunma güdüsünün ön plana çıkması, işi kendi kendine zorlaştırma
Sosyopsikolojik etkiler	İnsanların kendisine yardım etmediğini düşünme, arkadaşlarla birlikte olma ve eğlenme isteğinin azalması, çevreye karşı duyarsızlaşma ve tahammülsüzlük, çevresini sürekli eleştirme hali, aile bağlarının zayıflaması, aile bireylerine ve arkadaşlara karşı ilgisizlik, iş arkadaşlarına karşı güvensizlik

Kaynak: Bardakçı ve Baloğlu’ndan (2017) alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi işkoliklik beraberinde fizyolojik, psikolojik ve sosyo-psikolojik sorunları getirmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunun ortak noktası işkolikliğin olumsuz etkileri olduğu yönündedir. Shimazu vd. (2012) de işkolikliğin sağlığın kötüye gitmesinde bir artış ve yaşam doyumunda bir azalma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmada ise işkoliklerin, işe bağımlılıkları nedeniyle iş-yaşam dengesi zayıf olarak tespit edilmiştir (Clark vd., 2016). İşkoliklik, işle ilgili tatmin yaratsa da çeşitli olumsuz sonuçları vardır. Çünkü işkoliklerde iş-yaşam dengesi eksikliği olduğu tespit edilmiştir (Bonebright vd., 2000; Ng vd., 2007).

İşkoliklikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde özel sektör çalışanları üzerinde (Boneright vd., 2000; Shimazu vd., 2015); sağlık çalışanları üzerinde (Burke vd., 2006); okul yöneticileri dışındaki diğer örgüt yöneticileri üzerinde (Burke, 1999; Burke, 2000; Burke, 2001; Burke & Köksal, 2002; Burke vd., 2008; Burke vd., 2004; Del Libano, 2012; Kirrane vd., 2017; Porter & Kakabadse, 2006; Schaufeli vd., 2008); öğretmenlerin işkolikliği üzerinde (Akın & Oğuz, 2010; Dilek, 2015; Nartgün vd., 2016; Özdemir, 2013; Özdemir, 2017; Parveen vd., 2018; Yeşilyurt, 2017; Yılmaz vd., 2017); okul danışmanları üzerinde (Winburn vd., 2018) ve okul yöneticileri üzerinde (Altinkurt & Yılmaz, 2015; Bardakçı & Baloğlu, 2012; Eraslan, 2019; Konan & Türkoğlu, 2017; Mckay, 2004; Özkul, 2021) çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin işkolikliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Mckay’ın (2004) Nebraska’da yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yarıya yakınının işkolik olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada yöneticilerin okulun başarı durumu ve sorunları üzerinde daha çok çalıştıkları tespit edilmiştir. Bardakçı ve Baloğlu (2012) Türkiye genelindeki ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda çalışan okul yöneticilerinin işkoliklik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. İlgili çalışmada haftada 50 saati geçen çalışma, evine ayda beş ve daha fazla iş götürme, hafta sonları ise beş saat ve üzeri çalışma gösteren okul yöneticilerini işkolik olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinde işkoliklik eğilimi yaş aralıklarının 30–39 ve kıdem yıllarının ise 10–15 yıl olduğu tespit edilmiştir. Konan ve Türkoğlu (2017) Malatya ilindeki okul yöneticilerinin işkoliklik ve narsistik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyi ile narsistik düzeyi arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir

Altinkurt ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmada Muğla ilindeki okul yöneticilerinin işkoliklikleri ve iş doyumları incelenmiştir. En yüksek iş doyumuna sahip yöneticilerin işkoliklik eğilimi göstermeyen, rahat yöneticiler olduğu; işkolik eğilim gösteren okul yöneticilerinden işine karşı hevesli, bağımlı ve meraklı olanların iş doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eraslan (2019) Konya ilindeki okul yöneticilerinin işkoliklerinin karar verme düzeyine etkisini tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin işkolikliğinin ölçek toplamında eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İşkolikliğin alt boyutları ile karar vermenin alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Özkul (2021) tarafından Malatya’da yapılan

çalışmada okul yöneticilerinin işkolikliği ve tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyinin okulda bulunan öğrenci sayısı ve yöneticilik kıdemine göre anlamlı şekilde farklılaştığı da diğer tespitlerdendir. Aşırı çalışma ile duyarsızlaşma ve tükenme boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; mesleki başarı ile aşırı çalışma ve kompulsif çalışma arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde işkolikle ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan “okul yöneticileri” ile ilgili kısıtlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların hiçbirisinin Aydın ve Mersin gibi benzer şartlara sahip; turizm açısından gelişmiş, hava koşulları, iklimi, şehir yapısı gibi birbirine benzeyen, insanların sosyal yaşamının dışı dönük ve yüksek düzeyde olduğu illerde yapılmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu ve benzer özellikteki illerde çalışan okul yöneticilerine bu araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeyleri ve işkoliklik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeyleri nedir?

2. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeyleri cinsiyete, görev durumuna, eğitim durumuna, kıdeme, okuldaki öğretmen sayısına ve okul türüne göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, betimsel ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü bu çalışmada okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri ve bunun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmeye çalışılmıştır (Balci, 2011; Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2012). Okul yöneticilerinin mevcut işkoliklik durumları ile bunun cinsiyet, görev, kıdem, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve okul düzeyi değişkenleriyle olan ilişkisi okul yöneticilerine uygulanan işkoliklik ölçeği ile ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemi 2020-2021 akademik yılında Aydın ve Mersin illerinin Efeler, Çine, Germencik, İncirliova, Nazilli, Anamur, Aydıncık, Bozyazı ve Gülnar ilçelerinde görev yapan 287 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış; örneklem seçimi için kuramsal örneklem büyüklüğü tablosundan faydalanılmıştır. Efeler, Çine, Germencik, İncirliova, Nazilli, Anamur, Aydıncık, Bozyazı ve Gülnar ilçelerinde 1450 okul yöneticisi görev yapmaktadır. İlgili tabloda 5000 kişi olarak alınan evren için güven düzeyinin %95, anlamlılık $\alpha=.05$ ve hoşgörü düzeyinin % 5 olarak hesaplanması ile örneklem büyüklüğü 304 kişi olarak hesaplanmaktadır (Balci, 2011). Uygulamada yaşanabilecek sorunlar olabileceği varsayılarak toplam 350 adet veri toplama aracı okul yöneticilerine dağıtılmıştır. Bunlardan 312 tanesi geri dönmüştür. Balci (2011) araştırma ile ilgili bir yargıya varmak için veri toplama araçlarının % 80 oranında geri dönmesi gerektiğini ifade etmektedir (Balci, 2011). Çalışmada 312 olması gereken veri toplama aracının %89'unun geri döndüğü, bunun da evren hakkında bir yargıya varılmasında iyi bir oran olduğu sonucuna varılmıştır. Geri dönen veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hassasiyetle incelenmiş, soruların cevaplarında boşluklar bulunan ve düzgün cevaplanmadığı görülen 25 veri toplama aracı çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece 287 veri toplama aracı değerlendirmeye uygun bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	47	16.4
	Erkek	240	83.6
Görev Durumu	Müdür Yardımcısı	150	52.3
	Müdür	137	47.7
	Ön lisans/Lisans	201	70

Eğitim Durumu	Lisansüstü	86	30
Kıdem (yıl)	1-10	42	14.6
	11-20	99	34.5
	21 ve üzeri	146	50.9
Öğretmen Sayısı (kişi)	1-10	46	16
	11-20	69	24
	21-30	65	22.6
	31-40	39	13.6
	41 ve üzeri	68	23.7
Okul Türü	İlkokul	110	38.3
	Ortaokul	87	30.3
	Lise	90	31.4
Toplam		287	100

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmanın örneklem grubunu, Efeler, Çine, Germencik, İncirliova, Nazilli, Anamur, Aydıncık, Bozyazı ve Gülnar ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görevli olan yöneticilerden araştırmaya istekli olarak katılan 287 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin; % 16,4'ünün (n: 47) kadın, % 86,6'sının (n: 240) erkek; % 52,3'ünün (n: 150) müdür yardımcısı, % 47,7'sinin (n: 137) müdür; % 70'inin (n: 201) lisans mezunu, % 30'unun (n: 86) lisansüstü mezun; % 14,6'sının (n: 42) 1-10 yıl, % 34,5'inin (n: 99) 11-20 yıl, % 50,9'unun (n: 146) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; % 16'sının (n: 46) 1-10, % 24'ünün (n: 69) 11-20, % 22,6'sının (n: 65) 21-30, % 13,6'sının (n: 39) 31-40, % 23,7'sinin (n: 68) 41 ve üzeri öğretmenin olduğu okulda çalıştığı; % 38,3'ünün (n: 110) ilköğretim, % 30,3'ünün (n: 87) ortaokul, % 31,4'ünün (n: 90) lisede çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada okul yöneticilerin işkoliklik algılarını belirlemek amacıyla Doğan ve Tel (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan 14 maddelik "İşkoliklik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali 17 maddeden oluşmakta ve 4'lü Likert tipinde olarak tasarlanmıştır. Schaufeli vd. (2006) DUWAS işkoliklik ölçeğini, "Work Addiction Risk Test-İş Bağımlılığı Riski Testi" (WART; Robinson, 1999) ve Workaholism Battery-İşkoliklik Bataryası (WorkBat; Spence & Robbins, 1992) adlı iki ölçme aracının maddelerini birleştirerek bu ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek; aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutları olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İşkoliklik veri toplama aracında maddeler: "(1) Hiç uygun değil ile (5) Tamamen uygun" arasında 5'li olarak derecelendirilmiştir ve maddelere verilen puan arttıkça yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin arttığı düşünülmüştür. Doğan ve Tel, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlık (Cronbach Alfa) katsayısını ölçeğin tümü için .85, "aşırı çalışma" faktörü için .76 ve "kompulsif çalışma" için .74 olarak bulmuştur. Mevcut araştırmada işkoliklik ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında ise, Cronbach's Alpha katsayıları olarak aşırı çalışma .88, kompulsif çalışma .88, toplam olarak işkoliklik ölçeğinin ise .93 olduğu görülmüştür. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarının alan yazında ifade edilen .70 oranından büyük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Seğer, 2013). Bu oran göz önüne alındığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek ortalama puan aralığı incelendiğinde ise 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21-5.00 arası çok yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verileri analiz etmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Tabachnick & Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ve +1,5 arasında olmasının normal dağılım için yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda İşkoliklik Ölçeği'nin tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayılarının ilgili değerler arasında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin işkoliklik eğilimine yönelik algı düzeylerini belirlemek için, değişkenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeylerinin cinsiyet, görev ve eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini tespit etmek amacıyla t-Testi; mesleki kıdem, öğretmen sayısı ve çalışılan okul düzeyi değişkenleri için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde tespit edilen anlamlı farkın görüldüğü boyutlarda, farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için TUKEY testi (varyanslar eşit olduğu için) yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeylerini belirlemek için tüm alt boyutların ve ölçek genelinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimine İlişkin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistiği

Değişken	$\bar{X}$	Düzy	Ss
Aşırı Çalışma	3.08	Orta	.85
Kompulsif Çalışma	3.30	Orta	.90
İşkoliklik (Tüm ölçek)	3.17	Orta	.84

Tablo 3 de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin genel işkoliklik algısının orta ($\bar{X} = 3,17$) düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutuna yönelik algılarının da “orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre işkoliklik eğilim düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre İşkoliklik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Aşırı Çalışma	Kadın	47	3.35	.82	2.369	285	.019
	Erkek	240	3.03	.84			
Kompulsif Çalışma	Kadın	47	3.46	.88	1.305		.193
	Erkek	240	3.27	.91			
İşkoliklik (Tüm ölçek)	Kadın	47	3.39	.83	1.951		.052
	Erkek	240	3.13	.84			

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilerin cinsiyet durumuna göre işkoliklik düzeylerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Boyutlar bazında bakıldığında ise aşırı çalışma boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği, buna karşılık Kompulsif çalışma boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin görev durumlarına göre işkoliklik eğilim düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Görev Durumlarına Göre İşkoliklik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Görev	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Aşırı Çalışma	Müdür Yardımcısı	150	3.08	.85	-.009	285	.993
	Müdür	137	3.08	.84			
Kompulsif Çalışma	Müdür Yardımcısı	150	3.24	.93	-1.146		.253
	Müdür	137	3.36	.87			
İşkoliklik (Tüm ölçek)	Müdür Yardımcısı	150	3.15	.86	-.531		.597
	Müdür	137	3.20	.82			

Tablo 5'den de anlaşılabacağı üzere yöneticilerin görev durumuna göre işkoliklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre işkoliklik eğilim düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre İşkoliklik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Aşırı Çalışma	Lisans	201	3.00	.86	-2.583	285	.010
	Lisansüstü	86	3.28	.79			
Kompulsif Çalışma	Lisans	201	3.24	.89	-1.531	285	.127
	Lisansüstü	86	3.42	.92			
İşkoliklik (Tüm ölçek)	Lisans	201	3.10	.85	-2.177	285	.030
	Lisansüstü	86	3.34	.82			

Tablo 6'ya bakıldığında yöneticilerin eğitim durumuna göre işkoliklik düzeylerinin; işkoliklik toplamında ve aşırı çalışma boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği, buna karşılık Kompulsif çalışma boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin kıdemlerine göre işkoliklik eğilimine ilişkin algı düzeylerinin ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Okul Yöneticilerinin Kıdemlerine göre İşkoliklik Eğilimine İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
Aşırı Çalışma	1-10	42	3.09	.80	2: 284	.043	.958	-
	11-20	99	3.06	.90				
	21 ve üzeri	146	3.09	.82				
Kompulsif Çalışma	1-10	42	3.23	.95		.916	.401	-
	11-20	99	3.22	.94				
	21 ve üzeri	146	3.37	.86				
İşkoliklik (Tüm ölçek)	1-10	42	3.09	.84		.285	.745	-
	11-20	99	3.06	.90				
	21 ve üzeri	146	3.09	.81				

Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin kıdemlerine göre işkoliklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen sayısına göre işkoliklik eğilimine ilişkin algı düzeylerinin ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Öğretmen Sayısına göre İşkoliklik Eğilimine İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
Aşırı Çalışma	1-10	46	3.04	.89	2: 284	1.186	.317	-
	11-20	69	3.00	.88				
	21-20	65	3.19	.81				
	21-30	39	2.91	.83				
	31 ve üzeri	68	3.20	.82				
Kompulsif Çalışma	1-10	46	3.25	.90		1.001	.408	-
	11-20	69	3.24	.93				
	21-20	65	3.42	.88				
	21-30	39	3.10	.87				
	31 ve üzeri	68	3.39	.91				
İşkoliklik (Tüm ölçek)	1-10	46	3.13	.87		1.159	.329	-
	11-20	69	3.10	.88				
	21-20	65	3.29	.82				
	21-30	39	2.99	.82				
	31 ve üzeri	68	3.28	.83				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yöneticilerin okulda çalışan öğretmen sayısına göre işkoliklik düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okul kademesine göre işkoliklik eğilimine ilişkin algı düzeylerinin ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine göre İşkoliklik Eğilimine İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Okul türü	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
Aşırı Çalışma	İlkokul	110	2.91	.87	2: 284	3.911	.21	1-3
	Ortaokul	87	3.14	.83				
	Lise	90	3.23	.80				
Kompulsif Çalışma	İlkokul	110	3.10	.91		4.417	.13	1-3
	Ortaokul	87	3.37	.89				
	Lise	90	3.47	.87				
İşkoliklik (Tüm ölçek)	İlkokul	110	2.99	.87		4.439	.13	1-3
	Ortaokul	87	3.24	.83				
	Lise	90	3.33	.80				

Tablo 9’da görüldüğü gibi yöneticilerin çalıştığı okul düzeylerine göre işkoliklik düzeyleri hem aşırı çalışma, hem kompulsif çalışma, hem de işkoliklik toplamında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmış, aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında ve işkoliklik toplamında lise yöneticilerinin işkoliklik düzeylerinin ilkökul yöneticilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma; ilkökul, ortaokul ve lise yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeyleri ve bunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri orta düzeydedir. Boyutlar açısından bakıldığında ise yine aynı şekilde hem kompulsif çalışma hem de aşırı çalışma boyutlarında okul yöneticilerinin orta düzeyde işkoliklik eğilimine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dak (2022) benzer şekilde aşırı çalışma boyutuna yönelik eğilimi orta derecede bulurken kompulsif çalışma ve işkolik toplamına yönelik yönetici eğilimini yüksek düzeyde bulmuştur. Alan yazında okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin yarısının işkolik olduğu (McKay, 2004), okul yöneticilerinin yarısından fazlasının işkolik eğilimler gösterdiği (Altınkurt ve Yılmaz, 2015) ve okul yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin yüksek olduğu (Bardakçı, 2007; Eraslan, 2019; Koyuncu, Burke & Fixenbaum, 2007 gibi) farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Farklılıklar, seçilen örneklem ve grupların oranından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar Bardakçı ve Baloğlu (2012); Bardakçı (2007); Eraslan (2019); Konan ve Türkoğlu’nun (2017) elde ettiği bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Dilek, 2015; Yılmaz, Altınkurt ve Kesim, 2014). Buna karşılık alan yazında farklı sonuçların olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2015); Dak (2023) yöneticilerle yaptığı araştırmada; Aksoy (2019); Helvacı ve Başaran (2020); Özdemir (2013) öğretmenle yaptığı çalışmalarda kadınların daha işkolik olduğu sonucunu bulurken; Yeşilyurt (2017) erkeklerin daha işkolik olduğu sonucunu bulmuştur. Boyutlara göre ise aşırı çalışma boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre aşırı çalışma boyutunda kadın çalışanların ortalamaları daha yüksektir. Buna karşılık kompulsif çalışma boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Kompulsif çalışma boyutunda ve işkoliklik toplamında anlamlı farklılık olmamasına rağmen kadınların ortalamaları daha yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre kadınların işkoliklik eğilimi ortalamalarının yüksek olmasında geleneksel aile yapısının getirdiği evle ilgili rollerinin kendilerini daha işkolik görmelerine neden olmuş olabilir.

Araştırma bulgularına göre yöneticilerin görev durumuna göre işkoliklik eğilim düzeylerinin anlamlı olarak değişmediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin müdür ya da müdür başyardımcısı/müdür yardımcısı olmalarının işkoliklik eğilimleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, Bardakçı (2007); Eraslan (2019) ve Konan ve Türkoğlu (2017) da araştırmalarında görev değişkenine göre okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin

değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşılık Dak (2022) okul müdürlerinin işkoliklik oranlarını müdür yardımcılarına kıyasla daha yüksek bulmuştur. Dak (2022) çalışmasını İstanbul ilinde yapmıştır. İstanbul gibi büyük bir şehirde iş dışı yaşamının da oldukça zor olması bu farklılığa neden olmuş olabilir.

Araştırmaya göre yöneticilerin eğitim durumuna göre işkoliklik düzeyleri; aşırı çalışma boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken; kompulsif çalışma boyutunda anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İşkoliklik toplamında ve aşırı çalışma boyutunda lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin daha işkolik olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, Altinkurt ve Yılmaz (2015) ve Dak'ın (2022) araştırmalarıyla uyumluluk göstermektedir. Bardakçı (2007) ve Konan ve Türkoğlu'nun (2017) araştırmalarında ise yöneticilerin işkoliklik eğilimleri görevlerine göre farklılık göstermemektedir. İşkoliklik genelinde ve aşırı çalışma boyutunda farklılık olmasının nedeni olarak lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin aldıkları eğitimlerin onların işe karşı düşüncelerini değiştirdiği düşünülebilir. Bir diğer nedeni de; lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin yaptıkları lisansüstü çalışmaların, ekstra iş yükü getireceğinden onların işkoliklik eğilimini arttırmış olabilir.

Araştırma bulguları yöneticilerin kıdemlerine göre işkoliklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Buna göre okul yöneticilerinin mesleklerinde yeni ya da tecrübeli olmalarının işkoliklik eğilimlerinde etkili olmadığı belirtilebilir. Araştırma sonuçları Dak (2022); Eraslan (2019) ve Konan ve Türkoğlu'nun (2017) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan, Helvacı ve Başaran (2020) ve Dilek'in (2015) çalışmaları da benzer sonuçları işaret etmektedir. Ancak, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin daha işkolik olduğu (Altinkurt ve Yılmaz, 2015); kıdem aralığı 10–15 olanların daha işkolik olduğu (Bardakçı ve Baloğlu, 2012); öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda da en yüksek işkolik eğilimleri gösteren kıdem aralığının 10-19 arası olduğu (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014); 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenleri daha işkolik olduğu (Özdemir, 2013); 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha işkolik olduğu (Yeşilyurt, 2017) şeklinde araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin işkoliklik düzeyleri okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre okullarda öğretmen sayısının az ya da fazla olması yöneticilerin işkolik eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Birkaç öğretmenli, birleştirilmiş sınıflı küçük okullarda bile kalabalık okullarda olan prosedürlerin ve bürokratik işlerin aynı şekilde olması öğretmen sayısına göre yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin benzer şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu da yöneticilerin çalıştığı okul düzeylerine göre işkoliklik düzeyleri hem aşırı çalışma hem de kompulsif çalışma boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermesidir. Buna göre aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında lise yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri ilkökul yöneticilerinden daha yüksektir. Yeşilyurt'un (2017) öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin işkoliklik eğilim düzeylerinin, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bardakçı (2007); Bardakçı ve Baloğlu (2012); Dilek (2015) ve Eraslan (2019) ise okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin çalıştıkları okul düzeyine göre değişmediğini ifade etmektedirler. Liselerin, ilkökullar ve ortaokullara göre ders yükünün fazla olması, ihaleler ve bazı ödemelerin kendi bünyelerinde yapılması lise yöneticilerinin daha işkolik olmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur: Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu ve çalışılan okul düzeyi bakımından anlamlı farklılık göstermesinin nedenleri nitel araştırma teknikleri kullanılarak araştırılabilir. Kadın yöneticilerin işkoliklik düzeyini azaltmak için örgütsel destek çalışmaları yapılabilir. Lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin yaptıkları lisansüstü çalışmalara zaman ayırabilecekleri kolaylaştırıcı planlamalar yapılabilir. Okul yöneticilerinin işkoliklik davranışı sergilemesinin önüne geçmek için okul yöneticilerine yönelik çeşitli çalışmalar düzenlenebilir. Lise yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerini azaltacak önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

Akın, U. & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.



- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 225-236.
- Aksoy, A. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin boş zaman yönetimi, işkoliklik ve iş yaşam dengesi açısından incelenmesi (Antalya merkezi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. *Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bardakçı, S. & Baloğlu, M. (2017) İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 45-56.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L. & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477.
- Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles*, 41(516), 333-345.
- Burke, R. J. (2000). Workaholism in organizations: Concepts, results and future research directions. *International Journal of Management Reviews*, 2(1), 1-16.
- Burke, R. J. (2001). Workaholism in organizations: The role of organizational values. *Personnel Review*, 30(6), 637-645.
- Burke, R. J., Mattiesen, S. B. & Pallesen, S. (2006). Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1223-1233.
- Burke, R. J. & Köksal, H. (2002). Workaholism among a sample of Turkish managers and professionals: An exploratory study. *Psychological Reports*, 91, 60-68.
- Burke, R. J., Davis, R. A. & Flett, G. L. (2008). Workaholism types, perfectionism and work outcomes. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(4), 30-40.
- Burke, R. J., Richardsen, A. M. & Mortinussen, M. (2004). Workaholism among Norwegian managers. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 459-470.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, M. A., Michel, J. S., Zhdanova, L., Pui, S. Y. & Baltes, B. B. (2016). All work and no play? A meta-analytic examination of the correlates and outcomes of workaholism. *Journal of Management*, 42(7), 1836-1873.
- Dak, H. (2022). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyinin onların işkolik düzeyine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Del Libano, M., Llorens, S., Salanova, M. & Sahaufeli, W. B. (2012). About the dark and bright sides of self-efficacy: Workaholism and work engagement. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 688-701.
- Dilek, A. A. (2015). *Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.



- Doğan, T. & Tel, F. D. (2011). Duwas İşkoliklik Ölçeği Türkçe formunun (DUWASTR) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61-69.
- Eraslan, S. (2019). *Okul yöneticilerinde işkolik eğilimin karar verme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Helvacı, M. A. & Başaran, O. (2020). The relationship between workaholism levels of teachers and organizational cynicism. *European Journal of Education Studies*, 7(5), 94- 118.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Kıral, E. (2015). The relationship between locus of control and perfectionism perception of the primary school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3893–3902.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies (JELPS)*, 4(1), 1–30.
- Kirrane, M., Breen, M. & O'Connor, C. (2017). A qualitative study on the consequences of intensive working. *Human Resource Development Quarterly*, 1, 1-42.
- Konan, N. & Türkoğlu, D. (2017). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 31-50.
- Koyuncu, M., Burke, R.J., & Fixenbaum, L. (2006). Work experience and statiction of male and female professors in Turkey: Signs of progress? *Equal Opputunities International*, 25(1), 38-47.
- Nartgün, Ş. S., Ekinci, S., Tukel, H. & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 112-118.
- Ng, T. W. H., Sorenson, K. L. & Felman, D. C. (2007). Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 111-136.
- Mckay, J. (2004). Workaholism: Praised or the plague of school administrators. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 1(2), 6-9.
- Özdemir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin işkoliklik eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. O. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özkul, R. (2021). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Bir uzaktan eğitim dönemi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 68-88.
- Parveen, I., Nisa, R. & Hassan, U. (2018). School leadership inducing workaholism in teachers: A case of secondary schools. *Journal of Educational Sciences & Research*, 5(1), 1-25.
- Porter, G. (1996). Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcomes of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1),70-84.
- Porter, G. & Kakabadse, N. K. (2006). HRM perspectives on addiction to technology and work. *Journal of Management Development*, 25, 535-560.
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.



- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173–203.
- Scott, K. S., Moore, K. S. & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50, 287-314.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kamiyama, K. & Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. work engagement: The two different predictors of future well-being and performance. *International Journal of Behav. Med.*, 22, 18–23.
- Snir, R. & Harpaz, I. (2003). Workaholism from a cross-cultural perspective. *Cross-Cultural Research*, 43(4), 303-308.
- Sussman, S. & Sussman, A. N. (2011). Considering the definition of addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 4025-4038.
- Sussman, S. (2013). Workaholism: A review. *Journal of Addict Res.*, 6(1), 1-18.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multi variate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Winburn, A., Reysen, R., Suddeath, E. & Perrman, M. (2018). Working beyond the bell: School counselors and workaholism tendencies. *Professional School Counseling*, 21(1), 1-8.
- Yeşilyurt, H. (2017). *Farklı çalışan tipindeki öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Kesim, E. (2017). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *The Anthropologist*, 18(2), 277-288.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 25.08.2022	<i>Kabul:</i> 29.08.2022	<i>Yayın:</i> 31.08.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi- Kuramsal		
Önerilen Atıf	Gidiş, Y. & Kırıl B. (2022). Workaholism Tendencies Of Schooladministrators. <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . August, 11 (3), ss.140-151		