



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Kasım 2021

**Cilt 10
Sayı 4**

<http://www.jret.org>

İletişim

E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenenme / İndekslenme

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



Scientific Indexing Services



International Journal
Impact Factor



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

Editörler ve Kurullar

Kurucu Editör

Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç.Dr. İlknur İstifçi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. İ. Hakkı Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Editörler, 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. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

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. 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. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara 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. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Pristina Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel 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. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir 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. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi 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. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
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. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc 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, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl 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. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of
Research in Education and Teaching
Kasım 2021 Cilt: 10 Sayı: 4 ISSN: 2146-9199



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,

Onuncu Cilt Dördüncü Sayımızda farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 9 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.

Kasım 2021

Editörler

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Gazi Üniversitesi

Doç.Dr. İlkur İSTİFÇİ
Anadolu Üniversitesi

İÇİNDEKİLER vi

001. UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA İLKOKUMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: VELİ GÖZÜNDEN YAŞANANLAR VE DEĞERLENDİRMELER.....07	
001. TO GAINED READING SKILLS VIA DISTANCE EDUCATION: EXPERIENCES AND EVALUATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS	
Ahmet Altuğ, Doç. Dr. Orhan Kumral	
002. SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TIMSS SORULARI ÖRNEĞİ.....19	
002. EVALUATION OF THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF EIGHTH GRADE STUDENTS IN SCIENCE LESSON: AN EXAMPLE OF TIMSS QUESTIONS	
Uzman / Öğretmen Burak Kızılaslan, Doç. Dr. Etem Yeşilyurt	
003. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ve YARATICI OKUMA BECERİLERİ ile ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ.....33	
003. EXAMINATION of READING COMPREHENSION AND CREATIVE READING SKILLS AND METACOGNITIVE AWARENESS of PRIMARY SCHOOL STUDENTS	
Aykut Yetgin, Doç. Dr. Mehmet Katrancı	
004. BİL-DÜŞÜN-TASARLA YAKLAŞIMINA DAYALI DENEY TASARIMLARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININAKADEMİK BAŞARILARI VE YARATICILIKLARI ÜZERİNE ETKİLERİ.....55	
004. THE EFFECTS OF EXPERIMENT DESIGNS BASED ON KNOW-THINK-DESIGN APPROACH ON ACADEMIC SUCCESS AND CREATIVITY OF TEACHER CANDIDATES	
Doktora Öğrencisi Güneş Keskin Çevik, Dr. Öğretim Üyesi, Melek Altıparmak Karakuş	
005. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....68	
005. INVESTIGATION OF VIEWS ON STUDENT-CENTERED CURRICULUM IN PRESCHOOL EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM	
Yrd. Doç. Dr. Bengi Sonyel, Uzman Buse Nur Uzun	
006. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI KURUMLARDA OKUL YÖNETİM SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....77	
006. THE PROBLEMS RELATED TO THE SCHOOL ADMINISTRATION PROCESS IN THE INSTITUTIONS PRESCHOOL TEACHERS EXPERIENCE AND SOLUTION SUGGESTIONS	
Doç. Dr. Adem BAYAR	
007. NİTEL ARAŞTIRMADA FENOMENOLOJİ DESENİ: TÜRLERİ VE ARAŞTIRMA SÜRECİ.....92	
007. PHENOMENOLOGY DESIGN IN QUALITATIVE RESEARCH: TYPES AND RESEARCH PROCESS	
Doç. Dr. Bilgen KIRAL	
008. OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DALKAVUKLUK DAVRANIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....104	
008. SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS OPINIONS ABOUT SYCOPHANCY BEHAVIOR	
Doç. Dr. Erkan Kırıl, Öğr. Esin Dilan Dilmaç	
009. OECD VERİLERİNE GÖRE TOPLUMSAL ÇIKTILAR İLE EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN EĞİTİMİN DIŞSALLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....120	
009. THE EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL OUTCOMES AND EDUCATION IN TERMS OF THE EXTERNALITIES IN EDUCATION ACCORDING TO OECD DATA	
Dr. Barış ÇAVUŞ	

UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA İLKOKUMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI: VELİ GÖZÜNDEN YAŞANANLAR VE DEĞERLENDİRMELER

Ahmet ALTUĞ
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi
aaltug@pau.edu.tr

Doç. Dr. Orhan KUMRAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
okumral@pau.edu.tr

Özet

Günümüzde yaşanmakta olan Covid-19 salgını ile birlikte eğitim ortamında dijital teknolojilerin kullanımı hızla yaygınlaşmıştır. Çok sayıda ülke eğitim öğretim faaliyetlerini sanal platformlardaki e-içeriklerle ve görüntülü görüşme uygulamaları ile uzaktan eğitim faaliyetleri içerisinde sürdürmeye çalışmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi içerisinde yer alan okuma becerisinin, uzaktan eğitim yoluyla kazandırılması sürecinde yaşananların veli gözünden değerlendirilmesidir. Nitel yöntem ile yapılan araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcı grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, ilkokul 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Tipik durum örneklemesinin kullanıldığı bu çalışmaya ait veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı velilerin uzaktan verilen okuma eğitimine yönelik değerlendirmeleri ve beklentilerine yönelik bulgular ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: uzaktan eğitim, ilk okuma, öğrenci velisi.

TO GAINED READING SKILLS VIA DISTANCE EDUCATION: EXPERIENCES AND EVALUATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF PARENTS

Abstract

With the current Covid-19 epidemic, the use of digital technologies in the educational environment is rapidly becoming wide spread. The aim of this research is to evaluate the reading skills of primary school 1st grade students in the Turkish lesson, from the perspective of the parents, during the Covid-19 epidemic and the process of gaining them through distance education. In the research conducted with the qualitative method, the case study design was used. The participant group of this study consisted of the parents of the students studying in the first grade of primary school in the 2020-2021 academic year. The data of this study were obtained through a semi-structured interview form prepared by the researchers. As a result of the research, findings regarding the methods of coping with the experiences of the participating parents regarding the distance reading education, their evaluations about the process and their expectations were revealed.

Keywords: distance education, reading education, parents.

GİRİŞ

Dil, temel bir iletişim aracı olmasının yanında öğrenme ve öğretme sürecinin çoğu için de önemli bir ölçüttür. Bu nedenle, öncelikli olarak ilkokullarda ve eğitim aşamalarında öğrencilere dile yönelik eğitimler verilmekte ve dil becerilerinin artırılması hedeflenmektedir (Balci, 2013). Dil öğretimine yönelik yapılan eğitim; okuma, konuşma, dinleme ve yazma olmak üzere 4 temel beceriyi içermektedir. Bu becerilerden konuşma ve dinlemeyi, ilkokul 1. sınıf öğrencileri okula başladığında temel olarak kazanmış halde gelir. Bu sebepten eğitim kurumlarında öğrencilere, okuma ve yazma becerisinin kazandırılması beklenmektedir (Güleryüz, 2001). İlkokul 1. sınıf, öğrenim hayatına yeni başlayan çocuklar için özel bir yere sahiptir.

İnsan hayatı için önemli olan okuma becerisi, eğitim öğretimin her aşamasında kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılır. Güneş (2009) okumayı, bireyin geçmiş bilgileri doğrultusunda karşılaştıkları metindeki bilgileri bir araya getirerek yeni anlamlar yarattıkları aktif bir süreç olarak açıklamıştır. Bilgiye ulaşmadaki en önemli araçlardan biri okuma becerisidir (Özgün, 2010). Çocukların eğitim yaşantılarını ömür boyu etkileyecek olan okuma becerisinin kazandırılması, çok yönlü olarak irdelenmesi gereken bir süreçtir (Doygün ve Güneş, 2018). 21. yüzyılda öğrencilerin ilk okuma eğitimi alma süreci, sadece bir okuma becerisi kazandırılması işi değil, çocuklara sorgulama, düşünme, analiz yapma ve değerlendirme gibi becerileri de kazandırma işlemi olarak görülmektedir. Günümüzde bu noktadan yola çıkarak, ilk okuma öğretiminin çocukların sosyal, dil ve zihinsel gelişimini artırılması beklenmekte ve bu yöndeki çalışmalara önem verilmektedir (Öz, 2009; MEB, 2018). Bunun yanında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili şekilde de kullanması beklenmektedir (Akyol, 2007). Türkiye’de son zamanlarda öğrencilere okumaya yönelik alışkanlık kazandırmak ve yönlendirmek için farklı kampanyalar (Türkiye okuyor, 100 Temel Eser vb.) düzenlenerek öğrencilerin okuduğu kitap sayısı artırılmaya çalışılmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011).

Bununla birlikte, eğitimle ilgili yapılan çalışmalar, çocuğun gelişmesi ve olgunlaşması, öğrenmesi ve başarısı için okulun yanında ailenin de önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu sebepten ailenin de ilk okuma eğitiminde sürece yönelik bilgilendirilmesi önemlidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Bilgilendirilen ve çocuğu ile ilgili olan her ailenin, okuma becerisini kazanacak çocuklarına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Covid-19 salgını nedeniyle ilkokul 1. sınıf öğrencileri için hayati öneme sahip okuma becerisinin kazanımı ilk defa salgın dönemi ile birlikte uzaktan eğitimle verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu süreçten uygulamaları ve sanal ortamları kullanmakta zorluk yaşayan öğrenciler karşılaşılan sorunlarda veli desteğine ayrıca ihtiyaç duymuşlardır. İlkokuma yönelik yapılması gereken dinleme eğitimi, parmak ve kas gelişimi, ses ve metin okuma gibi hazırlık faaliyetlerinin (MEB, 2019) uzaktan eğitimle öğretmenler tarafından gözlenmesinin zorluğu velilere de bir yük getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların ilk okuma eğitime yönelik yaşanan süreçte öğretmenlerin görüşleri (Kırmızı ve Akkaya, 2009; Özcan ve Yıldız, 2018; Erbasan ve Erbasan, 2020; Altunkaynak ve Çağmalar, 2019; Anras, 2020), öğrencilerin görüşleri (Kaya, 2008; Kırmızı ve Çelik, 2015; Ertürk ve Küçüktepe, 2019) ve okuma süreçlerine (Barkley, 2006; Hruby ve Goswami, 2011) yönelik olduğu görülmüş, velilere yönelik yapılan çalışmaların ise daha az olduğu değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ilk okumaya yönelik yaşantılarının veli gözünden değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır;

- (1) Veliler, uzaktan eğitim sürecinde, ilk okuma eğitime yönelik olarak hangi zorlukları yaşamışlardır?
- (2) Veliler, uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma eğitime yönelik olarak çocuklarının yaşadıkları sorunlarla nasıl başa çıkmışlardır?
- (3) Uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının ilk okuma eğitime yönelik olarak velilerin beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırma, Durum Çalışması ile desenlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin ilk okumaya yönelik yaşadıkları, sadece velilerin gözünden anlaşılmasına çalışıldığı için durum çalışması

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

desenlerinden “bütüncül tek durum deseni” (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseninde, bir durumun (birey, kurum, program) analizinin yapılması vardır. Kendine özgü gerçekleşen ya da standartlara uymayan farklı durumlar için kullanılmaktadır. Bu desenin seçilmesinde 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını sonrasında zorunlu olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimin varlığından dolayı olağan dışı bir sürecin gerçekleşmesi etkili olmuştur. Ayrıca okuma becerisine yönelik yazılan makalelerin büyük bir çoğunluğunun nicel yöntemlerle yapılmış olmasından dolayı (Akaydın ve Çeçen, 2015: 189) bu konunun nitel yöntemlerle derinlemesine incelenmesinin daha yararlı olacağı düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmamanın katılımcıları, amaçlı örneklem türlerinden olan tipik durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, özellikle uygulama ve değerlendirmeye yönelik politika oluşturma çalışmalarında, karar vericilere ve uygulayıcıların değerli veriler elde etmesini sağlamada kullanılan örneklem türüdür (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bu örneklem türünde, konu ile ilgili hazırlanmış araştırma sonuçları ya da veri tabanları, bilgi sahibi olan kurumlar ya da bireyler faydalı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın katılımcılarını, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim sürecinde ilk okuma becerisi kazanmaya çalışan öğrencilerin bu durumlarını tipik olarak yaşayan ve gözlemleyen 9 öğrenci velisi (2 erkek, 7 bayan) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veri çeşitliliğini arttırmak için 9 farklı okuldaki 9 sınıf öğretmeninden ilk okuma eğitimi alan 9 öğrenci velisi seçilmiştir. Bu sayede aynı öğretmenden ders alan çok sayıda öğrenci velisinin açıklamalarındaki benzer görüşlerden kaçınılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel çalışmalarda görüşmelerin yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla oluşturması, katılımcıların kendi görüşleriyle dünyayı nasıl algılamalarını ortaya koymasını sağlamaktadır (Merriam, 2018: 88). Görüşme formu, araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmaya dönük 5 adet ana sorudan ve 10 adet sonda sorudan oluşmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örneklem grubunda yer alan 1. sınıf öğrenci velilerine, sınıf öğretmenleri aracılığı ile ulaşılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olan velilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci velileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Covid-19 salgın sürecinden dolayı, yapılan görüşmeler internet ya da telefon yoluyla veya yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Velilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında maske, güvenli uzaklık vb. salgın tedbirlerine özen gösterilmiştir. Örneklem grubundaki velilerle yapılan görüşmeler etik kuralları çerçevesinde bilgi verilerek ve sözlü onay alınarak kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara veliler tarafından verilen cevaplar, çalışmanın nitel veri setini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen nitel ham veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde verilerin içerdiği gerçekleri açığa çıkarma ve verilerin tanımlanması amaçlanmaktadır. Nitel araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi sürecinden geçirilmesi dört aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak bulguların oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında 9 öğrenci velisi görüşülmüş, yapılan görüşmeler, katılımcıların rızası ile ses dosyası olarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarının çözümlenerek word doküman metni haline getirilmiştir. Araştırmaya yönelik elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra araştırmacılarca detaylı olarak incelenmiştir. Bu inceleme esnasında çalışmayla ilgili olarak veri setlerinden kodlar tespit edilmiştir. Bu kodlardan birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya toplanarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin incelenmesi sonucunda oluşturulan kodlar ve temalar, araştırmanın Bulgular kısmında verilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodların birbirleri ile olan tutarlılığını tespit etmeye yönelik Miles ve Huberman’ın görüş birliği formülünden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinden elde edilen temalar, Tablo 1’de bir bütün halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Velilerin Uzaktan Okuma Eğitimi Sürecine Yönelik Görüşleri

	Temalar	Alt Temalar
Sorunlar ve Sınırlılıklar	Aile Kaynaklı Sorunlar	İlgisizlik Kardeş sayısı Okul ortamı oluşmaması Teknolojik Yoksunluk
	Öğrencinin Yaşadığı Sorunlar	Teknolojik bağımlılık Dikkat dağınıklığı Motivasyon eksiliği Beslenme ve uyku düzensizliği
Süreçle başa çıkma	Öğretmen desteği	Sürekli iletişim Ek kaynak kitap Ek destek
	Bireysel çabalar	Daha fazla zaman ayırma Sık tekrar yaptırma Diğer velilerle iletişim Sınıf ortamı oluşturma
Sürece yönelik beklentiler	Fırsat eşitliği	Teknolojik yoksunluğun giderilmesi Teknoloji kullanımına dönük eğitim
	Öğretmen çabası	

Uzaktan Okuma Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sıkıntılar

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, çalışmaya katılan velilerin, uzaktan verilen okuma eğitimi sürecinde yaşanan zorlukları, aile kaynaklı sorunlar ve öğrencilerin sürece uyum sağlayamamalarından kaynaklı sorunlar olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Aile Kaynaklı Sorunlar

Araştırmaya katılan veliler, uzaktan verilen okuma eğitimindeki sınırlılıklarda ailesel nedenlerden sıkça bahsedilmektedir. Ailesel nedenleri oluşturan alt durumlar ise ailenin işleri nedeni ile ilgilenememesi, kardeş sayısı, okul ortamı oluşmaması, elektronik cihaz eksikliği ve internet sorunu olarak ortaya çıkmıştır.

Ailelerin çocuklarının ilk okuma eğitimleri sırasında daha çok ilgilenmelerinin öneminin farkında oldukları ancak bütün velilerin çocuklarının ilk okuma eğitimiyle aynı şekilde ilgilenemediği anlaşılmıştır. Bu sebeple ilgi düzeyi daha az olan ya da çalışma şartlarından dolayı çocuğuyla daha az ilgilenmek zorunda olan velilerin çocuklarının yaşadığı okuma güçlüklerini aşamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anne ve babası çalışan 1. sınıf öğrencileri, ilk okuma eğitiminde ailesi tarafından okuma tekrarları ve derslere katılımının tam olarak takip edilmemesinden dolayı okuma becerisinde karşılaştığı sorunları aşmada sıkıntı yaşamışlardır.

“Diğer çocuklarımda olduğu için canlı derslere girdiği zaman her zaman yanında olamıyordum. Dersi açıp bir süre sonra ayrılmak zorunda kalıyordum. Çocukların bir süre sonra dikkati dağılıyordu. Çok sorun yaşadık. Okuma yazmayı öğrenemedi.” [Katılımcı 2].

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

"Anne babası çalışanlar için gerçekten ciddi sıkıntılar oldu. Herkesin eşit imkânı olmadı. Kendimiz çalışıyoruz. Anne-babalarımıza çocuklarımızı bıraktık. Onlarda 65-70 yaşındalar. Çocukların eğitimi ile ne kadar ilgilenebilirler." [Katılımcı 8].

"Bu süreçte diğer velilerle görüştüğümüzde özellikle ailesi yoğun ilgi gösterenlerin bu süreci atlattığını daha kolay olduğunu görüyoruz. Bu süreçte velilere bile karne verilebilir." [Katılımcı 4].

Araştırmaya katılan veliler, uzaktan verilen ilk okuma eğitimi esnasında, birden fazla çocuklarının olmasının derse karşı olan ilgiliyi azalttığını belirtmişlerdir. Diğer kardeşlerin ders yapılan ortama girip çıkmalarından dolayı, çocukların motivasyonlarının azaldığı ve dikkatlerinin dağıldığı yönünde düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

"Canlı ders esnasında kardeşi geliyor dikkati dağılıyor." [Katılımcı 5].

"Evde diğer kardeşleri de olduğu için dikkati çabuk dağılıyordu." [Katılımcı 6].

Evde birden daha fazla çocuğu öğrenim gören velilerin uzaktan ilk okuma sürecine katılmaları için gerekli olan bilgisayar, tablet ve internet gibi uzaktan eğitimin en temel unsurlarında eksiklerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda çalışmaya katılan velilerin duruma yönelik ifadeleri belirtilmiştir.

"3 çocuğumda okula gittiği için hepsinin uzaktan dersleri oluyordu. Bu sebepten eşimin, benim ve dedesinin telefonu ile girmeye çalışıyorlardı. Öyle olunca canlı donuyordu veya sistemden atıyordu. Amcası telefon ihtiyacından dolayı artık bir telefon alıverdi." [Katılımcı 6].

"Çok çocuklu ailelerde hepsi derse girmeye çalışınca internet bilgisayar sorunu oldu." [Katılımcı 8].

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden, katılımcı verilerin uzaktan verilen ilk okuma eğitiminde, evde sınıf ortamı oluşmadığı ve çocukların derse adapte olmakta zorlandıkları anlaşılmıştır. Duruma yönelik katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Bu süreçte okul bilinci oluşmadı. Canlı ders olarak sanal bir ortamda öğretmen kavramı oluşmadan, sanal bir kimlik oluşturdu. Evde okul ortamı tam oluşmadı zaten. Sınıf ortamındaki eğitim konsantrasyonu oluşmadı. Evde dikkatini dağıtacak çok şey oluşuyordu. Okula gittiği dönemlerde davranışları, öğrendiğini bana anlatması çok farklı oluyordu. Canlı ders aldığı zamanda farklı oldu. Soru soruyordum canlı ders sonrası neler öğrendiniz kimler katıldı derse gibi sorular soruyordum. Bir yerden kopmuş gitmiş fark ediyordum söylediklerinden. Dersle ilgili takviye yapmak zorunda kalıyordum. Canlı dersi önemsemiyordu. Okula gittiği zaman arkadaşının tokası bile dikkatini çekiyordu." [Katılımcı 7].

Öğrencinin Yaşadığı Sorunlar

Uzaktan verilen okuma eğitiminde katılımcı veliler çocuklarının yaşadığı bireysel sorunlara da dikkat çekmişlerdir. Bunlar teknolojik bağımlılık, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, veliler tarafından öğrencilerin uzaktan aldıkları ilk okuma eğitimi kapsamında genel anlamda sürekli telefon, tablet ve pc kullandıkları için teknoloji bağımlısı oldukları belirtilmiştir.

"Teknolojiye yönelik bir süre sonra alışkanlık oluştu. Ne zaman ders yapıyor ne zaman oyun oynuyor tam anlayamadık. Telefon sürekli elindeydi. Ekran başında uzun süre ders yapınca başım ve gözüm ağrıyor diyordu." [Katılımcı 6].

Araştırmaya kapsamında görüşlerine başvuru alan velilerin bir kısmı çocukların uzaktan verilen ilk okuma eğitimi sırasında çocukların dikkatlerinin çok çabuk dağıldıklarını, ders uzaklaştıklarını ve bir süre sonra sıkıldıklarını düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

"Canlı ders esnasında dikkati dağılıyor. 1 saat sandalye oturunca rahatsız olup sıkılıyor. Bir şeyler yemek içmek istiyor. TV'de çizgi filmim var diyor." [Katılımcı 5].

"Okula gittiği dönemlerde davranışları, öğrendiğini bana anlatması çok farklı oluyordu. Canlı ders aldığı zamanda farklı oldu. Soru soruyordum canlı ders sonrası neler öğrendiniz kimler katıldı derse gibi sorular soruyordum. Bir yerden kopmuş gitmiş fark ediyordum söylediklerinden." [Katılımcı 7].

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

İlk okuma eğitimi esnasında motivasyon eksikliğinin gözle görünür şekilde fark edildiğini ifade eden öğrenci velileri, sanal olarak verilen okuma eğitiminde çocuklarının kısa süre içerisinde dersi takip etmeyi bıraktıkları ve derse katılmak istemedikleri yönünde görüşlerine ulaşılmıştır.

“Sadece en basiti canlı ders öğretmen bir soru sorsa hecelelemeye yönelik 30 kişi tek tek okuduğu zaman sırası geçen öğrenci sıkılmaya başlıyor. Çocuk bilgisayar başında 30 dakikalık bir derste 15 dakika sonra sıkılmaya başlıyordu.” [Katılımcı 8].

“Canlı derslerde oturup dersi takip etme noktasında sıkıntı yaşadı. 10 dk sonra bırakmak istiyordu.” [Katılımcı 9].

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, uzaktan eğitim sürecinde yapılan ders planlamalarının öğrencilerin uyku ve beslenme düzenlerini olumsuz etkilediği yönündedir. Bu sonuç doğrultusunda, okuma ve diğer derslere giren öğrencilerde motivasyonun düştüğü ifade edilmiştir.

“Uyku düzenlerinde bozulmalar oldu, çünkü ders saatleri farklı vakitlerde oldu, sürekli aynı saatlerde ders yapmadılar. Bundan dolayı bir süre sonra çocuğumuz geç kalkmaya başladı. Aileler olarak bizde buna ayak uydurmak zorunda kaldık.” [Katılımcı 5].

“İlk başlarda ders saatlerimiz düzensizdi. Tüm çocukların uykular ve yemek yeme alışkanları düzensiz hale geldi. Daha sonra öğretmeniz ders saatlerini düzenli hale getirince iyi oldu.” [Katılımcı 6].

“Uyku düzeni de oluşmadı. İlk başlarda bir sabah bir öğleden sonra oluyordu. İlk gün sabah derse girerken diğer gün öğleden sonra ders yapıyorlardı, böyle olunca öğleden sonraki derslerde geç uyanıyordu. Sabah kalkması gereken ders içinde bu sefer uyanmakta zorlanıyordu. Önceden birde canlı dersler daha erken oluyordu. Uyku düzeni oturmadı açıkçası. Bunun yanında kahvaltılarında düzensiz olmaya başlamıştı.” [Katılımcı 7].

Süreçle Başa Çıkma

Velilerin çocuklarının okuma eğitimini sürecinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaya dönük elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen desteği alma yönünde olduğu ve bireysel çabaların ön plana çıktığı görülmüştür. Uzman desteği için öğretmeniyle iletişim, ek kaynak kitap ve ek öğretmen desteği alma; bireysel çabalar olarak ise fazla zaman ayırma, sınıf ortamı oluşturma, sık tekrar yaptırma ve diğer velilerle iletişim olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen Desteği

Araştırma sonucunda elde edilen verilen, çalışmaya katılan velilerin, çocuklarının okuma becerisi kazanmaya yönelik sorunları aşmaya yönelik olarak süreç içerisinde kendi sınıf öğretmenleri irtibat halinde oldukları ve fikir alışverişinde bulunduklarını ifade edilmiştir. Okulun vermiş olduğu Türkçe ders kitabına ek olarak sınıf öğretmeni tarafından ya da diğer veliler tarafından tavsiye edilen okuma setleri ve diğer kaynak kitaplardan yararlandığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca başka sınıf öğretmenlerinden de ders aldırma ya da fikirlerinden faydalanmak amaçlı görüştükleri bulgusuna da ulaşılmıştır. Uzman desteklerinden bir veya birkaçından aynı anda velilerin faydalandıkları da görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrenci velilerin bir kısmı, uzaktan verilen ilk okuma eğitiminde öğretmenin sürece yönelik kontrolünün önemli olduğunu, çocuklarının ilk okumaya yönelik eksikliklerinin öğretmen tarafından gözlemlenip takviye yapmaları ile çocuklarının okuma becerisini kazanabildikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır.

“Okumaya yönelik yaşadığı sıkıntıda öğretmeniz benim çocuğumla beraber sıkıntı yaşayan öğrenciler için takviye ders yaptı.” [Katılımcı 6].

“Okullar başlamadan yazın okuma eğitimi aldırarak çocuğumuza. Bu sayede okullar başladığı zaman okumaya çok sıkıntı yaşamadı.” [Katılımcı 7].

“Benim çocuğum ve diğer okumayı öğrenmede sıkıntı yaşayan 5 öğrenci ile beraber öğretmenleri tarafından takviye ders yapıldı okumaya yönelik eksiklerini gidermeye yönelik. Bu eğitim sonrasında ve evde benim ve babasının sürekli tekrar yaptırmasıyla anlayarak okuması biraz daha düzeldi.” [Katılımcı 6].

Bu süreçte öğretmen ile kurulan iletişimin de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Veliler, çocuklarının yaşadıkları ilk okuma ile ilgili sorunlarda durumla ilgili karşılık fikir alışverişinde bulunmuşlar ve bu doğrultuda hareket

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

etmişlerdir.

“Uzaktan eğitim sürecinde okuma öğrenmesine yönelik sıkıntılar yaşadık. Allahaan öğretmen faktörü önemli. Çocuğumuzun üzerine düştü. Whatsapp grubu kurmuştuk velilerle. Bizleri de oraya ekledi Eşimle bana yapmam gerekenleri, dikkat etmemiz gerekenleri tarif ederek yol gösterdi. Bizde öğretmenimizin tavsiyeleri doğrultusunda okumaya yönelik eşikliklerini gidermeye çalıştık.” [Katılımcı 5].

Öğrenci velileri, uzaktan ilk okuma eğitimleri boyunca öğretmenlerinin ve diğer velilerin tavsiyeleri doğrultusunda farklı okuma setlerinden yararlanılarak çocuklarının okuma becerisini kazanmaları için çaba göstermişlerdir. Araştırmaya katılan bazı velilerin, uzaktan ilk okuma eğitimi başlamadan önce ve eğitim süresinde başka sınıf öğretmenlerinden ya da uzmanlardan çocuklarının ilk okuma sürecine yönelik destek aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

“Okula başlamadan öncede uzaktan eğitim sürecinden kaygı duyduğumuz için okuma setleri almıştık.” [Katılımcı 1].

“Diğer velilerin faydalı olduğunu söylediği kaynak kitap materyalleri alarak onların izlediği yolları izlemeye çalıştım.” [Katılımcı 5].

“Okuma eğitimine yönelik daha çok resim bulunan, çocuğumuzun ilgisine çekebilecek kaynak kitaplar tavsiye edildi.” [Katılımcı 6].

“1. sınıfta daha önce çocuğu olan velilerle ve tanıdığım sınıf öğretmenleri ile telefonda konuştum. Diğer sınıf öğretmeni arkadaşlarımız ise sık tekrar yapılmasının faydalı olacağını söylediler. Seslerin kalıcı olması için tanıdığım resimlerden yararlanarak akılda kalması sağlamamızı istediler.” [Katılımcı 5].

“Ayrıca öğretmen olan yakınımız aracılığıyla yaşadığımız sıkıntıları aktardık. Bize endişelenmemiz gerektiğini ve bunun bir süreç olduğunu belirtti.” [Katılımcı 6].

“Bizim avantajımız başka bir sınıf öğretmenimizin daha olmasıydı. Eksiklerini onun sayesinde gideriyorduk. Biraz özel ders aldırış gibi olduk.” [Katılımcı 7].

“Kız kardeşimde sınıf öğretmen olduğu için çocuğumun durumunu takip etmeme yardımcı oluyordu. Eksik kaldığımız yerlerde olsun seslerin ve hecelerin tekrarı konusunda olsun o da bize yardımcı oluyordu.” [Katılımcı 8].

Bireysel Çabalar

Araştırmaya katılan velilerde yapılan görüşmelerde; çocuklarının ilk okuma becerisi kazanmasına yönelik, derslerde öğrendikleri harf ve kelimeleri evde sık sık tekrar ederek kalıcı hale getirmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde verilerin analizi, velilerin uzaktan eğitimle çocuklarının okuma becerisini kazanabilmeleri için daha fazla zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır.

“Uzaktan eğitim sürecinde derse girerken sürekli ders saatlerinde başında olmak zorunda kalıyorduk. Ben isteyken eşim, işten gelince ben yardımcı olmaya çalışıyordum. Ödevlerini yapmasına yardımcı olmaya çalışıyordum. 1.sınıf eğitimi bizim gözümüzde de önemli olduğu için diğer çocuklarımızın okuma eğitimine göre daha çok zaman ayırmak zorunda kaldık.” [Katılımcı 5].

“Yıl içerisinde de okuma eğitiminde geri kalınca gün içerisinde de okuma tekrarı yaptırıyordum.” [Katılımcı 1].

“Aile içinde kendimiz tekrar yaptırarak okuma becerisini kazandırmaya çalıştık.” [Katılımcı 4].

“İlk başta heceleri birleştirmede sıkıntı yaşıyorduk. Sürekli tekrar yaptırarak okumayı öğrenmesi sağlamaya çalışmadık. Öğretmenin verdiği bir metni birlikte 3-4 defa okuyorduk. Zaman koyuyorduk ben 40 saniyede sen 30 saniyede beni geçmişsin diyordum ve motive ediyordum.” [Katılımcı 5].

Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının okuma eğitimine yönelik sınıftaki diğer velilerle ve daha önce 1. Sınıfta çocuğu okumuş olan velilerle irtibat kurarak sorunlarını çözmeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklarının okuma becerisini kazanabilmeleri için diğer velilerde irtibat kuran öğrenci velileri, çocuklarına evde okuma tekrarları yaptırarak ve daha fazla zaman ayırarak, okumaya yönelik çocuklarına yardımcı olmaya çalışmıştır.

“Okumaya yönelik sıkıntı yaşadığımızda, 1. sınıfta daha önce çocuğu olan velilerle ve tanıdığım sınıf

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

öğretmenleri ile telefonda konuştum. Diğer velilerin faydalı olduğunu söylediği kaynak kitap materyalleri alarak onların izlediği yolları izlemeye çalıştım.” [Katılımcı 5].

“Okuma eğitiminde sıkıntı yaşayan diğer velilerde görüştüm. Sorunlarımızın çözümlerimizi değerlendirdik.” [Katılımcı 6].

Araştırmaya katılan veliler, çocuklarının uzaktan verilen ilk okuma eğitimi esnasında dikkatlerinin dağıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun önüne geçebilmek adına evdeki ders ortamını sınıf ortamına çevirmek için gayret göstermişlerdir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgu, öğrencilerin uzaktan derslere katılımı esnasında velilerin, sınıf ortamı oluşturma çabası içinde oldukları şeklindedir.

“Dikkati dağılmasın diye ayrı bir odada derslere katılmasını sağlıyorduk.” [Katılımcı 1].

“Okul ortamını evde mümkün olduğunca sağlamaya çalıştık. Ders esnasına dikkatini dağıtacak şeyleri en aza indirmeye çalıştık.” [Katılımcı 3].

“Bir süre dersi dinledikten sonra dikkati dağılıp kalmak istiyordu. Sınıf ortamı gibi olsun düşüncesiyle kendi odasında tek başına katılıyordu.” [Katılımcı 4].

Sürece yönelik beklentiler

Araştırma sorularını yanıtlamaya dönük yapılan analizlerde, velilerin uzaktan verilen okuma eğitime yönelik beklentilerinin fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğretmenin ilgisinin daha yüksek düzeyde olması yönünde oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

Fırsat eşitliği

Çalışmaya katılan öğrenci velileri, uzaktan eğitimde fırsat eşitsizlikleri olduğunu, bu duruma neden olarak ise internet bağlantılarının olmaması veya düzgün çalışmaması, yeterli teknolojik cihazlarının bulunmayışı ve uzaktan eğitim süreçleri konusunda yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamalarına bağlamaktadırlar.

Uzaktan verilen ilk okuma eğitime yönelik evde bilgisayar ya da tablet olmamasından kaynaklı velilerin çoğunlukla kendi cep telefonları aracılığıyla çocuklarının derse katılımını sağlamaya çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan velilerden elde edilen verilerden çocuklarının uzaktan eğitim faaliyetlerine katılarken internet bağlantı sorunlarının olduğu ya da internetlerinin olmadığı görülmüştür.

“En büyük sıkıntı ise internet olduğu için, internet hızlarımız artsaydı ya da ücretsiz internet verebilselerdi bizde çocuğumuzla daha çok derse girerdi.” [Katılımcı 1].

“3 çocuğumda okula gittiği için hepsinin uzaktan dersleri oluyordu. Bu sebepten eşimin, benim ve dedesinin telefonu ile girmeye çalışıyorlardı. Öyle olunca canlı donuyordu veya sistemden atıyordu. Amcası telefon ihtiyacından dolayı artık bir telefon alıverdi.” [Katılımcı 6].

“Çok çocuklu ailelerde hepsi derse girmeye çalışınca internet bilgisayar sorunu oldu. Biraz maddi imkânı zayıf ve ilgisiz ailelerin çocukları bu dönemde ziyan oldu sanki bu süreçte.” [Katılımcı 8].

Araştırma kapsamındaki veriler değerlendirildiğinde, herkesin aynı teknik cihaza, internet altyapı kalitesine sahip olmadığı gibi, teknolojiyi kullanma bilgisine de sahip olmadığı görülmektedir.

“Öğretmenimiz uzaktan verilecek eğitime yönelik birkaç defa uzaktan toplantı yaptı ama. Bilgisayar kullanma noktasında, EBA ve Zoom programını kullanma noktasına bizlere önceden bir eğitim verselerdi faydalı olurdu diye düşünüyorum. Benim büyük kızım bilgisayarı iyi bildiği için o bize yardımcı oluyordu. Diğer velilerde benzer sorunlar yaşadığında bizi arıyorlardı. En basiti EBA şifresi sıfırlamada sorun yaşayabiliyorduk.” [Katılımcı 6].

Öğretmen Çabası

Araştırma verilerinin analizi neticesinde elde edilen bulgular, çalışmaya katılan velilerin okuma becerisini uzaktan eğitimle kazanmakta zorluk çeken çocukları için öğretmenlerinin daha çok ilgi göstermelerini istedikleri yönünde olduğu görülmektedir. Veliler, uzaktan verilen okuma eğitiminde yaşanan zorlukları aşmak için öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını beklemişlerdir. Yaşanan bu süreçte kendilerine destek olmadıkları yönünde eleştirilerde bulunulmuştur. Veliler uzaktan verilen ilk okuma eğitimi esnasında yaşanan sıkıntılarda,

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

öğretmenleri daha aktif görmeyi beklemektedirler.

“Öğretmeni ile iletişime geçiyorduk ama çok fazla yardım alamadık. Okumayla ilgili yaşadığım sorunlarda diğer velilerle konuştuğum zaman onlarda benzer şeyler söylüyorlardı.” [Katılımcı 2].

“Uzaktan eğitimle sadece derse katıldıklarında dersi dinliyorlardı. Robot gibi oldular. Okumayı da doğru düzgün öğrenemediler. Uzaktan eğitim sürecinde aldıkları okuma eğitimiyle başarılı olamadılar. Öğretmenlerce kimin derse katılıp katılmadığı önemsenmedi.” [Katılımcı 4].

TARTIŞMA ve SONUÇ

Covid-19 salgını ile birlikte tüm dünyada eğitim öğretim faaliyetleri de etkilenmiş, Türkiye’de olduğu gibi pek çok ülkede okullar uzun süre kapalı kalmıştır (Stage, Shingleton, Ghosh, Scarabel, Pellis ve Finnie, 2020; Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield ve Booy, 2020; Sahu, 2020). Eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi için strateji ve yöntem değişikliğine gidilmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri amaçlanmıştır. Çocuklarının dil öğrenimi alanındaki en önemli becerilerinden biri olan okuma becerisini, evlerinde salgın ortamından almaları velilerin çocuklarının sağlık yönünden endişelerini azaltmıştır. Alanyazına bakıldığında, uzaktan verilen eğitimlere yönelik yapılan çalışmaların yoğunlukla orta öğretim ve yükseköğretim düzeyinde olduğu ve uzaktan eğitimle dil öğretiminin olumlu sonuçları olduğu yönündedir (Adıyaman, 2002; Özbay, 2015; Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020).

Bununla birlikte, süreçte öğrencilerde motivasyon eksikliği ve onların derse katılmak istememeleri, ailenin çocuklarının eğitimine daha fazla zaman ayıramamaları ve maddi imkansızlar nedeniyle bazı teknolojik ortamları oluşturamamış olmaları, bu sonucu olumsuz anlamda desteklemiştir. Küçük yaşta öğrencilerin, ekran başında uzun süre dikkatlerini toplayamamaları, internet altyapısı, teknolojik bilgi ve okuma becerilerinin olmamalarından kaynaklı sorun yaşamış olmaları doğaldır. Bu süreç özellikle ailelere, çocuklarının eğitimi noktasında daha fazla sorumluluk alma zorunluluğu getirmiştir. Bu zorunlulukları yerine getirmekte zorlanan ailelerin çocuklarının da okuma becerisini kazanmada sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür (Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Koç, 2020; Arslan, Arı ve Kanat, 2021). Günümüz dünyasında salgın sonrasında da uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetleri planlanacağı düşünülmektedir. Bu sebeple her kademe yapılacak eğitim faaliyetleri için, özellikle ilk kademedeki öğrenciler için ders programlarının içeriklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Çok sayıda ve farklı türde dijital içerikler eklenerek öğrencilerin derse karşı istek ve motivasyonları arttırılmalıdır. Uzaktan verilecek eğitimlerde yüz yüze eğitimde olduğu gibi 40 dk’lık dersler yerine daha kısa dersler planlanması, ilk kademe öğrenciler için dikkat dağınıklığı sorununun azalmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir sonuç, uzaktan okuma eğitiminde yaşanan sıkıntılarda veliler, farklı baş etme yöntemleri uygulamışlardır. Bu yöntemlerin genellikle okuma eğitimi konusunda uzmanlardan ya da sınıf öğretmenlerinden yardım alma, evde sınıf ortamı oluşturmaya çalışma ya da 1. sınıfta öğrencisi olan/olmuş velilerle fikir ve öneri paylaşma şeklinde olduğu görülmektedir. Bu süreçte uzaktan verilen ilköğretime yönelik eğitimlerde başarılı olan ailelerin, literatürde de görüleceği üzere (Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Günbaş ve Gözükcük, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020; Erol ve Erol, 2020) çocuklarının eğitimi için daha fazla zaman ayırabilen ve destek olan aileler olduğu görülmüştür. Yüz yüze verilen eğitimlerde velilerin çocuklarına desteği önemli iken, uzaktan verilmeye çalışılan ilk okuma ve yazma gibi becerilerde veli desteği daha da önemli hale gelmiştir. Bu yüzden salgın sonrasında da ailelerin çocuklarının eğitimlerinde destek olmalarının önemi, yapılan ya da yapılacak veli toplantılarında hatırlatılmalıdır. Derslerinin takibi ve eğitimleriyle ilgili yetersiz hissettikleri konularda öğretmenleriyle iletişim kurmaları istenmeli ve sağlanmalıdır.

Veliler, çocuklarının yaşamış oldukları sorunlarda bazı beklentiler içerisinde olmuşlardır. Bu beklentiler ise internet altyapı sorunlarının çözülmesi, öğretmenlerin bu süreçte çocukları ile daha çok ilgilenmesi ve maddi imkansızlar nedeniyle alamadıkları pc-tablet eksikliklerinin giderilmesi yönündedir. Ayrıca veliler, uzaktan verilen teknolojik eğitim için daha çok bilgilendirme yapılmasını, bu sayede çocuklarına daha çok yardımcı olabilmeyi istemektedirler. Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde (Koç, 2020; Can, 2020; Yılmaz, Mutlu ve Doğanay, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Saygı, 2021; Yaman, 2021), verilen eğitimin kalitesinin arttırılması için benzer taleplerin olduğu

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

görülmektedir. Süreç içerisinde bakıldığında, ilk ve orta öğrenim düzeyinde 18 milyondan fazla öğrenci EBA ve benzeri platformlardan uzaktan eğitim almaya, 1 milyondan fazla öğretmende eğitim vermeye çalışmıştır (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020). Bu durum tüm dünyada ciddi şekilde tablet, telefon ve pc kullanılmasının yanında elektronik cihaz ihtiyacını da meydana getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim sürecinde yaşanan elektronik cihaz eksikliğine yönelik öğrenciler için 500 bin tablet dağıtımı planlanarak süreç içerisinde dağıtılmıştır (MEB, 2020). Ayrıca MEB tarafından uygulama koyulan uzaktan eğitim platformlarının geliştirilmesi yönelik çözümler ve teknolojik cihaz eksiklerini azaltmaya yönelik çalışmalar olsa da, yukarıda belirttiğimiz üzere 18 milyondan fazla öğrencisi olan ülkemiz için sunulan çözümler yeterli gelmemektedir.

Diğer çalışmaların bulgularından ve yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkıldığında, uzaktan verilen ilk okuma eğitimi sürecinde, 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerisini kazanmakta zorluklar yaşadıkları ve bu sürecin aileler için yorucu ve yıpratıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, birinci sınıfta yapılan okuma eğitimlerinin mevcudu azaltılmış sınıflarda yüz yüze veya hibrit olarak verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, uzaktan okuma-yazma eğitimi sürecinin, öğretmen gözünden de değerlendirildiği nicel ve nitel çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (1). 92-97
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). 183-198.
- Akyol, H. (2007). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaynak, M. ve Çağmalar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122
- Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51-67.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 192-206.
- Barkley, J. M. (2006). Reading education: is self-efficacy important? *Reading Improvement*, 43(4), 194-211.
- Balcı, A. (2013). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Doygunel, A. ve Güneşli, A. (2018). Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi: Kıbrıs Örneği. *İlköğretim Online*, 17(1). 102-124
- Erbaşan, Ö. ve Erbaşan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkök öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün Zekâlı Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Hatalarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 393-411.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Güleryüz, H. (2001). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamalar. Ankara: Pegem

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

- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel
- Günbaş, N., & Gözükcük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716.
- Longman. Hruby, G. G. ve Goswami, U. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156-172.
- Kaya, D. (2008). Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2005). Türkçe Ve İlkokuma Yazma Öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kırmızı, F. S. ve Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(10). 793-816
- Koç, E. S. (2020). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara
- MEB. (2020). 500.000 Tablet bilgisayar dağıtımının ikinci fazındayız. <http://meb.gov.tr/500000-tablet-bilgisayar-dagitiminin-ikinci-fazindayiz/haber/22182/tr> adresinden 10.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2021). Basın açıklaması- eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim kurumlarının açılma ve uygulama kriterleri. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr> adresinden 23 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Ed.:Selahattin Turan). Ankara: Nobel
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs In Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Öz, E. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özcan, A. F., & Yıldız, S. (2018). Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Özgün, S. (2010). Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Reimers, F. M. ve Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 andemic of 2020. OECD Report. https://oecd.dambroadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf. adresinden 18.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (Covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), 4–9.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Stage, H. B., Shingleton, J., Ghosh, S., Scarabel, F., Pellis, L. and Finnie, T. (2020). Shut and re open: the role of schools in the spread of Covid-19 in Europe. arXiv preprint arXiv:2006.14158. adresinden 10.01.2021 tarihinde
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

erişilmiştir.

- Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020). Milli eğitim istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-0192020/icerik/397> adresinden 08.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. and Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 0(0), 1–8. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X). adresinden 8.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Palet Yayınları, Konya.

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TIMSS SORULARI ÖRNEĞİ*

Uzman / Öğretmen Burak KIZILASLAN
Göksun, Tombak Şehit Mehmet Bozgurt Ortaokulu
brkzlaslan@gmail.com

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr

Özet

Akademik başarı; amaçlı, planlı ve sistemli olan formal eğitimin özellikle örgün eğitim türünde yer alan veya istenilen kazanımlar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Akademik başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli testler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de uluslararası düzeyde ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı TIMSS'tir. Bu araştırma, TIMSS soruları örneğinde sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde, Kahramanmaraş ili Göksun ve Elbistan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul kademesi sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 371 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Testteki sorular TIMSS 2011 ve 2015 sorularından oluşturulmuş, testin güvenirliği iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Testten elde edilen veriler frekans ve yüzde teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda da sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı düzeyinin düşük (%42,39) olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: sekizinci sınıf, fen bilimleri dersi, akademik başarı, timss.

EVALUATION OF THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF EIGHTH GRADE STUDENTS IN SCIENCE LESSON: AN EXAMPLE OF TIMSS QUESTIONS

Abstract

Academic achievement, an earning which is included in formal education, is essential for systematic, planned, and purposeful education. International and national level tests have been used to measure and evaluate academic achievement. One of them is TIMSS which is an international level test. This research has been done to measure and evaluate academic achievement of eighth grade students by using TIMSS questions. Study group of the research, which has been carried out by using a general survey model, includes 371 eighth grade students who study in schools which are in Kahramanmaraş province's Göksun and Elbistan districts. "Test of Science Lesson Academic Achievement" has been conducted while collecting data. Questions of the test have been selected from TIMSS 2011 and 2015 questions and the reliability of the test has been calculated by using internal consistency coefficient. Data, collected from the test results, have been analyzed by using frequency and percentage techniques. As a result of the research, it has been found out that the academic achievement of eighth grade students is low (42,39%).

Key Words: eighth grade, science lesson, academic achievement, timss.

* Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Etem Yeşilyurt'un danışmanlığında Burak Kızılaslan tarafından yapılan ve "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarısının Yordayıcısı Olarak Öğrenme İhtiyacı, Fen Öğrenimine Yönelimleri ve Genel Öğretim İlkelerinin Kullanılma Durumu" başlığını taşıyan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Bilindiği üzere bir ülkenin sosyal, ekonomik, bilimsel, teknolojik, sağlık vb. alanlarında kalkınmasının ana unsurunu önemli ölçüde bilişsel alan oluşturmaktadır. Bu noktada özellikle eğitim sistemimizin uygulamadaki yönüne bakıldığında, ortaokul kademesinde bilişsel alana fazla yer verildiği söylenebilir. Toplumun ihtiyaç duyduğu ve kalkınmaya katılması istenen ülke bireylerinin, uygulanmakta olan eğitim programları ile örgün eğitim kurumlarında akademik açıdan yetiştirilmeleri gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle örgün eğitim kurumlarında bilişsel alanın ürünü-çıkıtısı, öğrencilerin akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle akademik başarı eğitim programları içinde önemli bir yer teşkil etmektedir ve öğrencilerin akademik başarılarına bağlı olarak; bireyin ve toplumun refahı, kalkınması ve ülkenin geleceği inşasında, fen bilimleri dersi akademik başarısına da önemli ölçüde değer verilmektedir. Bu bağlamda geçerli ve güvenilir ölçme yöntemleri kullanılarak; öğretmen-okul, yerel-ulusal ve evrensel-uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları ölçülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda; fen bilimleri derslerinde, öğrencilerin öğrenme ve öğretme etkinliklerinde kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesine yönelik bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda sergiledikleri ürün ile ürünü ortaya çıkarabilmek adına gösterdikleri performansın da değerlendirilmesi ön plandadır. Bu bağlamda fen bilimleri derslerinde; geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirmeler de kullanılarak ortaya çıkan ürün ile beraber sürecin de değerlendirildiği bir anlayış yer almaktadır. (MEB, 2013). Öğretim programının başında, belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesi ile seçilen öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan gayretlerin ne derecede fayda verdiğini belirlemek gerekmektedir. Bu bağlamda programın hedeflerine ne derecede ulaşıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Tekin, 2004). Eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirmeler; öğretim, not verme, öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgisi ve yetenekleri, öğrencileri seçme ve yerleştirme, rehberlik ve yönlendirme, öğretim programının başarısı, yönetim vb. konularla ilgili kararlar alınabilir (Semerci, 2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirmeler, eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir yapıtaşdır. Öğrencilerde hangi davranışların hangi ölçme araçlarıyla ve hangi ölçütlere göre değerlendirileceği uygulanan eğitim programının amaçlarına ne derecede yaklaşıldığı hakkında fikir verir (Tekin, 2004). Yapılan bu ölçme ve değerlendirme işlemleri ile eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi edinilebilir ve öğretimin iyileştirilmesine yönelik bilgiye ulaşılabilir (Vural, 2006).

Genel olarak akademik başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası düzeyde olmak üzere iki genel yaklaşım kullanılmaktadır. Uluslararası düzeyde ölçme ve değerlendirmede sık kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden (testlerden) biri de TIMSS'tir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından gerçekleştirilen öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini amaçlayan ve dört yıllık periyotlarda gerçekleştirilen bir tarama araştırmasıdır. Türkiye, araştırmaya sekizinci sınıf düzeyinde 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında; dördüncü sınıf düzeyinde ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır (MEB, 2019).

Araştırmanın Önemi

Akademik başarı örgün eğitimde, okul öncesinden başlayıp yükseköğretime kadar tüm öğretim kademelerinde yer alan öğretim programlarında ve özellikle öğretim sürecinde öğrenci ögesine ilişkin genel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin akademik başarısı, öğretim programlarının ulaşmak istenen amaçları doğrultusunda önemli bir yer teşkil etmektedir. Öte yandan öğrencilerin derslere ilişkin başarı düzeyi ve bu başarıyı etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin neler olduğu her zaman araştırma ve merak konusu olmuştur (Sarier, 2016; Yeşilyurt, 2020a). TIMSS fen bilimleri dersi akademik başarı testi ile araştırmaya katılan o ülke öğrencilerinin fen (bilim) anlayışlarını tespit etme amacı taşımaktadır (Yıldırım, Yıldırım & Ceylan, 2017). Öte yandan TIMSS ile yapılması planlanan bu çalışmalara katılacak okullar ve sınıflar, o ülkenin genel durumunu yansıtacak ve bilgi verebilecek şekilde rastgele seçilmektedir (MEB, 2015). Ülkemizde TIMSS sonuçlarını genel olarak ele alan çalışmalar (Arslan, 2019; Özcan & Koştur, 2019; Özkan, 2019; Toluk, 2003; Yoldaş & İşlak 2018) ve özelde fen öğretim programına ve derslerine ilişkin birçok çalışma (Abazaoğlu, 2016; Pektaş, İncikabı & Yaz, 2015; Şimşek Turfan, 2019:

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

Yetişir, 2014) bulunmaktadır. Ancak TIMSS testlerinden fen bilimleri derslerine ilişkin akademik başarı testi oluşturup öğrencilerin akademik başarılarını ölçüp değerlendiren çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Çalışma hem bu yönüyle hem de uluslararası bir testten oluşturulan akademik başarı testiyle öğrencilerin başarı durumunu ölçüp değerlendirmesi yönüyle alana katkı sağlamayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, TIMSS sorularından geliştirilmiş bir akademik başarı testi kullanılarak sekizinci sınıf öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, bir çalışma evreni hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile çalışma evrenin tümü ya da belli bir yöntemle seçilen örneklem/çalışma grubu üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Bir araştırmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda ilgilenilen olay, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde, Kahramanmaraş ili Göksun ve Elbistan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul kademesi sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 371 öğrenci oluşturmaktadır. Ulaşılabirlik ilkesi doğrultusunda, çalışma grubunun belirlenmesinde Covid-19 salgını şartları da göz önüne alınmıştır. Literatürde çalışma grubunun büyüklüğü konusunda farklı ölçütler bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünü dikkate alan Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında veya katılımcı sayısının madde sayısından en az üç kat daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Fer & Cırık, 2006). Bu sayı Tavşancıl (2006) ve Bayram’a (2010) göre 200 ve üzerinde, Balcı’ya (2011) göre ise madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olmalıdır. Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan katılımcı sayısı, araştırmanın amacı ve istatistiksel çözümlemeler için uygundur.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		
Cinsiyet	f	%
Kız	239	64,4
Erkek	132	35,6
İlçe		
Göksun (Bir Okul)	39	10,5
Elbistan (Beş Okul)	332	89,5
Toplam	371	100

Veri Toplama Aracı

“Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi” araştırmacılar tarafından sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Akademik başarı testi TIMSS 2015 örnek sorularının tamamı (15 soru) ile TIMSS 2011 yılı sorularından araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 15 soru olmak üzere toplam 30 sorudan oluşmaktadır. TIMSS 2015 ve TIMSS 2011 dikkate alınarak hazırlanan akademik başarı testinin altı sorusu yazılı ve 24 tanesi ise çoktan seçmeli olacak şekilde hazırlanmıştır. Akademik başarı testi oluşturulurken, fen bilimleri öğretim programındaki konu alanları ile beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde okutulan fen bilimleri dersi kitaplarındaki ünite ve kazanımların uyumu dikkate alınmıştır. Öte yandan testte yer alan sorular hem TIMSS (bilgi, uygulama, akıl yürütme), hem de bilişsel alan sınıflaması olarak eğitim alanında en çok kullanılan Bloom’un taksonomisinde yer alan bütün basamakları içermektedir. Bunun yanı sıra akademik başarı testi oluşturulurken farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan, fen bilgisi eğitimi

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

alanında uzman dört öğretim üyesi ile iki ortaokul fen bilimleri öğretmeninin görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan başarı testinin örnek uygulaması sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve çalışma grubunda yer almayan beş öğrenci üzerinde yapılmış ve başarı testinin bir ders saatinde uygulanabilirliği anlaşılmıştır. Bu bağlamda yürütülen çalışmalar sonucu akademik başarı testinin geçerli olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında çalışma grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda güvenilirliği iç tutarlılık kat sayısı olan Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve başarı testinin Cronbach Alpha değeri, 868 olarak tespit edilmiştir. Bu değerle akademik başarı testinin yüksek düzeyde güvenilir bir test olduğu söylenebilir. Akademik başarı testi ile ilgili diğer detaylı bilgilere Tablo 2 ve Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 2: Akademik Başarı Testi Sorularının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Karşılaştırılması

Soru No	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Konu Alanı	Ders Kitabı Ünite Adı	Sınıf Düzeyi	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımları
1	Dünya ve Evren	Güneş, Dünya ve Ay	5	Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar
2		Güneş Sistemi ve Tutulmalar	6	Gezegenlerin uyduları olduğundan bahsedilir.
3		Güneş Sistemi ve Tutulmalar	6	Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder. Ay tutulması esnasında Ay'ın hangi evrede olduğuna değinilir.
4	Canlılar ve Yaşam	Canlılar Dünyası	5	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
5		Canlılar Dünyası	5	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
6		Canlılar Dünyası	5	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
7		Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	6	Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır
8		Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	8	Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.
9		Hücre ve Bölünmeler	7	Hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisini açıklar.
10		DNA ve Genetik Kod	8	Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar.
11		Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	8	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.
12		DNA ve Genetik Kod	8	Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar.
13	Fiziksel Olaylar	Basınç	8	Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder.
14		Kuvvet ve Hareket	6	Dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvetleri, cisimlerin hareket durumlarını gözlemleyerek karşılaştırır.
15		Işığın Madde ile Etkileşimi	7	Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır.
16		Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	8	Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamalara örnekler verir.
17		Kütle ve Enerji	7	Yer çekimini kütle çekimi olarak gök cisimleri temelinde açıklar.

18		Kuvvet ve Enerji	7	Kinetik ve potansiyel enerji türlerinin birbirine dönüşümünden hareketle enerjinin korunduğu sonucunu çıkarır.
19		Elektrik Devreleri	7	Bir devre elemanının uçları arasındaki gerilim ile üzerinden geçen akımı ilişkilendirir.
20		Basınç	8	Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojiye uygulamalarına örnekler verir.
21		Ses ve Özellikleri	6	Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.
22		Madde ve Isı	5	Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur
23		Saf Madde ve Karışımlar	7	Karışımların ayrılması için kullanılabilecek yöntemlerden uygun olanı seçerek uygular.
24		Madde ve Endüstri	8	Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar.
25		Madde ve Endüstri	8	Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir.
26	Madde ve Doğası	Madde ve Endüstri	8	Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar.
27		Madde ve Endüstri	8	Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder.
28		Saf Madde ve Karışımlar	7	Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder. Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıklarını söyler.
29		Saf Madde ve Karışımlar	7	Çözünme hızına etki eden faktörleri deney yaparak belirler.
30		Madde ve Endüstri	8	Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar.

TIMSS 2011: 1., 2., 3., 12., 16., 18., 19., 20., 21., 25., 26., 27., 28., 29. ve 30. sorular

TIMSS 2015: 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 17., 22., 23. ve 24. Sorular

Tablo 3: Testteki Soruların Konu, Öğrenme Alanı ve Bilişsel Alan Dağılımı

Öğrenme Alanı Dağılımı		%		
Dünya ve Evren		10		
Canlılar ve Yaşam		30		
Fiziksel Olaylar		30		
Madde ve Doğası		30		
Toplam		100		
Bilişsel Alan Dağılımı		%		
Bilme	(TIMSS 2015, 5 soru; TIMSS 2011, 6 soru; Toplam 11 soru)	37		
Uygulama	(TIMSS 2015, 5 soru; TIMSS 2011, 4 soru; Toplam 9 soru)	30		
Akıl Yürütme	(TIMSS 2015, 5 soru; TIMSS 2011, 5 soru; Toplam 10 soru)	33		
Toplam		100		
Konu Alanı Dağılımı	Ünite adı	Kazanım	2018	2019
Dünya ve Evren	Mevsimler ve İklim	3	1	1

Canlılar ve Dünya	DNA ve Genetik kod	13	3	3
	Enerji dönüşümleri ve Çevre bilimi	12	4	4
Fiziksel Olaylar	Basınç	3	2	2
	Basit Makineler	3	3	2
	Elektrik yükleri ve Elektrik Enerjisi	11	3	3
Madde ve Doğası	Madde ve Endüstri	17	4	5
Toplam		61	20	20

TIMSS 2015 sorularının bilişsel alan dağılımı TIMSS tarafından oranlanmıştır. Bunun yanı sıra akademik başarı testinde, TIMSS 2011 sorularından seçilen soruların eklenmesiyle bu teste ilişkin bilişsel alan dağılımı yeniden yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24 paket programı kullanılarak frekans ve yüzde teknikleriyle analiz edilmiştir. Tavşancıl'a (2006) göre, eğer bir ölçek sınıflama özelliği taşıyorsa, o ölçekten elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarını ölçmeye yönelik yapılan akademik başarı testi sonuçlarına göre her soruya yönelik doğru ve yanlış yanıt sayıları, yüzdeleri ve genel başarı ağırlığı yer almaktadır. Genel başarı ağırlığı hesaplanırken şu adımlar izlenmiştir: Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin, akademik başarı testinde yer alan bütün sorulara doğru cevap verdiği kabul edildiğinde, testten alınan en yüksek toplam puanın 100 puan olduğu kabul edilmiştir. Bu durumda; toplam madde sayısının 36 olduğu akademik başarı testinde bulunan her sorunun kendi puan değeri 2,77'dir. ($100/36=2,77$). Her sorunun, 2,77 puan üzerinden ağırlığı ise; ilgili soruyu doğru yanıtlayan öğrenci sayısının, soruyu cevaplayan bütün öğrencilerin (çalışma grubunda yer alan öğrencilerin) sayısına oranlayarak bulunmuştur. Örneğin birinci soruyu 194 öğrencinin doğru işaretlediği görülmektedir. Bu bağlamda birinci sorunun yüzde puan olarak ağırlığının bulunabilmesi için matematiksel olarak $(194 \times 2,77) / 371 = 1,44$ işlemi yapılmıştır. Bu matematiksel işlem, akademik başarı testinde yer alan bütün soruların yüzde puan ağırlığının ortaya çıkarılmasında da uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın genel amacını oluşturan "Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı düzeyi nedir?" sorusuna yönelik uygulanan veri toplama aracından elde edilen verilerin frekans, yüzde ve genel başarı ağırlığına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Madde No	Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Genel Başarı Ağırlığı	
	F	%	f	%		
1	194	52,3	177	47,7	1,44	
2	249	67,1	122	32,9	1,85	
3	166	55,3	205	44,7	1,23	
4	273	73,6	98	26,4	2,03	
5	214	57,7	157	42,3	1,59	
6	72	19,4	299	80,6	0,53	
7	219	59,0	152	41,0	1,63	
8	a	133	35,8	238	64,2	0,99
	b	232	62,5	139	37,5	1,73
9	204	55,0	167	45,0	1,52	
10	1	94	25,3	277	74,7	0,70
	2	58	15,6	313	84,4	0,43
11	294	79,2	77	20,8	2,19	
12	261	70,4	110	29,6	1,94	

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

13		285	76,8	86	23,2	2,12
14		96	25,9	275	74,1	0,71
15		142	38,3	229	61,7	1,06
16		95	25,6	276	74,4	0,70
17		248	66,8	123	33,2	1,85
18	A	63	17,0	308	83,0	0,47
	B	61	16,4	310	83,6	0,45
	C	75	20,2	296	79,8	0,55
19		151	40,7	220	59,3	1,12
20		156	42,0	215	58,0	1,16
21		113	30,5	258	69,5	0,84
22		163	43,9	208	56,1	1,21
23		171	46,1	200	53,9	1,27
24		171	46,1	200	53,9	1,27
25		226	60,9	145	39,1	1,68
26		119	32,1	252	67,9	0,88
27		230	62,0	141	38,0	1,71
28		152	41,0	219	59,0	1,13
29		155	41,8	216	58,2	1,15
30	1	95	25,6	276	74,4	0,70
	2	76	20,5	295	79,5	0,56
Genel Başarı Durumu						42,39

Tabloda 4'te sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ölçmeye yönelik uygulanan akademik başarı testinde doğru-yanlış yanıtları ve yüzdeler dilimlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere 30 sorudan oluşan akademik başarı testinin 8., 10., 18., ve 30. sorularında istenen doğru cevap sayısının birden fazla olması sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilebilmesi için, bu durumun fen bilimleri dersi akademik başarı testinde yer alan madde sayısını artıracak göz önünde bulundurularak ilgili sorularda yer alan maddeler bağımsız birer soru gibi ele alınmış ve analiz edilmiştir. Dolayısıyla akademik başarı testinin soru sayısı 36 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere fen bilimleri dersi akademik başarı testinin 13., 11. ve 12. sorularında başarı yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sorular arasında altıncı sınıf düzeyinde "Madde ve Isı" ünitesinin kazanımlarını ölçen 11. sorunun %79,2 başarı yüzdesi ile en yüksek başarı yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan başarı yüzdelerine göre; sekizinci sınıf düzeyinde "Basınç" ünitesinin kazanımlarını ölçen 13. sorunun %76,8 başarı yüzdesi ile en yüksek seviyede ikinci sırada yer alırken, sekizinci sınıf "DNA ve Genetik Kod" ünitesinin kazanımlarını ölçen 12. sorunun %70,4 başarı yüzdesi ile üçüncü sırada en yüksek başarı yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersi akademik başarı testinde bu ünite konularını ilgilendiren sorularda başarı yüzdesinin yüksek olması, öğrencilerin akademik kariyerleri açısından önemli gördükleri LGS hazırlığı sürecinde olmaları nedeniyle sekizinci sınıf ünite ve konuları ile ilgili bilgilerinin daha canlı olması ve sınavı ilgilendiren ünite ve konulara öğrencilerin daha fazla ağırlık verdiğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca akademik başarı testinde yer alan bu soruların, bilişsel alanın temel basamaklarına (bilgi ve kavrama) ilişkin sorular olmasının da başarı yüzdelerinin yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan akademik başarı testinden elde edilen bulgulara göre; bu testin soruları içinde başarı yüzdelerinin en düşük olduğu sorular, istenilen doğru cevap madde sayısının fazla olduğu 18/b., 18/a. ve 10/2. sorulardır. Bu sorulardaki başarı yüzdelerine bakıldığında; %17,0 başarı yüzdesi ile 18/a. soruya, 16,4 başarı yüzdesi ile 18/b. soruya ve %15,6 başarı yüzdesi ile en düşük başarı yüzdesine sahip olan 10/2. soruya aittir. Başarı yüzdesinin en düşük olduğu 10/2. soru beşinci sınıf düzeyinde fen bilimleri dersinde okutulan "Canlılar Dünyası" ünitesinin kazanımlarını ölçmektedir. Diğer yandan başarı yüzdelerinin düşük olduğu 18/a. ve 18/b. sorular ise, yedinci sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi "Kuvvet ve Enerji" ünitesinin kazanımlarını ilgilendiren sorulardır. Fen bilimleri dersi akademik başarı testinde bu ünite ve kazanımları ölçen sorularda başarı yüzdelerinin düşük olması; bu soruların

bilişsel öğrenme alanının temel basamaklarına ilişkin olmasına rağmen, soruların doğru cevabının yazılı olarak istenmesi, öğrencilerde geçmişe dönük ünite ve konular ile ilgili bilgilerin hatırlanamaması ve öğrencilerin ünite ve konulara sadece sınav odaklı ağırlık vermesinin etkili olduğu düşünülebilir. Bununla beraber fen bilimleri dersi akademik başarı testinde bulunan soruların başarı yüzdeleri ile alakalı olarak; başarı yüzdelerinin yüksek olduğu soruların daha somut düşünme becerisi gerektirmesi, diğer yandan başarı yüzdelerinin düşük olduğu sorularda ise daha soyut düşünme becerilerinin gerekli olması, test içindeki soruların başarı yüzdeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan uygulanan akademik başarı testinde yer alan sorular bilişsel alanın bütün basamaklarını içermektedir. Diğer bir ifadeyle testte yer alan sorular; hem TIMMS (bilgi, uygulama ve akıl yürütme) hem de eğitim alanında bilişsel alanın sınıflandırılmasında en çok kullanılan Bloom taksonomisinde yer alan bütün basamakları içermektedir. Akademik başarı testi; 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde fen bilimleri dersi öğretim programları dikkate alınarak hazırlanmıştır ve kapsam geçerliğinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını belirlemeye yönelik uygulanan fen bilimleri dersi akademik başarı testi ile ilgili bulguda, öğrencilerin fen bilimleri genel başarı durumunun %42,39 olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik ve geçerlik açısından uygun olan fen bilimleri dersi akademik başarı testinden elde edilen bu bulgu (%42,39) çalışma grubunda yer alan öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitimde değerlendirme faaliyetleri aşamasında ölçülmek istenen en önemli kavramlardan biri akademik başarıdır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde başarı denildiğinde; genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve bunun sonucunda öğretmenlerce uygun görülen notlarla, test puanlarıyla vs. belirlenen beceriler ve kazanılan bilgiler bütünü kastedilmektedir ve bu da akademik başarıyı ifade etmektedir (Carter & Good 1973; Akt: Akandere, Özyalvaç & Duman, 2010). Öte yandan akademik başarı genellikle ve ağırlıklı olarak bilişsel gelişim alanını temsil etmekle beraber, öğrencinin psiko-motor ve duysal gelişiminin dışında kalan bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini de ifade ettiği söylenebilir (Ahmann & Glock, 1971; Akt: Erdoğan, 2007). Diğer bir ifadeyle akademik başarı hedefler taksonomisinde daha çok bilişsel alan içerisindeki hedeflerle ilgili olan başarıyı öncelemektedir. Akademik başarı, aynı zamanda öğrencilerin akademik faaliyetlerden faydalanmasının göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan akademik başarı, öğretim programlarında değinilen eğitim hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiğinin bir kanıtı olarak da görülebilir (Bahar & Sülün, 2011). Bu bağlamda bu araştırma kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları ölçülüp ve değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı düzeyinin düşük (%42,39) olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma sonucu ortaya çıkan akademik başarının düşüklüğünü gösteren seviye, diğer bir ifadeyle toplam yüz puan üzerinden elde edilen sonuçlar, bir bakıma ortalamaya da yakın bir değeri ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirme amacıyla ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Abazaoğlu, Yıldızhan & Yıldırım, 2014; Bursal, 2013; Kaya & Kaya, 2019; MEB, 2019; MEB, 2020; MEB, 2021; Özkan, 2018; Sarier, 2020). Uluslararası düzeyde yapılan TIMSS sonuçlarında sekizinci sınıf fen ve teknoloji yeterlik düzeyi ve başarı ortalamalarına göre Türkiye; TIMSS 2011 sonuçlarında 483 başarı ortalaması ile 42 ülke arasında 21. sırada ve orta düzeyde yer almaktadır. Öte yandan TIMSS 2015 sonuçlarına bakıldığında; Türkiye fen başarı ortalamasının on puan artarak 493 olduğu ancak araştırmaya katılan 39 ülke arasında aynı şekilde 21. sırada orta düzeyde bir başarı elde edildiği görülmektedir. TIMSS 2019 sonuçlarında ise Türkiye fen başarısında 500 olan ölçek ortalamasının üstünde bir başarı elde edilmiştir. Ancak 475-550 orta düzey puan aralığında kalarak 515 başarı ortalaması yakalayan Türkiye 39 ülke arasında 20. sırada yer almıştır.

Ayrıca diğer bir uluslararası sınav olan PISA sonuçlarına bakıldığında 2018 yılında gerçekleştirilen 78 ülkenin katıldığı sınavda Türkiye, 468 ortalama puanla 39. sırada yer almıştır. PISA 2015 sonuçlarında ise 425 ortalama ile 72 ülke arasında 54'üncü ve PISA 2012'de 463 ortalama ile 65 ülke arasında 43'üncü sırada yer almıştır (MEB, 2018a). Hedefinin fen okuryazarlığının ölçülmesi olan PISA ortalamalarında, Türkiye'nin puan değerinin ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Ayrıca ulusal düzeyde yapılan; LGS 2018'de yirmi sorunun bulunduğu fen bilimleri alt testinde

en fazla gözlenen doğru cevap sayısının 16, ortalamasının ise 14,47; 2019 yılında yapılan LGS dağılımında maksimum doğru cevap sayısının 17, ortalamasının ise 15,62 olduğu görülmektedir. 2020 yılı LGS sonuçlarında ise fen bilimleri alt testi doğru cevap sayısının ortalaması 10,21 olup, öğrencilerin %55,51'inin doğru cevap sayısının 0 ile 10 arasında olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 7,82 olduğu tespit edilmiştir. 2021 yılında gerçekleştirilen LGS sonuçlarına göre fen bilimleri alt testinde doğru cevap sayısının ortalaması 8,04 olup bu sonuçla beraber öğrencilerin %71,60'ının doğru cevap sayısının 0 ile 10 arasında olduğu göze çarpmaktadır. (MEB, 2019a; MEB, 2020; MEB, 2021). Bu bağlamda TIMSS, PISA, LGS sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları birbirini desteklemekte ve bu sonuçlar öğrencilerin akademik başarı düzeyinin istenilen seviyenin altında olduğunu somutlaştırmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde; gelişim alanları ve düzeyi, sosyoekonomik çevre ve şartları, hazır bulunuşluk düzeyi (ön öğrenme, önceki bilgi), derslere yönelik ilgi, tutum, değer verme gibi duyuşsal özellikler; öğretim-öğrenme yaklaşım ve stilleri, model, strateji, yöntem ve teknik kullanımı, derslere aktif katılım vb. birçok faktör etkilidir (Yeşilyurt 2019a; 2019b; 2019c, 2019d). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen ve aynı zamanda özelde fen bilimleri dersi akademik başarılarını da etkileyen bu faktörlere ek olarak; öğrencinin ihtiyaçları, genel öğretim ilkelerinin kullanılma durumu ile fen öğrenimine yönelimleri de gösterilebilir (Baştürk Tekin, 2014; Yeşilyurt, 2012; Yetişir & Ceylan, 2015). Akademik başarının istenilen düzeyde olması için önünde olan engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir veya en aza indirilmesi gerekmektedir. Sarier (2016) konuyla ilgili yaptığı bir meta-analiz çalışması sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri benlik saygısı, motivasyon, öz yeterlik, ders çalışma alışkanlığı, derse yönelik tutum, öğretmen davranışları, okul müdürünün liderliği, okul kültürü, anne-babanın tutum ve davranışları, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın eğitim sürecine katılımı ve ailenin sosyoekonomik düzeyi şeklinde sıralamaktadır Bunun yanı sıra bir öğrencinin dersin kazanımlarına erişmesinde ve konuyu tam öğrenmesinde bir bakıma akademik başarısında Bloom'a (1976) göre öğrencinin bilişsel giriş davranışları ortama %50, duyuşsal giriş özellikleri ortalama %25, öğretim hizmetinin niteliği yani bir bakıma öğrenme ve öğretme sürecinin niteliği ortalama %25 oranında etkilidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoglu, İ. (2016). Öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler: TIMSS 2011 verilerine göre öğretmen düzeyinde incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-16.
- Abazaoglu, İ., Yıldızhan, Y. & Yıldırım, O. (2014). TIMSS 2011 Türkiye 8. sınıf fen bilimleri sonuçlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 278-288.
- Akandere M., Özyalvaç N. T. & Duman S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.
- Arslan, İ. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları, rutin olan ve rutin olmayan problemlerdeki test başarıları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Bahar H. H. & Sülün A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştürk Tekin, R.S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bloom, B. S. (2016). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi. (1976).

- Bursal, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin 4-8. sınıf fen akademik başarılarının boylamsal incelenmesi: Sınıf düzeyi ve cinsiyet farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1141-1156.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, V. H. & Kaya, E. (2019). Öğrencilerin ortaokul öğrenimleri sürecinde okula, fen bilimleri öğretmenine ve dersine yönelik algıları ile fen başarıları arasındaki ilişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-36.
- MEB (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokullar ve ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*, <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>, Erişim Tarihi: 10.10.2020.
- MEB, (2015). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf, Erişim Tarihi: 10.10.2020.
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokullar ve ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*, <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>, Erişim Tarihi: 20.10.2020.
- MEB, (2018a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf, Erişim Tarihi: 10.05.2022.
- MEB, (2019). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. <http://www.meb.gov.tr/15-timss-2019-turkiye-on-raporu/duyuru/22128>, Erişim Tarihi: 10.10.2020.
- MEB, (2020). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS)*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/liselere-gecis-sistemi/kategori/94>, Erişim Tarihi: 20.03.2021.
- MEB, (2021). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. https://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php?KATEGORI=34-35-36-37&B=7, Erişim Tarihi: 10.06.2021.
- Özcan, H. & Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120.
- Özkan, U. B. (2018). TIMSS 2015 sonuçlarının evde bulunan eğitimsel kaynaklar açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 98-120.
- Özkan, U. B. (2019). Matematik ve fen başarısının belirleyicisi olarak öğretmenlerin eğitim düzeyi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 29-43.
- Pektaş, M. İncikabı L. & Yaz, Ö.V. (2015). Orta öğretim fen ders kitaplarının TIMSS çerçevesine göre analiz. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 29-48.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.

- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.
- Semerçi, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Ed: A. Karip). *Ölçme değerlendirme* (s.1-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek Turfan, M. (2019). *Ortaokul fen bilimleri derslerinde ve TIMSS sınavında sorulan fen bilimleri sorularının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayın Evi.
- TIMSS (2011). *TIMSS 2011 açıklanan fen soruları*, <http://timss.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/1>, Erişim Tarihi: 10.09.2019.
- TIMSS (2015). *TIMSS 2015 fen bilimleri, matematik 4. ve 8. sınıf açıklana sorular*, http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Aciklanan_sorular.pdf, Erişim Tarihi: 10.09.2019.
- TIMSS (2019). *TIMSS 2019 sonuçları açıklandı*, <http://timss.meb.gov.tr/www/timss-2019-sonuclari-aciklandi/icerik/8>, Erişim Tarihi: 30.05.2021.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü matematik ve fen araştırması (TIMSS): Matematik nedir? *İlköğretim Online*, 2(1), 36-41.
- Vural, B. (2006). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2012). Teachers' application levels of common teaching principles and the problems they encounter. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 207-223.
- Yeşilyurt, E. (2020a). Öğrenmede klasik ve güncel yaklaşımlar (Ed: İ. Seçer & S. Ulaş), *Yapılandırmacı öğrenme kuramı* (s.291-331). Ankara: Vizitek Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğretim durumları modeli: Kuramsal temelleri bağlamında kapsamlı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2767-2785.
- Yeşilyurt, E. (2019b). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.
- Yeşilyurt, E. (2019c). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019d). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(43), 57-64.
- Yetişir, M. İ. & Ceylan, E. (2015). Fen öğrenimine yönelim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 14(2), 657-670.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. & Ceylan, E. (2017). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yoldaş, C. & Işlak, O. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik ve fen başarılarındaki değişimin TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 uygulamalarına bağlı olarak incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 156-166.

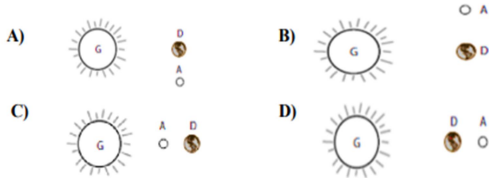
SORU 1: Gelgit olayının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Okyanusların Güneş tarafından ısıtılması. C) Ayın çekim kuvveti.
B) Okyanus tabanındaki depremler. D) Rüzgârın yönündeki değişimler.

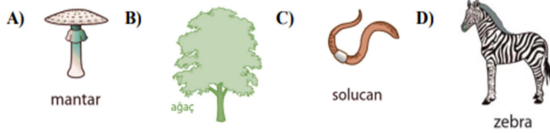
SORU 2: Güneş sistemindeki uydular ile gezegenlerin arasındaki fark nedir?

- A) Bütün gezegenler de hayat olabilir, uydularda olmaz.
B) Bütün gezegenlerde atmosfer vardır, uydularda yoktur.
C) Bütün gezegenler Güneş etrafında, uydular gezegenlerin etrafında döner.
D) Bütün gezegenler uydulardan daha büyüktür.

SORU 3: Ay tutulması sırasında Güneş (G), Ay (A) ve Dünya'nın (D) konumunu gösteren şekil aşağıdakilerden hangisidir?



SORU 4: Bazı canlıların yaşını hesaplama da büyüme halkası kullanılabilir. Aşağıdaki canlıların hangisinin yıllık büyüme halkası vardır?



SORU 5: Hava soğuduğunda kuşlar tüylerini kabartır. Bu davranış kuşlara nasıl yardım eder?

- A) Isı üretimini artırır. C) Derilerinin kurumasını önler.
B) Isı kaybını azaltır. D) Tüylerin zarar görmesini engeller.

SORU 6: Aşağıdaki şekiller, insan kolunda, uçan bir sürüngende, kuşun kanadında ve balının yüzgecinde bulunan kemikleri göstermektedir.



Şekillerden çıkarılabilecek en iyi sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ortak bir atadan gelmişlerdir. C) Aynı ortamda yaşamışlardır.
B) Canlıların dış görünüşleri benzerdir. D) Dünyada aynı ortamda yaşamışlardır.

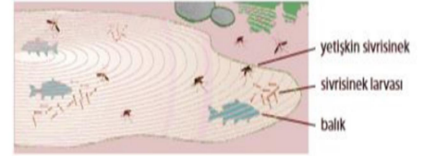
EK1:Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Testi Soru

SORU 7: Kalsiyum kemiklerin güçlenmesi için çok önemlidir. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir kalsiyum kaynağıdır?

- A) Pirinç B) Makarna C) Kırmızı et D) Peynir

SORU 8: Mustafa'nın okulunun yakınında küçük bir göl vardır. Sivrisinekler bu göle yumurtlamaktadır.

Şekilde görüldüğü gibi bu gölde yaşayan küçük balıklarda vardır. Balıklar sudaki sivrisinek larvalarını yemektir.



a. Balıkların, yetişkin sivrisinekleri yerine sivrisinek larvalarını yemesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yetişkin sivrisinekler çok hızlı yüzer.
B) Yetişkin sivrisinekler havada yaşar.
C) Sivrisinek larvalarının tadı daha güzeldir.
D) Sivrisinek larvaları yetişkin sivrisineklerden fazladır.

b. Mustafa bu göle birkaç balık daha koyuyor.

Bu durum göl çevresinde yaşayan sivrisinekleri nasıl etkiler?

(Kutulardan birini işaretleyiniz)

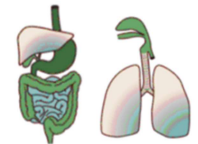
- ☐ Azalır ☐ Artar ☐ Değişmez

Yanıtınızı açıklayınız.

SORU 9: Yandaki şekilde insan vücudunun bazı bölümleri görülmektedir.

Vücutun bu bölümleri nasıl tanımlanır.

- A) Hücreler B) Dokular C) Organlar D) Organ sistemleri



SORU11: Aşağıdakilerden hangisi yenilenemez enerji kaynağıdır.

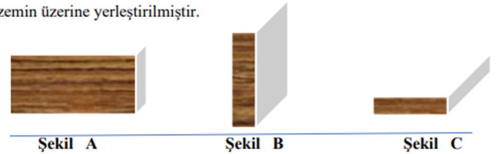
- A) Petrol B) Su C) Rüzgâr D) Güneş

SORU 12: Böbrekler insan vücudundaki organlardan biridir. Bir kişi genç yaştaiken iki böbreğinden biri hastalanmış ve o böbreği ameliyatla alınmıştır. Bu kişinin daha sonra bir oğlu olmuştur.

Doğduğunda oğlunun kaç böbreği vardır? _____

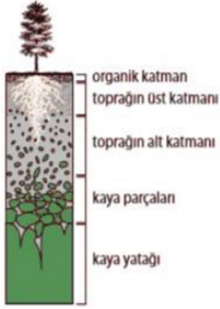
Yanıtını açıklayınız.

SORU 13: Aşağıda görüldüğü gibi dikdörtgen şeklindeki bir tahta parçası üç farklı zeminde zemin üzerine yerleştirilmiştir.



Hangi durumda tahta parçasının zemine uyguladığı basınç en büyüktür? (Kutucuklardan birini işaretleyiniz) Yanıtınızı açıklayınız.

- ☐ Şekil A ☐ Şekil B ☐ Şekil C



SORU 10: Şekilde toprak katmanları görülmektedir.

Birçok bitkinin kökleri toprağın üst katmanındayken bazılarının kökleri toprağın alt katmanında kadar ulaşır.

Bazı bitki köklerinin toprağın alt katmanında kadar ulaşmasının bitkiye sağladığı iki faydayı yazınız.

1.

2.

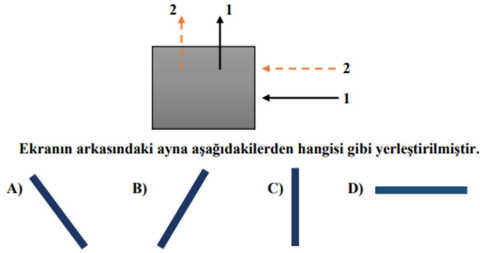
SORU 14: Ayakta duran Suna, Ramazan'ın bisikletle önünden geçtiğini görüyor.



Ramazan'ın bisikletindeki zil için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Zil, Suna ve Ramazan'a göre hareket eder.
- B) Zil, Suna ve Ramazan'a göre hareket etmez.
- C) Zil, Ramazan'a göre hareket eder fakat Suna'ya göre hareket etmez.
- D) Zil, Ramazan'a göre hareket etmez fakat Suna'ya göre hareket eder.

SORU 15: Düz bir ayna bir ekranın arkasına saklanmıştır. Lazerli iki gösterge kaleminden (1 ve 2) gönderilen ışık ışınları aynadan yansıyarak şekildedeki gibi yön değiştiriyor.



SORU 16: Pille çalışan bir el fenerinde aşağıdaki enerji dönüşümlerinden hangisi gerçekleşir?

- A) Elektrik → Mekanik → Işık
- B) Kimyasal → Mekanik → Işık
- C) Kimyasal → Elektrik → Işık
- D) Nükleer → Kimyasal → Işık

SORU 17: Bir öğrenci Ay'daki ağırlığının Dünya'daki ağırlığından az olduğunu düşünüyor.

Öğrencinin bu düşüncesi doğru mudur? (Kutulardan birini işaretleyiniz)

☐ Evet

☐ Hayır

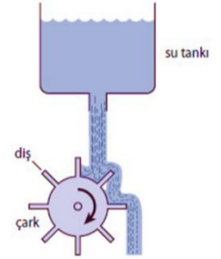
Yanıtınızı açıklayınız.

SORU 18: Yandaki şekilde tanktan akan suyun çarkı döndürdüğü görülmektedir.

A) Tanktaki suyun sahip olduğu enerji nedir?

B) Su çarka çarpmadan hemen önce suyun sahip olduğu enerji çeşidi nedir?

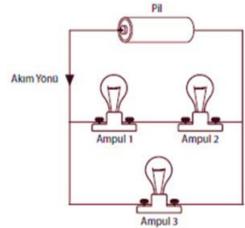
C) Sistemdeki çarkın daha hızlı dönebilmesi için yapılabilecek bir değişikliği yazınız.



SORU 19: Birbirinin aynı olan üç ampul bir pille şekildeki gibi bağlanmıştır. Ok işareti akımın yönünü göstermektedir.

Şekilde gösterilen devre ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Ampul 1'deki akım, Ampul 2'deki akımdan daha büyüktür.
- B) Ampul 1'deki akım, Ampul 3'teki akımdan daha büyüktür.
- C) Ampul 2'deki akım, Ampul 3'teki akım ile aynıdır.
- D) Ampul 2'deki akım, Ampul 1'deki akım ile aynıdır.



SORU 20: Bir adam bir dağın tepesine tırmandı. Dağın tepesindeyken, yanında getirdiği plastik şişedeki suyun tümünü içti ve şişenin kapağını kapattı. Vadideki kampa döndüğünde boş şişenin içe doğru çıktığını fark etti.

Aşağıdakilerden hangisi boş şişenin içe doğru çıkme nedenini en iyi açıklar.

- A) Vadideki sıcaklık dağın tepesindeki sıcaklıktan daha azdır.
B) Vadideki sıcaklık dağın tepesindeki sıcaklıktan daha fazladır.
C) Vadideki hava basıncı dağın tepesindeki basınçtan daha azdır.
D) Vadideki hava basıncı dağın tepesindeki basınçtan daha fazladır.

SORU 21: Şekilde bir kavanoz içerisine konmuş olan bir kapı zili görünmektedir. Bu durumda kapı zili çalıştırıldığında zilin sesi dışarıdan duyulmaktadır. Daha sonra kavanozun içindeki hava tümüyle boşaltılıyor. Kavanozdaki hava boşaltıldığında zilin sesi için ne söylenebilir? Yanıtınızı açıklayınız.



SORU 22: Aşağıdaki tabloda su, cıva ve demirin bazı özellikleri verilmiştir.

	Oda sıcaklığındaki hali (20°C)	Erime noktası (°C)	Kaynama noktası (°C)
Su	Sıvı	0	100
Cıva	Sıvı	-39	357
Demir	Katı	1530	2450

Su, cıva ve demirin 350°C 'deki fiziksel hali (katı, sıvı ya da gaz) nedir?

Su _____ Cıva _____ Demir _____

SORU 23: Bir öğrenciye demir ve bakır parçalarından oluşan bir karışım veriliyor.

Öğrenci karışımı ayırmak için hangi yöntemi kullanabilir? (Kutulardan birini işaretleyiniz)

- ☐ **Yöntem 1:** Karışımı kâğıt üstüne yayar ve karışıma mıknatıs yaklaştırır.
☐ **Yöntem 2:** Su dolu behere karışımı ekler ve karışımı süzer.

1. Seçtiğiniz yöntemin neden sonuç vereceğini açıklayınız.
2. Diğer yöntemin neden sonuç vermeyeceğini açıklayınız.

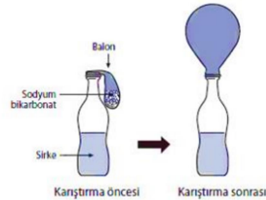
SORU 24: Aşağıdakilerden hangisi enerji açığa çıkaran kimyasal bir olaydır?

- A) Suyun kaynaması C) Çiğ yumurtanın pişmesi
B) Gaz lambasının yanması D) Şekerin çözünmesi

SORU 25: Küçük bir yangının üzerine ağır bir battaniye örtülerek söndürülmesinin sebebi nedir?

- A) Sıcaklığı düşürür. C) Yanan maddeyi emer.
B) Alevleri küçültür. D) Oksijenin alevle ulaşmasını engeller.

SORU 26: Balonun içindeki sodyum bikarbonat sirke ile karıştırıldığında, şekilde görüldüğü gibi balon şişmektedir. Bunun sebebi nedir?



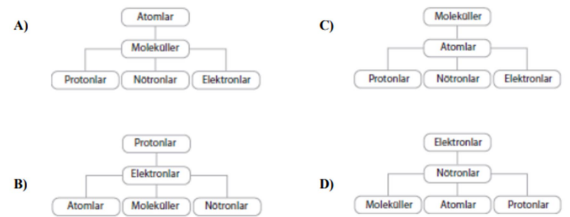
SORU 27: Sinan sirkenin içine iki damla ayıracı (indikatör) koymuş ve sirkenin rengi kırmızı olmuştur. Daha sonra kırmızı renk kaybolana kadar sirkenin içine damla damla amonyak çözeltisi eklemiştir.

Bu olaya ne ad verilir?

- A) Paslanma B) Erime C) Buharlaşma D) Nötrleşme

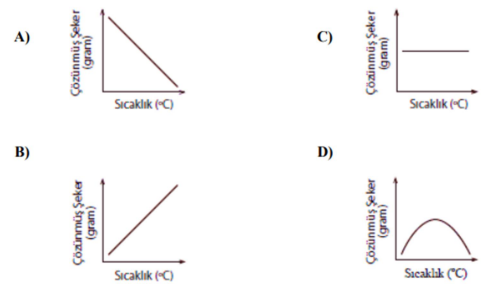
www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

SORU 28: Aşağıdaki şemalardan hangisi maddenin yapısını, en üstte daha karmaşık parçacıklardan başlayıp, en altta daha basit parçacıklarla bitecek şekilde göstermektedir.



SORU 29: Osman, sıcaklığın sudaki çözünürlüğüne etkisini incelemek için bir deney yaptı. Farklı sıcaklıklarda, 1 litre suda çözünmüş şeker miktarını ölçtü. Elde ettiği sonuçları bir grafikte gösterdi.

Osman'ın elde ettiği sonuçları gösteren grafik aşağıdakilerden hangisidir?



SORU 30: Ahmet deney tüpünün içine bir miktar toz koyar. Daha sonra tüpe bir miktar sıvı ekler ve deney tüpünün sallır. Tüpte kimyasal bir tepkime gerçekleşir. Kimyasal tepkime gerçekleşirken Ahmet'in tüpte gözleyebileceği iki olayı yazınız.

1.
2.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ve YARATICI OKUMA BECERİLERİ ile ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ*

Aykut YETGİN
Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni
aykutyetgin@yahoo.com

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
mtkatranci@kku.edu.tr

Özet

Bu araştırmada; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 409 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-Testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerilerinin orta, üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri arasında pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Üstbilişsel Farkındalık, İlkokul Öğrencileri

EXAMINATION of READING COMPREHENSION AND CREATIVE READING SKILLS AND METACOGNITIVE AWARENESS of PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

In this study; examining primary school fourth grade students' reading comprehension and creative reading skills and metacognitive awareness in terms of various variables; It was aimed to determine the relationship between students' reading comprehension and creative reading skills and their metacognitive awareness. The sample of the study, in which the relational screening model was used, consisted of 409 students. Data; The Personal Information Form was collected through the Reading Comprehension Test in Informative Texts, the Reading Comprehension Test, the Creative Reading Process Evaluation Scale, and the Metacognitive Awareness Scale for Children. In the analysis of the data, t-Test, ANOVA and Pearson correlation analysis were used for independent groups. As a result of the research, it was determined that the students' reading comprehension and creative reading skills were moderate and their metacognitive awareness was high. It was observed that the number of books that the students read in a month made a significant difference on their reading comprehension and creative reading skills. It was determined that the reading comprehension skills of female students were significantly higher than that of male students. In addition, it was concluded that there is a positive but weak relationship between students' metacognitive awareness and reading comprehension and creative reading skills.

Keywords: reading comprehension, creative reading, metacognitive awareness, primary school students

* Bu çalışmada, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında Aykut YETGİN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

GİRİŞ

Okul hayatı süresince öğrencilere birçok bilgi ve becerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak bu becerilerden bir bölümü hem günlük hayatta hem de okul hayatında diğerlerinden daha fazla kullanılmakta ve farklı konu alanlarını da içerdiği için öne çıkmaktadır. Bu temel becerilerin başında dil becerileri gelmektedir. Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Güneş, 2007).

Okuma, bilgiye ulaşmada kullanılan en önemli anahtardır. Alan yazında okumaya yönelik birçok tanım yer almaktadır. Haerazi ve İrawan'a (2020: 63) göre okuma, yazar ve okur arasında temelde var olan bir müzakere sürecidir. Akyol'a (2016) göre okuma; ön bilgilerden faydalanılan, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz (2019: 166) ise okumayı yalnızca sözcüklerin ifade edildiği bir kodu çözmek değil, dile dökülmüş düşünceleri çözümleme, yorumlama ve birleştirmeyi gerektiren üst düzey bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okumaya yönelik verilen tanımlar incelendiğinde okumanın bir amaç doğrultusunda yapıldığına, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime, kod çözmenin yanı sıra zihinsel işlem süreci de gerektirdiğine ve okuyucunun bilişsel becerilerine katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Okumanın işlevsel olmasının ön koşulu olan anlama becerisini geliştirmiş olan bireyler, okuduklarından çıkarımlar yaparak bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler. İyi okuyucu yazarın vermek istediği mesajı doğru bir şekilde belirler ve bu mesajın doğruluğunu sorgular. Yani eleştirel okuma sürecini işe koşar. Bu noktada bireyin yaratıcı okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Okunan metnin hayal gücü kullanılarak, yaratıcı bir tavırla yeniden inşa edilmesi şüphesiz kalıcı anlama açısından önemlidir.

Russel'a (1961) göre iyi bir okuma birbiriyle ilişkili dört düzeyde yapılmaktadır. Bunlar; metinde geçen anahtar kelimelerden yola çıkarak kelimelerin çağrıştırdığı bilgileri hatırlama, ayrıntılı bir şekilde okumaya gerek olup olmadığına karar vermek için metin üzerinde hızlı bir şekilde göz gezdirmeye, metni tam olarak anlamak için okuma ve yaratıcı okumadır. İyi okuyucular, okuma sürecinde yaratıcı düşünme becerileri ile hayal gücünden yararlanmaktadırlar. Okuyucunun bu becerilerden yararlanarak okuması, yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir.

Yaratıcı okuma bireylerin okuma sürecine etkin olarak katılmalarını gerektiren ve okuma sürecinde yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme gibi becerilerini kullanmalarını sağlayan bir okuma yaklaşımıdır (Kırmızı ve Kasap, 2017). Yaratıcı okuma; yazılı, görsel veya işitsel bir okuma ürününün yeniden ortaya konması, yeni bakış açılarıyla değerlendirilmesi veya düşlenenlerin okunan üründe biçimlenmesidir (Aytan, 2016a). Yaratıcı okuma kısaca, üretmek için okuma olarak tanımlanabilir.

Her okuma kendi içinde yaratıcıdır. Çünkü okuyucu, okuma sürecinde -özellikle hikâye edici metinlerde- zihinsel imajlar yoluyla metne kendinden bir şeyler katar (Luchetta, 2018: 86). Yaratıcı okuma, okuyucu için yeni olan kavramların oluşturduğu metinler üzerinden gerçekleşme işidir ve okuyucunun bir metni okuması, anlamlandırması için yaratıcı bir anlayış sergilemesi gerekmektedir (Moorman ve Ram, 1994). Torrance'a (1965) göre bir birey yaratıcı okuma yaptığında, okuduğu metindeki sorunlara ve olasılıklara duyarlıdır. Eksik bilgiler, çözülmemiş sorunlar, yetersiz unsurlar ve odağının dışındaki şeyler onun dikkatini çeker. Okuyucu bu eksiklikleri tamamlamak için yaratıcı düşünme becerisini kullanarak olaylar arasında yeni ilişkiler kurar, hipotezler geliştirir ve gereksiz bilgileri saf dışı bırakarak okuduğu metni tutarlı bir bütün haline getirir.

Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler şunlardır (Smith, 1974; Smith1965):

- Öğrencilere, metinde bulunmayanlarla ilgili (metin dışı) sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin metin hakkındaki görüşlerini açıklamaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin metinde geçen olayları doğru ya da yanlış olarak yargılamadan fikir yürütmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin metne eklemeler yapması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerden, yazarın tartıştığı konuyla ya da metindeki problemle ilgili yazardan farklı öneriler sunmaları istenmelidir.
- Öğrencilere "Bu fikri farklı bir duruma uyarlayabilir miyiz?" sorusu yöneltilerek yazarın fikrini genişletmeleri sağlanmalıdır.

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

Okuduğunu anlama sürecinde okurun ön bilgileri, değer yargıları, olaylara ve olgulara bakış açısı, okumaya istekli olması, ilgi duyması ya da okuma hususunda kaygılı olması gibi faktörler anlama düzeyini etkileyen unsurlardır (Altunkaya ve Sülükçü, 2018: 2503). Yaratıcı okuma ile birlikte bireyler okudukları metinleri daha iyi çözümleyerek ve hayal gücü, yaratıcılık gibi becerileri yardımıyla metni farklı boyutlara taşıyarak daha iyi anlamlandırır. Ancak okullarda mekanik okumanın gereklerini yerine getiren fakat okuduğu metni tam olarak hatırlayamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin, zihinsel süreçlerini tamamlamaması ve üstbilis becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerine üstbilis stratejilerini öğretmesi ve öğrencilerin, okuma ve okuduğunu kavramada üstbilis açısından bağımsız hareket edebilecek hâle gelmelerinin sağlanması gerekmektedir (Melanlioğlu 2014).

Alan yazında üstbilis kavramına yönelik farklı tanımlar mevcuttur. Dafik, Sucianto, Irvan ve Rohim'e (2019: 594) göre üstbilis, kontrolün kontrolünü içeren en üst düzey bilgi anlamına gelir. Duman (2013) ise üstbilis, kişinin bilişsel süreçlerini planlama, izleme, düzenleme, kontrol etme, yönetme, değerlendirme ve yansımalar aracılığıyla tecrübe etmesi; nasıl düşündüğün ve öğrendiğinin farkında olması şeklinde tanımlamaktadır. Katrancı'ya (2012: 37) göre üstbilis, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreçleri izleyerek kontrol etmesi, düzenlemesi, değerlendirmesidir. Adler'e (2001: 52) göre ise üstbilis düşünme hakkında düşünmez.

Üstbilis, okuduğunu anlama ve öz kontrol alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Üstbilis stratejilerini kullanan birey ilk okuma ve yazma sürecinde, kendi öğrenme biçimini tanıyan, bu biçime göre uygun yöntem, teknik ve malzemeleri seçebilen, kendi öğrenme sürecini planlayabilen, izleyebilen, denetleyebilen ve değerlendirebilen biridir. Üstbilis becerilerini kazanmış bireyin, hayatın her alanında kullandığı okuma becerilerini de geliştirmiş olması beklenir (Özbay ve Bahar, 2012).

Üstbilis başarılı öğrenme için gereklidir. Çünkü üstbilis, bireylerin kendi bilişsel becerilerini daha iyi yönetebilmelerine ve yeni bilişsel beceriler yapılandırarak düzeltilebilecek zayıflıklarını belirlemelerine olanak sağlar (Duman, 2013). Bu noktada, "kendi kendine öğrenme" özelliği/yeterliğini kazandırdığı inancıyla da, üstbilis kavramı ön plana çıkmaktadır. Üstbilis kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının nedeni, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır (Akpınar, 2011). İleri okur, başta okuma öncesi ve okuma esnası olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir. İleri okurun kullanacağı stratejilerden biri de "üstbilis"tir (Özbay ve Bahar, 2012).

Alanyazın incelendiğinde üstbilisin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme olarak iki ana bölümde ele alındığı görülmektedir. Üstbilişsel bilgi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üç alt basamaktan; üstbilişsel kontrol ise tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört alt basamaktan oluşmaktadır (Melanlioğlu, 2011: 67). Üstbilişsel bilgi, bilişsel işlemlerin sonuçlarını ve süreçlerini etkileyen etmenler veya değişkenlerle ilgili bireyin sahip olduğu bilgi ve inançlar olarak tanımlanabilir (Flavell, 1979: 907). Üstbilişsel bilginin üç aşaması vardır. Bu aşamalardan biri olan yordam bilgisi aşaması bireyin bir işi nasıl yapacağını bilmesi şeklinde açıklanabilir. Bildirimsel bilgi aşaması ise bireyin sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Duruma bağlı bilgi aşaması; bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Bu aşamada bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesi; başka bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Özsoy, 2008).

Birey kendine soracağı sorular yardımıyla bilişsel sürecini kontrol edebilir ve düzenleyebilir. Bireyin planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında kendine soracağı sorulardan örnekler Tablo 1'de verilmiştir (Schraw, 1998: 121).

Tablo 1: Üstbilişsel Kontrol Listesi

Aşamalar	Sorular
Planlama	1. Görevin doğası nedir? 2. Amacım nedir? 3. Ne tür bilgi ve stratejilere ihtiyacım var? 4. Ne kadar zamana ve hangi kaynaklara ihtiyacım olacak?
İzleme	1. Ne yaptığım ile ilgili net bir bilgim var mı? 2. Görev mantıklı mı? 3. Hedeflerime ulaşıyor muyum? 4. Değişiklik yapmam gerekir mi?
Değerlendirme	1. Hedefime ulaştım mı? 2. Ne işe yaradı? 3. Ne işe yaramadı? 4. Bir dahaki sefere işleri farklı şekilde yapabilir miyim?

Tablo 1’de yer alan örnek sorular incelendiğinde görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası aşamalara yönelik kontrol amaçlı soruların yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel kontrol stratejileri hedefe ulaşmayı kolaylaştırır. Bu süreçte kendi öğrenme durumunu denetleyen bir birey, hedeflediği amaca en uygun yoldan ve daha kısa sürede ulaşabilir. Çünkü üstbilişsel kontrol stratejileri ile birey kendi öğrenme sürecini sürekli izleyecek, değerlendirecek ve gerekli gördüğü zaman kullandığı stratejileri değiştirebilecektir (Katrancı ve Yangın, 2013).

Araştırmalar üstbilgi stratejilerinin doğrudan öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmasının etkili olduğunu göstermektedir. Doğrudan öğretim modelinde öğretmenler öğrencilere stratejileri neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğini, hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini ve bunları nasıl kullanacaklarını açıklar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere model olarak sesli düşünme tekniğini kullanır. Üstbilişsel stratejilerin öğretimi, öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde kullanma becerisi kazanana kadar devam eder. Üstbilişsel stratejilerin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi de kullanılabilir. Bu süreçte iyi okuyucular ile zayıf okuyucular eşleştirilerek, zayıf okuyucuların bu stratejileri öğrenmeleri sağlanabilir (Adler, 2001).

Alanyazında okuduğunu anlama becerisini konu alan araştırmalar (Akyol ve Sural, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Ergen, Boyraz, Batmaz ve Kansu, 2020; Deveci, 2019; Kızgın, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Katrancı ve Kuşdemir, 2016; Kuşdemir, 2014; Kocaarslan, 2015; Gürbüz, 2014; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kolic ve Bajsanski, 2006), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar (Kandemir ve Memiş, 2019; Çetinkaya ve Özbilgin, 2019; Karababa ve Kaya, 2018; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Rasmussen ve İnce, 2017; Dabarera, Renandya, ve Zhang, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Kana, 2014; Bozkurt ve Memiş, 2013; Saraç, 2010; Karakelle ve Saraç, 2007; Mokhtari ve Reichard, 2002) ve yaratıcı okuma becerisini konu alan araştırmalar (Yurdakal ve Kırmızı, 2020; Han, 2020; Yurdakal, 2018; Kasap, 2019; Aytan, 2016b; Aytan, 2014; Hızır, 2014; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan, 2011; Uzun, 2009) yer aldığı görülmüştür. Ancak okuduğunu anlama becerisi, yaratıcı okuma becerisine üstbilişsel farkındalığı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı okuma ve üstbilişsel farkındalığın, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bu araştırmada; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları;

a) Cinsiyete,

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

b) Anne-baba öğrenim durumuna,

c) Bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012: 376). Korelasyonel araştırma, bazı ilişki türü ya da türlerinin derecesini belirlemeye. Bu yaklaşımda araştırmacının, istenilen verilerin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında sürece etki etmemesi esastır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2018: 16). İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili merkezinde yer alan ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören 2594 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 190 erkek, 219 kız olmak üzere toplam 409 öğrenciden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her bir birime eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018: 89).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu*, *Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi*, *Okuduğunu Anlama Testi*, *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği*, *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği* *A Formu* isimli ölçekler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne-baba öğrenim durumlarını ve bir aylık sürede okudukları kitap sayısını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi

Özdemir (2017) tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi'nde (BMOAT) üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlere yönelik hazırlanmış 45 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. BMOAT'nin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı 0,89'dur. Bu araştırma kapsamında belirlenen KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0,87'dir. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 45'tir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin testten aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Testi* (OAT) öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada Kuşdemir (2014) tarafından hazırlanan OAT'nin sadece öyküleyici metne yönelik olan bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği uzman görüşü alınarak belirlenmiş olup testin geneline yönelik hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,94 olarak bulunmuştur. Öyküleyici metne yönelik testte 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru yanıtlar 2, eksik yanıtlar 1, boş ya da yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir. Bu çalışmada öğrencilerin OAT'den aldıkları puanlar 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini belirlemek amacıyla Kasap ve Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen *Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği* (YOSDÖ) kullanılmıştır. YOSDÖ; *Farklı Düşünme, Yazar ve Karakterlerle İletişim Kurma, Metni Yeniden Oluşturma* isimleri verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde puanlanan ölçek “Her zaman, Sıklıkla, Ara Sıra, Çok Nadir, Hiçbir Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140’tır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,88’dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,90’dır.

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu

Araştırmacının örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla; Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen; Karakelle (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan *Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu* (ÜBFÖ-A) kullanılmıştır. ÜBFÖ-A 3-9 sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 12 madde içeren ve tek boyutlu olan ölçek, “Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman” şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 36’dır. Ölçeğin, geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,64’tür. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,84’tür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmada kullanılan ölçekler ve uygulama süreci için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması her grup için 40’ar dakikadan oluşan dört oturumda tamamlanmıştır. İlk oturumda *Kişisel Bilgi Formu* ve ÜBFÖ-A, ikinci YOSDÖ, üçüncü oturumda öyküleyici metne yönelik OAT, dördüncü oturumda ise BMOAT uygulanmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra öncelikle toplanan formlar her öğrenci için tasniflenerek incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda eksik ya da hatalı doldurulduğu belirlenen 27 öğrenciye ait formlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öyküleyici metne yönelik OAT açık uçlu sorulardan oluştuğu için öğrencilerin bu teste verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesi amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olması nedeniyle iki farklı puanlayıcının verdikleri puanların ortalaması alınmış ve bu teste yönelik nihai puana ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	N	Z	P	Çarpıklık	Basıklık
BMOAT	409	,057	,101	-,035	-,489
OAT	409	,051	,112	-,459	-,105
YOSDÖ	409	,040	,125	-,230	-,048
ÜBFÖ-A	409	,131	,069	,251	-,936

Tablo 3 incelendiğinde ölçeklerin tamamındaki P değerlerinin, 05’ten büyük olduğu; çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve yapılan analizlerde parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen dağılması dikkate alınarak Bonferroni testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların değerlendirilmesinde Tekin (2000) tarafından önerilen Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülünden yararlanılmıştır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçeklerden **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

aldıkları puanların düzeyinin belirlenmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3: BMOAT ve OAT Ölçeklerinden Alınan Puanların Değerlendirilmesinde Kullanılan Aralıklar

Ölçek	Alt Boyut	Puan Aralığı	Düzy
BMOAT ve OAT	-	0-33,33	Düşük
		33,34-66,66	Orta
		66,67-100	Yüksek
YOSDÖ	Farklı Düşünme	11-25,66	Düşük
		25,67-40,33	Orta
		40,34-55	Yüksek
	Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	7-16,33	Düşük
		16,34-25,67	Orta
		25,68-35	Yüksek
	Metni oluşturma	10-23,33	Düşük
		23,34-36,67	Orta
		36,68-50	Yüksek
	Ölçek Geneli	28-65,33	Düşük
		65,34-102,67	Orta
		102,68-140	Yüksek
ÜBFÖ-A	-	12-20	Düşük
		20,01-28	Orta
		28,01-36	Yüksek

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici türdeki metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yaratıcı Okuma Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Ölçek	Alt Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Düzy
BMOAT	-	409	2	98	54,87	20,15	Orta
OAT	-	409	5	95	56,33	19,24	Orta
YOSDÖ	Farklı Düşünme	409	11	55	37,10	8,07	Orta
	Yazar ve karakterlerle ilişki kurma	409	7	35	21,32	6,75	Orta
	Metni oluşturma	409	10	50	33,54	8,65	Orta
	Genel Yaratıcı Okuma	409	28	140	91,96	20,55	Orta
ÜBFÖ-A	-	409	12	36	28,50	5,04	Yüksek

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici türde metinlere yönelik okuduğunu becerileri ve yaratıcı okuma becerileri *orta* düzeydedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak üstbilişsel farkındalığa yönelik ortalama puanın orta düzey sınırına (28,00) oldukça yakın olması da dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici türde metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin incisiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Metin Türü	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bilgilendirici	Erkek	190	53,29	19,38	407	-3,210	,001*
	Kız	219	58,96	18,77			
Öyküleyici	Erkek	190	51,48	20,59	407	-2,999	,003*
	Kız	219	57,82	19,33			

*<,05

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Farklı Düşünme	Erkek	190	36,72	7,91	407	-,877	,381
	Kız	219	37,42	8,21			
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	Erkek	190	21,36	6,77	407	,105	,916
	Kız	219	21,29	6,75			
Metni Oluşturma	Erkek	190	33,30	8,67	407	-,519	,604
	Kız	219	33,75	8,58			
Ölçek Geneli	Erkek	190	91,39	20,65	407	-,527	,598
	Kız	219	92,46	20,49			

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin YOSDÖ'nün hem alt boyutlarından hem de ölçek genelinden aldıkları puanların ortalamaları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Erkek	190	28,35	4,99	407	-,571	,569
Kız	219	28,64	5,09			

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları						
Metin Türü	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	55	50,33	17,94	G. Arası	1822,09	3	607,366	1,470	,222	-
	2-Ortaokul	69	53,94	17,65	G. İçi	150841,6	365	413,265			
	3-Lise	157	56,72	20,25	Toplam	152663,7	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,96	23,55							
Öyküleyici	1-İlkokul	55	54,03	18,07	G. Arası	1302,31	3	434,105	1,148	,330	-
	2-Ortaokul	69	56,91	19,27	G. İçi	138060,7	365	378,249			
	3-Lise	157	58,83	18,52	Toplam	139363,0	368				
	4-Lisans ve üzeri	88	55,17	21,88							

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları						
Metin Türü	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1-İlkokul	34	54,23	17,75	G. Arası	5727,43	3	1909,146	4,726	,003*	2-3 2-4
	2-Ortaokul	40	44,38	17,34	G. İçi	145436,1	360	403,989			
	3-Lise	149	55,42	19,28	Toplam	151163,5	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	57,88	22,08							
Öyküleyici	1-İlkokul	34	49,23	19,03	G. Arası	4710,342	3	1570,114	4,356	,005*	1-4
	2-Ortaokul	40	50,35	20,32	G. İçi	129760,4	360	360,446			
	3-Lise	149	58,08	17,27	Toplam	134470,7	363				
	4-Lisans ve üzeri	141	59,26	20,27							

*<,05

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerileri, baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise ile lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle lisans ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması hariç tutulduğunda, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe her iki metne yönelik okuduğunu anlama becerisi ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	55	36,80	8,61	G. Arası	292,9	3	97,621	1,516 ,210	-
	2-Ortaokul	69	36,87	8,61	G. İçi	23499,1	365	64,381		
	3-Lise	157	36,89	7,66	Toplam	23791,9	368			
	4-Lisans ve üzeri	88	38,96	7,81						
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	55	21,90	6,57	G. Arası	105,3	3	35,108	,771 ,511	-
	2-Ortaokul	69	21,78	6,89	G. İçi	16623,7	365	45,544		
	3-Lise	157	21,02	6,95	Toplam	16729,0	368			
	4-Lisans ve üzeri	88	22,31	6,37						
Metni Oluşturma	1-İlkokul	55	33,93	8,86	G. Arası	237,8	3	79,260	1,056 ,368	-
	2-Ortaokul	69	32,34	9,13	G. İçi	27392,2	365	75,047		
	3-Lise	157	33,79	8,03	Toplam	27629,9	368			
	4-Lisans ve üzeri	88	34,81	9,23						
Ölçek geneli	1-İlkokul	55	92,63	20,88	G. Arası	1365,3	3	455,099	1,088 ,354	-
	2-Ortaokul	69	90,99	21,91	G. İçi	152671,9	365	418,279		
	3-Lise	157	91,70	19,42	Toplam	154037,2	368			
	4-Lisans ve üzeri	88	96,08	20,80						

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin baba öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyut	Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları					
	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P Fark
Farklı Düşünme	1-İlkokul	34	37,22	9,69	G. Arası	23,737	3	7,912	,124 ,946	-
	2-Ortaokul	40	38,18	7,68	G. İçi	22981,044	360	63,836		
	3-Lise	149	37,45	7,27	Toplam	23004,781	363			
	4-Lisans ve üzeri	141	37,73	8,35						
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1-İlkokul	34	22,10	6,88	G. Arası	87,818	3	29,273	,644 ,587	-
	2-Ortaokul	40	22,54	7,48	G. İçi	16355,027	360	45,431		
	3-Lise	149	22,01	6,43	Toplam	16442,844	363			
	4-Lisans ve üzeri	141	21,16	6,80						
Metni Oluşturma	1-İlkokul	34	34,27	8,61	G. Arası	116,220	3	38,740	,523 ,666	-
	2-Ortaokul	40	33,05	8,00	G. İçi	26648,948	360	74,025		
	3-Lise	149	34,59	8,18	Toplam	26765,167	363			
	4-Lisans ve üzeri	141	33,57	9,17						
Ölçek geneli	1-İlkokul	34	93,59	22,92	G. Arası	193,188	3	64,396	,155 ,926	-
	2-Ortaokul	40	93,77	19,78	G. İçi	149458,484	360	415,162		
	3-Lise	149	94,05	18,97	Toplam	149651,671	363			
	4-Lisans ve üzeri	141	92,46	21,31						

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin YOSDÖ’nün; farklı tüm alt boyutları ile ölçek

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

genelinde baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	55	28,37	5,24	G. Arası	18,484	3	6,161	0,232	0,874	-
2-Ortaokul	69	28,48	4,84	G. İçi	9675,821	365	26,509			
3-Lise	157	28,44	5,16	Toplam	9694,306	368				
4-Lisans ve üzeri	88	28,96	5,30							

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	34	28,25	5,52	G. Arası	87,958	3	29,319	1,095	0,351	-
2-Ortaokul	40	27,37	5,67	G. İçi	9640,705	360	26,780			
3-Lise	149	28,99	4,55	Toplam	9728,663	363				
4-Lisans ve üzeri	141	28,62	5,56							
Toplam	364	28,60	5,18							

Tablo 13’e göre araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları						ANOVA Sonuçları					
Metin Türü	Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Bilgilendirici	1- Bir kitap	37	47,60	19,00	G. Arası	7274,906	3	2424,97	6,197	,000*	1-4 3-4
	2- İki kitap	36	49,30	20,70	G. İçi	158489,77	405	391,33			
	3- Üç kitap	64	49,59	17,98	Toplam	165764,68	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	57,85	20,16							
Öyküleyici	1- Bir kitap	37	48,22	18,26	G. Arası	4608,28	3	1536,09	4,247	,006*	1-4
	2- İki kitap	36	54,53	15,98	G. İçi	146495,62	405	361,72			
	3- Üç kitap	64	52,84	22,23	Toplam	151103,89	408				
	4- Dört kitap ve üzeri	272	58,50	18,66							

*<,05

Tablo 14’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın bir

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

ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap ve üç kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisindeki farklılığın ise bir ayda dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin, bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik karşılaştırma sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Yaratıcı Okuma Becerilerinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Farklı Düşünme	1- Bir kitap	37	33,08	7,84	G. Arası	770,1	3	256,688			
	2- İki kitap	36	35,82	7,01	G. İçi	25803,4	405	63,712			1-3
	3- Üç kitap	64	37,85	7,30	Toplam	26573,5	408		4,029	,008*	1-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	37,64	8,27							
Yazar ve Karakterlerle İlişki Kurma	1- Bir kitap	37	18,94	6,56	G. Arası	338,9	3	112,968			
	2- İki kitap	36	20,61	5,48	G. İçi	18254,2	405	45,072			
	3- Üç kitap	64	22,62	6,47	Toplam	18593,1	408		2,506	,059	-
	4- Dört kitap ve üzeri	272	21,44	6,93							
Metni Oluşturma	1- Bir kitap	37	30,14	9,60	G. Arası	577,4	3	192,460			
	2- İki kitap	36	32,30	7,46	G. İçi	29681,6	405	73,288			
	3- Üç kitap	64	33,73	7,22	Toplam	30258,9	408		2,626	,050	-
	4- Dört kitap ve üzeri	272	34,12	8,83							
Ölçek geneli	1- Bir kitap	37	82,17	20,90	G. Arası	4661,5	3	1553,849			
	2- İki kitap	36	88,73	17,36	G. İçi	167602,2	405	413,833			1-3
	3- Üç kitap	64	94,20	18,48	Toplam	172263,8	408		3,755	,011*	1-4
	4- Dört kitap ve üzeri	272	93,20	21,02							

*<,05

Tablo 15'te yer alan sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri farklı düşünme alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan analiz sonucunda farklılığın; ayda üç kitap ile dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle ayda bir kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Okunan Kitap	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1- Bir kitap	37	27,35	4,91	G. Arası	176,345	3	58,782	2,329	,074	-
2- İki kitap	36	27,29	4,86	G. İçi	10221,334	405	25,238			
3- Üç kitap	64	27,96	4,42	Toplam	10397,679	408				
4- Dört kitap ve üzeri	272	28,95	5,19							

Tablo 16'da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan

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

bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi, Yaratıcı Okuma Becerisi ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişki

Değişken	Bilgilendirici Metin	Öyküleyici Metin	Yaratıcı Okuma	Üstbilişsel Farkındalık
Bilgilendirici Metin	1			
Öyküleyici Metin	,502**	1		
Yaratıcı Okuma	-,042	-,029	1	
Üstbilişsel Farkındalık	,206**	,149**	,157**	1

Tablo 17’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde üstbilişsel farkındalık ile diğer beceriler arasında anlamlı, pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaratıcı okuma becerisi ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerisi arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, yaratıcı okuma becerileri ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmüştür. Kuşdemir’in (2014) yaptığı çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test puanlarının *orta* ve *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saraç Ekmen (2019), Kandemir (2019), Kıran (2019), Saraçlı Çelik’in (2019), Gür (2018), Katrancı ve Kuşdemir (2016), Kocaarslan (2015) ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda mevcut çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *orta* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Çayır (2011), Belet ve Yaşar (2007) ile Özenici’nin (2007) gerçekleştirdiği araştırmalarda ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin *düşük* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin genellikle *düşük* ya da *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliklerinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan bir takım stratejiler metnin anlaşılmasını dolayısıyla okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2016; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen seviyede olmaması okul içi ve okul dışı ortamlarda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklere yeterince yer verilmemesinden kaynaklanabilir.

Örnekleme yer alan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Kandemir, 2019; Deveci, 2019; Kızgın, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Bayraktar, 2017; Kutlu, Yıldırım, Bilican, ve Kumandaş, 2011; Uzun, 2010; Sert, 2010; Vatansever, 2008; Sallabaş, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kolic ve Bajanski, 2006; Güngör ve Açıkgöz, 2005). Kolic ve Bajanski (2006) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama konusunda daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bayraktar’ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kutlu ve diğ. (2011) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada 1.86 kat daha fazla başarılı olduğunu saptamışlardır. Bu durumun, kız öğrencilerin dil gelişimini daha hızlı tamamlamasından ve okul yaşamında daha düzenli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgudan farklı olarak Akbalık (2019) ile Sabak Kaldan (2007) cinsiyetin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzun (2010), yaptığı çalışmada anne öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çöğmen (2008) tarafından yapılan çalışmada ise anne öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin anne öğrenim durumuna göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Beyhatın, 2019; Kandemir, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu, 2017; Gürbüz, 2014; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000). Beyhatın'ın (2019) yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı görülmüştür. Sert (2010) çalışmasında anne öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne öğrenim düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan anne öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi ile ilgili farklı sonuçlar, araştırmaların çalışma gruplarının sahip oldukları özelliklerden kaynaklanabilir.

Araştırmada baba öğrenim durumunun öğrencilerin, bilgilendirici ve yönlendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu; baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanının da arttığı belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Kandemir, 2019; Kıran, 2019; Gür, 2018; Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu, 2017; Uzun, 2010; Sert, 2010; Sabak Kaldan, 2007; Çalışkan, 2000). Kandemir (2019) ile Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, okuduğunu anlama puan düzeyi en yüksek olan öğrencilerin babası üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Beyhatın (2019) tarafından yapılan çalışmada baba öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Birçok çalışmada baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama becerisinin de artmasına yönelik bulguya ulaşılmıştır. Babanın öğrenim durumuna bağlı olarak okumaya verdiği önemin artmasından, çocuklarıyla birlikte kitap okumasından, kütüphane ziyaretlerinde bulunmasından ve okuma konusunda çocuğuna model olmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bir aylık sürede dört ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha az sayıda kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sabak Kaldan'ın (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle boş zamanların kitap okuma ile değerlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre ayda en az bir kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir. Kandemir'in (2019) gerçekleştirdiği çalışmada kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, kitap okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Coşkun (2003) yaptığı çalışmada kitap okuma sıklığının artmasıyla birlikte öğrencilerin etkili okuma becerilerinin de anlamlı düzeyde arttığını tespit etmiştir. Sert (2010) tarafından yapılan çalışmada düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıran'ın (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduğu hikâye kitabı sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu bulgulardan farklı şekilde Saraç Ekmen (2019) ile Akbalık (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kitap okuma sıklıklarına göre değişmediği belirlenmiştir. Okuduğunu anlayan, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade eden, yeni fikirler üreten, hayal gücü yüksek ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin temelinde kitap okuma ve bu eylemi alışkanlığa dönüştürmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı arttıkça, okuduğunu anlama becerilerinin de yükselmesine yönelik bulgunun, kitap okuma alışkanlığının önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin, çalışmada kullanılan çalışmada kullanılan YOSDÖ'nün alt boyutlarında ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı okuma alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kasap'ın (2019) yaptığı deneysel çalışmanın yaratıcı okuma ile ilgili ön test sonuçları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Işıksalan (2018) yaptığı çalışmada metinlerarası okumayı üstbilişsel bir beceri olarak değerlendirmiş ve öğrencilerin metinlerarası okuma yoluyla yaratıcı okuma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Aytan (2016b) Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi isimli çalışmada uygulanan yaratıcı okuma eğitimi programının öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

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

Yurdakal (2018) çalışma grubunu dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarıları, okumaya yönelik tutumları, yaratıcı düşünme becerileri ve yaratıcı okumaya yönelik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre yaratıcı okuma becerilerinin yapılacak etkinliklerle kazandırılabilir bir beceri olduğu ancak bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin orta düzeyde olmasına dayanarak bu beceriye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada bu mevcut araştırmadan farklı şekilde kız öğrencilerin, yaratıcı okuma becerisi bakımından erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Baki'nin (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada eleştirel okuma becerisinin, yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte eleştirel okuma becerisi ile yaratıcı okuma süreci arasındaki ilişkinin kız öğrencilerde de yüksek olmasına karşın erkek öğrencilerde daha etkin bir şekilde açığa çıktığı görülmüştür. Benzer araştırmaların cinsiyet ile yaratıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçları ulaşması çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde yürütülmesinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte yaratıcı okuma becerisi ile cinsiyet ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olmasının bu konuda yorum yapmak için yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aytaç (2014) yaratıcı okuma becerisinin gelişimi ve bu beceriyi geliştirmek için uygulanan yöntemlerin temelini öğretmen ve öğrencinin oluşturduğunu; öğretmene düşen görevin sınıf içi ve sınıf dışı okuma uygulamalarını geliştirme olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencinin yaratıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf dışı okuma ortamı olarak evdeki uygulamalarda ebeveynlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Ancak bu konuda öğretmenlerin, ebeveynleri konu hakkında bilgilendirmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerinin, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça yaratıcı okuma becerileri de gelişmektedir. Aytaç (2014) yaratıcı okuma becerisini geliştirmede; okuduğunu anlama becerisini geliştirme, kelime alıştırmaları yapma, konuşma ve yazma aktiviteleriyle tartışma bölümü gibi etkinliklerin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada kitap okumanın yaratıcı okuma becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak yaratıcı okumanın nasıl yapılacağına öğrencilere öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *yüksek* düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013) ile Özsoy ve Günindi (2011) çalışma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmalarda öğrencilerin yüksek düzeyde bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ağpak (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının *orta* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş stratejilerinin kullanımı üç ayrı döneme ayrılmaktadır. Bu dönemlerden ilki beş yaşa kadar olan, üstbilişsel stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. İkinci dönem işlemsel bilgiyi kapsamakta ve ilkökulun ilk yıllarından itibaren özellikle de 3 sınıftan itibaren öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmektedir (Özsoy, 2008; Senemoğlu, 2005). Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasına yönelik bulgunun beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda cinsiyetin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından birbirlerine benzer özellikler gösterdiğini göstermektedir. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir (Erdağı Toksun, 2020; Ağpak, 2019; Liliana ve Lavinia, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer, ve Özsoy, 2010; Balci, 2007; Sperling ve diğ., 2002). Sperling ve diğ. (2002) 3-9 sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını belirlemişlerdir. Balci (2007) tarafından yapılan araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Liliana ve Lavinia (2011) Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

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

kullanarak elde ettikleri verilere dayanarak cinsiyetin bazı boyutlar haricinde üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, hem kız hem de erkek öğrencilerin öğrenme konusunda üstbilişsel becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın aksine üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu da görülmektedir (Çokkızgın, 2019; Özdemir ve Arık, 2018; Öztürk, 2017; Atay, 2014; Bağçeci vd., 2011; Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Gürefe, 2015; Dilci ve Kaya, 2012). Bağçeci vd. (2011) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Erdağı Toksun (2020), Özdemir ve Arık (2018), Gürefe (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin öğrenim durumunun çocuklarının üstbilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atay'ın (2014) ortaokul öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada çocukların üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anne öğrenim durumunun herhangi bir etkisi olmadığı görülürken; baba öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevgi ve Çağlıköse (2020) ise araştırmalarında baba öğrenim durumunun üstbilişsel farkındalığa herhangi bir etkisi olmadığını; anne öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının üstbilişsel farkındalıklarının da anlamlı düzeyde arttığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte Çokkızgın (2019) ile Kaya ve Fırat (2011) yaptıkları çalışmalarda anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan ebeveyn öğrenim durumunun öğrencinin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi ile ilgili ulaşılan farklı sonuçların, araştırmaların çalışma gruplarının ve araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir

Araştırma kapsamında yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısının, üstbilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmada da bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kana'nın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının okudukları kitap sayısına göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Erdağı Toksun (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin kitap okuma sıklığının üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme süreci hakkında düşünmesini içermektedir. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilere düşünme sürecinin nasıl sorgulanacağını ve değerlendireceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Okunan kitap sayısının artması ile bireyin üstbilişsel farkındalığının da gelişmesi beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ancak araştırmada okunan kitap miktarının üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etki oluşturmaması, öğrencilere düşünme sürecinin nasıl değerlendirileceğinin yeterince öğretilmemesinden kaynaklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri ve yaratıcı okuma becerileri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saraç (2010) araştırmasında üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeyine anlamlı bir katkısının olmadığını ancak üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma sürecine yönelik üstbilişsel farkındalık, öncelikle öğrencilerin bilişsel stratejiler hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Araştırmada elde edilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olması bulgusuyla okuduğunu anlama becerisi ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin zayıf olmasına yönelik bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma sürecine yönelik bilişsel stratejiler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerileriyle; bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Uzun, Bozkurt ve Erdoğan (2011) çalışmalarında öğrencilerin; işlevsel okuma modeline göre okuma ediminin dizgesel çıktılarında metin yüzey yapısını kavramayı gerektiren ilk üç çıktı seviyesinde sınırlı kaldığını, çoğu öğrencinin yaratıcı okumayla ilişkili olduğu düşünülen bütünleştirme ve tarihsel gönderim çıktılarına erişemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Han (2020) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yaratıcı okuma etkinliklerinin; öğrencilerin öyküleyici metin anlama başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu, bilgilendirici metin anlama başarıları üzerinde ise herhangi bir

etkisinin olmadığını belirlemiştir. Yaratıcı okuma bünyesinde okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini de barındırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olması nedeniyle belirtilen değişkenler arasında ilişki tespit edilememiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklere daha fazla zaman ayırabilir.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde bu becerileri kullanmayı gerektiren yöntem ve tekniklere daha fazla yer verebilir.
- Öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak için ebeveynlere, ev ortamında yapılabilecek etkinliklere yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişki dikkate alınarak derslerde bu becerilerin birlikte geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre gelişimini inceleyen boylamsal araştırmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, C. R. (Ed). (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. US: National Institute for Literacy.
- Ağpak, E. Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyol, H., ve Sural, Ü. Ç. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Altunkaya, H., ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe dersinde yaratıcı okuma uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aytan, N. (2016a). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytan, N. (2016b). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

- Baki, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Bayat, N., ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Bayraktar, İ. (2017). The relationship between reading attitudes and reading comprehension skills of 7th grade students at middle school. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Bozkurt, M., ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-129.
- Cresswell, J. W. (2012). *Education al research* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetinkaya E., Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 154-175.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çokkızgın, B. (2019). *8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığının yordayıcısı olarak kontrol odağı ve eleştirel düşünme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., ve Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473.
- Dafik, Suciarto, B., Irvan, M. & Rohim, M., (2019). The analysis of student metacognition skill in solving rainbow connection problem under the implementation of research-based learning model. *International Journal of Instruction* 12(4), 593-610.

- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi*, 27, 247-267.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 417-430.
- Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O., ve Kansu, C. Ç. (2020). Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 72-81.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. ve Açıkgoz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(2005), 354-378.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak
- Gürefe, N. (2015) İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 237-246.
- Haerazi, H.,& Irawan, L.(2020). The effectiveness of ECOLA technique to improve reading comprehension in relation to motivation and self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 31-76.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273-288.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-121.
- Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Kandemir, H., ve Memiş, A. D. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 62-76.
- Karababa, S., ve Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational And Social Science Journal*, 5(5), 132-147.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (Übfö-ç) a ve b formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı*

yazma erişimine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kasap, D. ve Kırmızı, F. S. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Kaya, N. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 56- 70.
- Kıran, M., S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kolic, V., & Igor, B. (2006), Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students, *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Kuyumcu Vardar, A. ve Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Liliana, C., & Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Luchetta, S. (2018). Going beyond the grid: Literary mapping as creative reading. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 384-411.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, D. (2018) Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE)*

Dergisi, 1(1), 158-177.

- Özdemir, E. B., ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3(1), 1-22.*
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özenici, S. (2007) *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6(4), 713-740.*
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, *9.Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs, s.489-492, Elazığ.
- Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Elementary Education Online, 10(2), 430-440.*
- Öztürk, B. (2017) *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Rasmussen, M., ve İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 2180-2201.*
- Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.). *In Creative Reading for Gifted Learners, A Design for Excellence (pp. 51-59).* Delaware: IRA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf#page=57> adresinden 18.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Russell, D. H. (1961). Children learn to read. Boston: Ginn. https://books.google.com.tr/books/about/Children_learn_to_read.html?id=Y087AAAAIAAJ&redir_esc=y adresinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 9(16), 141-155.*
- Saraç Ekmen, M. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26, 113-125.*
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sevgi, S., ve Çağlıköse, M. (2020). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 1. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9(1), 139-157.*

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

- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282.
- Smith, Richard J. (1974). Using reading to stimulate creative thinking in the intermediate grades. M. Labuda (Ed.). In *Creative reading for gifted learners: A design for excellence* (pp. 51-59). Delaware: IRA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094357.pdf#page=57> adresinden 18.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torrance, E.P. (1965) *Gifted Children in Classroom*. New York: MacMillan. https://books.google.com.tr/books/about/Gifted_children_in_the_classroom.html?id=_1U8AAAAIAAJ&edir_esc=y sitesinden 01.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Uzun, G. L. Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: ilköğretim öğrencileri üzerine gözlemler.(L. Uzun, Ü. Bozkurt Eds.) İçinde *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* (s.181-205).
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2020) Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-23.

**BİL-DÜŞÜN-TASARLA YAKLAŞIMINA DAYALI DENEY TASARIMLARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARI VE YARATICILIKLARI ÜZERİNE ETKİLERİ¹**

Doktora Öğrencisi, Güneş KESKİN ÇEVİK,
Mersin Üniversitesi,
guneskeskin86@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi, Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ,
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
maltiparmak@mu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adayları, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bil-Düşün-Tasarım" yaklaşımına dayalı aktif bir öğretim süreci izleyerek Bil- Düşün- Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarlama etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Bilimsel süreç aşamalarının izlendiği mikro organizmalar ile ilgili işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası ve deney tasarımı etkinlikleri ile Bil- Düşün- Tasarla yaklaşımı uygulanmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende yapılan bu çalışmada, veriler "Mikroorganizmalarla İlgili Başarı Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Sözel Form A" uygulanarak toplanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin nasıl etkilendiğini ortaya çıkarabilmek için ise "Gözlem formu" her iki gruba son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, "Bil-Düşün-Tasarla" yaklaşımına dayalı deney tasarım etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarı ve yaratıcılıklarının kontrol grubundan daha olumlu etkilendiği ve geliştiği tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinden oluşan gözlem formunun örgütsellik, yönlendiricilik ve konuşkanlık düzeylerinde ise, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: mikroorganizma, deney tasarımı, yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri

**THE EFFECTS OF EXPERIMENT DESIGNS BASED ON KNOW-THINK-DESIGN APPROACH ON ACADEMIC SUCCESS AND
CREATIVITY OF TEACHER CANDIDATES**

Abstract

In this study, pre-service science teachers carried out experiment design activities based on the Know-Think-Design approach by following an active teaching process based on the "Know-Think-Design" approach developed by the researchers. Know-Think-Design approach was applied with cooperative learning, brainstorming and experimental design activities related to micro-organisms in which scientific process stages are followed. In this study, which was conducted in Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, data were collected by applying the "Microorganisms Achievement Test" and the "Torrance Creative Thinking Test - Verbal Form A". In addition, the "Observation form" was applied to both groups as a post-test in order to reveal how the science process skills of pre-service teachers were affected. As a result of the research, it was determined that the academic achievement and creativity of the experimental group, in which the experimental design activities based on the "Know-Think-Design" approach were applied, were more positively affected and improved than the control group. It was determined that the students in the experimental group were more successful than the students in the control group in the organizational, directing and talkativeness levels of the observation form consisting of scientific process skills.

Keywords: microorganism, experimental design, creativity, scientific process skills

¹ Bu çalışma, ilk yazarın "Mikro-yaşam Tasarımı: Mikroorganizmalarla İlgili Deney Tasarımlarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Günümüzde toplumlar, bilimsel ve teknolojik alanlarda olduğu kadar günlük yaşamda da çok boyutlu, yaratıcı ve eleştirel olarak sofistike bir insan profiline ihtiyaç duymaktadır. Alışılmadık durumlarda yeni bilgiler üretecek yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerin gelişimine en büyük katkıyı sağlayacak en önemli mekanizma eğitim kurumlarıdır (Saban, 2000; Tezci ve Gürol, 2003; Dikici, Özdemir ve Clark, 2018). Eğitim ve öğretim sistemlerinin bu sürece en kısa, en hızlı ve en işlevsel katkısı kuşkusuz öğretmen yetiştirmektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sistemlerinin temel işlevinin bilgiye erişebilen, uygun bilgiyi seçebilen, etkin ve verimli kullanabilen, yapılandırabilen ve özgün fikirler üreterek organize edebilen öğretmenler yetiştirmek olması gerektiği vurgulanmaktadır (Çoban ve Sanalan, 2002; Roberts, 2003). Özellikle fen eğitiminde bu yeterliliğin fen bilgisi öğretmen adaylarına kazandırılması önem taşımaktadır (Willmott, 2011). Demirel (2005), temel çağda çocukların bilim hakkında daha fazla soru sorabilmeleri, kendi düşünce ve duyguları ile dış dünya arasında etkileşim oluşturabilmeleri ve kalıcı deneyimler kurabilmeleri için öğretmen adaylarının özgün deney tasarımları yapma becerileri ile donatılması gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Öğretim, bilimsel süreç becerilerinin ve bilimsel yaratıcılığın temelleri atıldığında gerçekleşir. Ancak birçok araştırma, öğrencilerin öğretim hayatları boyunca yaratıcılıklarını etkili ve verimli bir şekilde geliştirebildiklerini ancak yaratıcı yeteneklerinde genel bir azalma olduğunu göstermiştir (Öncü, 2003; Kind, 2007; Aktamış ve Ergin, 2008; Kaufman, 2008). Her öğrenci okula belirli bir düzeyde yaratıcılıkla başlasa da, okul hayatları boyunca teşvik edilen rutin davranışlar ve sonrasında üniversite eğitimi, mesleki eğitim, teknik eğitim ve uygulama alanlarındaki faaliyetleri ile yaratıcı yetenekleri diğer becerilerini geliştirmesi için baskı altına alınmaktadır. (Kaptan ve Kuşakçı, 2001; Marques, 2014; Lee, Yoon ve Kang, 2015). Ayrıca öğrencilerin ilk ve ortaöğretimin en önemli amaçlarından biri olan bir problemi çözmek için deney ortamı kurma, deney yapma ve deneyi tamamlama ve sonuçlarını yorumlama gibi süreçlere uyum sağlayamadıkları görülmüştür (Ardaç ve Muğaloğlu), 2002; Anagün ve Yaşar, 2009).

Bilimsel süreç becerileri yaklaşımı deney tasarlama süreçleri ile hipotez kurma, hipotezi test etme, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, verileri yorumlama, yaparak tanımlama, deneyi organize etme ve yürütme, model oluşturma gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. “Deney tasarlama, düzenleme ve yürütme”, tüm bilimsel süreçleri kapsayan bilimsel bir işlemdir (Abungu, Okere ve Wachanga, 2014; Demirhan ve Şahin, 2019). Bu süreçte öğrenciler gözlemledikleri veya merak ettikleri şeyler ve olaylar hakkında kendilerine ve birbirlerine sorular sorarlar. Bu sorular daha sonra hipoteze dönüştürülür, değişkenler tanımlanır, araştırılmayan ancak sonuçları etkileyen değişkenler kontrol edilir ve problemin çözümüne yönelik bilgiler toplanır. Deney tasarlandıktan sonra deney planı oluşturularak deney yapılır ve veriler toplanır. İşlem sırasında gerekli değişiklikler yapılır. Sorulan sorular ve sonuçlar analiz edilerek oluşturulan hipotezler üzerinden bir değerlendirme yapılır (Morrow, 1999; Çeliker, 2015). Sonuçlar bir rapor halinde sunulur, tartışılır ve ardından yorum ve önerilerde bulunulur (Kocakulah ve Savaş, 2011; Sönmez, 2005).

Son araştırmalar, eğitimcilerin araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin ve özellikle öğrencilerin kendi deneylerini tasarladıkları bilimsel süreç temelli etkinliklerin kullanımının artmasının aciliyetine işaret etmektedir (National Research Council [NRC], 1996; Şahin-Pekmez, Taşkın-Can, Aktamış-Aşkar, 2010; Morgan ve Brooks, 2012; American Association for the Advancement of Science [AAAS], 2001). Deney tasarımı etkinliklerinin eksikliğinin veya azlığının nedeni öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulmaları ve öğrencilerin yardımsız deney tasarlayamaması, deney tasarlamamanın zor olması, nereden başlayıp nasıl devam edeceğini bilememeleri ve konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu araştırmanın konusu, öğretmenlerin okullarda deney tasarımı etkinliklerini ne ölçüde kullandıklarını veya öğrencilerin deney tasarlama yeterliklerini araştırmak değildir. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroorganizmalarla ilgili biyoloji laboratuvarlarında yaptıkları Bil- Düşün- Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımlarının akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmaktır.

Neden Mikroorganizmalar?

Mikroorganizmaların okyanus tabanındaki sıcak su kaynaklarından yer kabuğunun iç kısmındaki kayalara ve atmosferin üst katmanlarından uzayın derinliklerine kadar farklı ortamlarda yaşayabilen türleri olduğu bilinmektedir. (Cebraail, 1998). Bu canlıların insan hayatını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bazı türleri ölümcül sonuçlara yol açmaktadır (Weersing, Padilla-Gamiño ve Bruno, 2010). Türkiye'de ve dünyanın diğer ülkelerinde görülen "H1N1", "H1N5", "Anthrax (Bacillus anthracis)", AIDS, Ebola, SARS, EHEC, Zika, Superbug, Corona gibi mikroorganizmalar vücutta kalıcı hasar bırakan hastalıklara neden olur veya yüzyıllardır mikrobiyal hastalıklar insan sağlığını, gıda güvenliğini, ürün verimliliğini ve ekolojik dengeyi bozmuştur. Her gün yeni bir türü keşfedilen mikroorganizmaların 2050 yılına kadar en az 10 milyon insanın hayatını tehdit edeceği belirtilmektedir (Moreno, Sharp, Erdmann, Clayton ve Denk, 2012). İnsanların mikroorganizmalarla mücadelesi yeni değildir ve gelecekte artarak devam edecektir (Hamdiyati, Sudargo, Redjeki ve Fitriani, 2017). Bu sebeple toplumdaki tüm bireylerin mikroorganizmalar ve yapabilecekleri hakkında yeterli ve akademik bilgiye sahip olması gerekir. Öte yandan mikroorganizmaların insan sağlığı, ürün verimliliği ve ekolojik denge açısından birçok faydası bulunmaktadır (Bryne, 2011; Kurt, 2013). Mikroorganizmalar, saprofit olarak görev yaptıkları için ekosistemlerin besin döngüsünde de çok önemlidir. Nitrojen döngüsünün en değerli parçalarıdır ve atmosferdeki gazların dengelenmesinde ve yeryüzündeki yağışta etkilidirler. Son yıllarda tanker kazalarıyla denize dökülen petrolün temizlenmesi için petrole beslenen mikroorganizmalar kullanılmaya başlanmıştır. Bakteriler ayrıca fabrika atıklarındaki bazı tehlikeli maddelerin emilimi için de kullanılmaktadır. Genetik mühendisliğine dayalı modern teknolojilerin yanı sıra geleneksel gıda hazırlama tekniklerinde de biyoteknoloji ile mikroorganizmalardan yararlanılmaktadır. Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi mikroorganizmalar bir yandan ekolojik dengenin önemli bir bileşenidir, diğer yandan bu dengeyi tehdit eden bazı türleri vardır. Yani mikroorganizmalar hayatımızın her metrekaresinde bulunmaktadır ve bizlerle birlikte yaşamın temel unsurlarından biri olarak yüzyıllardır var olmuştur. İnsan yaşamıyla bu kadar yakından ilgili olan bu biyolojik varlıkların iyi bilinmesi gerekir (Wai Yip, 2010). Ancak Türkiye'de okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin mikroorganizmaların kötü, kirli ve zararlı olduğuna inandıkları, hastalık yapma dışında bir işlevi olmadığına inandıkları ve hatta kavramı duyduklarında kendilerini kötü hissettikleri belirtilmektedir (Karadon ve Şahin, 2010; Gürler, Hürçan ve Önder, 2014; Eser, Çetin, Özarslan ve Işık, 2015). Kurt ve Ekici (2013) öğrencilerde görülen bu yanlışların nedeninin, hayatımızla iç içe olan mikroorganizmalar hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesine yeterince önem verilmemesi ve özellikle öğretmen adaylarının mikroorganizmaların durumları ve yaşadıkları ortamlar, sınıflandırma ve morfolojileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığını savunmaktadır. Öğretmen adayları, bilimsel bir problemin tespit edilmesi ve bu probleme çözüm bulunmasının temelinde yatan deney tasarımı etkinliklerini kullanarak kazandıkları bilgi ve becerileri gelecekteki öğrencilerine aktarabileceklerdir. Bu şekilde ilköğretimde beklenen kazanımlar daha etkin ve doğru bir şekilde elde edilebilir.

Araştırma soruları

Bu araştırmanın problem cümlesi "Mikroorganizmalarla ilgili Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına, akademik başarılarına ve etkileri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

(1) Mikroorganizmalarla ilgili Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

(2) Mikroorganizmalarla ilgili Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, evren ve çalışma grubuna, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Çalışmada ön-test son-test yarı deneysel desenler kullanılmıştır. Bu desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Değerlendirme araçları ile çalışmanın tasarımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1:Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Yarı Deneyssel Desen

Grup adı	N	Ön-test	Yaklaşım	Son-test
G ₁	38	T ₁ -T ₂	Bil-Düşün-Tasarla	T ₁ -T ₂ -T ₃
G ₂	40	T ₁ -T ₂	Deney (Laboratuvar Tekniği)	T ₁ -T ₂

G₁: Bil-Düşün-Tasarım yöntemine tabi tutulan deney grubu

G₂: Deney (laboratuvar yöntemi) yapmaya tabi tutulan kontrol grubu

T₁: Mikroorganizmalar ile ilgili başarı testi

T₂: Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri- Sözel A Formu

T₃: Gözlem formu

Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, 78 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yaşları 19 ile 22 arasında değişmektedir. Uygulama Genel Biyoloji-I Laboratuvarı dersinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veriler "Mikroorganizmalarla İlgili Başarı Testi" ve "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Sözel A Formu" ve "Gözlem Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Akademik Başarı Testi

Toplam 39 sorudan oluşan "Akademik Başarı Testi" öğretmen adaylarının; mikroorganizmalar konusuna yönelik bilgi düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu testin oluşturulması için ilgili literatürler taranmıştır. Her bir kazanım için en az 1 soru olmasına dikkat edilerek toplam 40 sorudan oluşan test, 3 uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan test, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan 3. ve 4. sınıflardan bulunan toplam 94 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan testten 1 soru çıkarılarak 39 soruluk son hali verilmiştir. 39 sorudan oluşan akademik başarı testinin; deneysel uygulama öncesi, KR-20 güvenirlik katsayısı 0,71, iki-yarı güvenirlik katsayısı 0,70 olarak belirlemiştir. Bu test ile bir öğrenci en düşük 0, en yüksek 39 puan alabilmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Sözel A Formu (TTCT)

TTCT Sözel A Formu problem çözmede yaratıcılığın ölçümü için kullanılmaktadır (Wakafeld,1992; Torrance, 2000).Testin sözel kısmı üç zihinsel özelliği ölçmektedir (Sungur, 1988):

Akıcılık: Bireyin sözcüklerle çok sayıda düşünce üretmesini ifade eder.

Esneklik: Bireyin bir yaklaşımdan diğerine geçme esnekliğini gösteren esneklik puanı, bireyin aynı anda farklı stratejileri kullanıp kullanamayacağını da açıklar.

Orjinallik: Bilinen, basit ve anonim ötesinde bir fikri ifade eder. Bu bölümden yüksek puan alan bireyin zihinsel enerjisi yüksektir ve sonuca ulaşmak için "zihinsel sıçrama" yöntemini kullanabilir.

Bu çalışmada TTCT'nin Sözel A Formu kullanılmıştır. Bu formda "soru sorma", "nedenleri tahmin etme", "sonuçları tahmin etme", "ürün geliştirme", "alışılmamış kullanımlar", "alışılmamış sorular" ve "düşün ve varsay" olmak üzere yedi farklı etkinlik bulunmaktadır.

Testin puanlama güvenirliği için bir gruba olağan puanlama eğitimi verilmiş, diğer gruba ise sadece okuma kılavuzu verilmiş ve dört veya beş test kendileri tarafından puanlanmış ve bu puanlar uzmanlar tarafından tartışılmıştır. Daha sonra puanlama eğitimini alan ve sadece puanlama kılavuzunu okuyan puanlayıcılar 25-40 test puanlamış ve bu puanların korelasyonları incelenmiştir. Genel olarak güvenirlik katsayıları ortalamaları arasında hemen hemen hiç fark bulunmamakta ve anlamlılık. 10'un altına düşmemektedir (Torrance 2000; aktaran Aslan 2001). Torrance tarafından test-tekrar test yöntemi kullanılarak yapılan güvenirlik çalışmasında 0,50 ile 0,93 arasında değişen katsayılar elde edilmiştir (Sungur, 1988). Sarı (1998) tarafından yapılan bir çalışmada testin Cronbach alfa

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

değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için TTCT ölçeği, ön-testler ve son-testler için 0.75 ve 0.78 Cronbach alfa güvenirlik katsayılarını vermiştir. Mevcut çalışmanın katılımcılarının testi tamamlaması ortalama 40 dakika sürmüştür. Test uygulanırken testin daha anlaşılır olması için bazı açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılara alışılmadık cevaplar vermekten çekinmemeleri ve hayal güçlerini serbest bırakmaları söylenmiştir. TTCT puanlama kılavuzunda açıklanan puanlama ilkeleri doğrultusunda her bir etkinlik için akıcılık, esneklik ve özgünlük puanları hesaplanmıştır. Puanlar, TTCT puanlama kılavuzunda verilen talimatlara göre manuel olarak hesaplanmıştır.

Gözlem Formu

Gözlem formu, Trowbridge, Bybee ve Powell (2000) tarafından geliştirilen bilimsel süreç kategorizasyonuna göre sınıflandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,81 olarak raporlanmıştır. Bu kategoriler hazırbulunuşluk, örgütsellik, yaratıcılık, liderlik ve iletişimdır (Tablo 2). Ayrıca bu kategorilerin her biri dinleme, kaydetme, ön planlama, soru sorma, gözlem yapma gibi bilimsel süreç becerilerini hedefleyen farklı alt maddelerden oluşmaktadır. Bu gözlem formunda toplam 30 madde bulunmakta ve her madde 10 üzerinden puanlanmaktadır. Yani her grubun alacağı maksimum puan 300'dür. Gruplar bu becerileri uygulama sırasında sergiledi. Uygulama boyunca öğrenciler gözlemlenmiş ve objektif değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2: Bilimsel Süreç Becerileri Kategorileri

Hazırbulunuşluk	Örgütsellik	Yaratıcılık	Liderlik	Konuşkanlık
Dinleme	- Kaydetme	- Ön planlama	-Araçları kullanma	- Soru sorma
- Gözlem yapma	- Karşılaştırma	- Tasarlama	- Gösterme	- Tartışma
- Araştırma	- Zıtlıkları bulma	- İcat etme	- Deney yapma	- Açıklama
- Soru sorma	- Sınıflandırma	- Sentez	- İnşa etme	- Raporlaştırma
- Gözden geçirme	- Düzenleme	oluşturma	- Ayarlama	- Yazma
- Veri toplama	- Taslak oluşturma			-Eleştiri yapma
-Verileri analiz etme	- Gözden geçirme			-Grafik oluşturma
	- Değerlendirme			- Anlatma
	- Analiz etme			

Veri Toplama Süreci

Mevcut çalışmanın uygulamaları, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde test ve ölçeklerin uygulanması da dahil olmak üzere altı haftalık bir süre içinde tamamlanmıştır. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği Programının ikinci yılında üçüncü yarıyılta alınan Genel Biyoloji-I Laboratuvarı dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. 78 öğretmen adayına “Başarı Testi” ve “Yaratıcı Düşünme Torrance Testi- Sözel A Formu” ön-test olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grupları dönem başında Genel Biyoloji-I Laboratuvarı dersi başlamadan önce oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının “Başarı Testi” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri”nden benzer puanlar alarak oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Kontrol grubu ile deney grubunun homojenlik kontrolünde ölçüt olarak öğrenci sayısı ve genel not ortalamaları kullanılmış ve bu ölçütler açısından iki grubun benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı kişisel, ailevi, çevresel, sosyal ve kültürel özelliklere sahip öğrenciler dahil edilerek heterojen gruplar oluşturmaya özen gösterilmiştir. İşbirlikli öğrenme tekniği kapsamında verilen rol ve görevler doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencileri beşerli gruplara ayrılmıştır. Her iki gruba da aynı öğretmenler dersleri vermiştir.

“Petride Katı Kültür Besiyesinin Oluşturulması” ve “Bakteri Kolonilerinin Gözlenmesi” deneyleri Genel Biyoloji-I Laboratuvarı dersi müfredatında yer aldığından hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanmıştır. Kontrol grubu ile deney (laboratuvar yöntemi) tekniği ve işbirlikli öğrenme dışındabaska bir öğretim yöntem kullanılmamıştır ve Genel Biyoloji-I dersi müfredatında belirtilen deneyler yapılarak dersler tamamlanmıştır. Deney grubunda dersler Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımı kullanılarak işlenmiştir (Tablo 3). Bil-Düşün-Tasarla; işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, bilimsel süreç becerileri ve deney tasarımı sürecini kapsayan bir yaklaşımdır.

Tablo 3. Gruplara Uygulanan Yöntemler ve Etkinlikler

Grup Adı	Konular	Yöntem	Süre
Deney Grubu	Mikroorganizmaların;	<u>Bil-Düşün-Tasarla</u>	
	➤ Yapıları	➤ İşbirlikli Öğrenme	
	➤ Yaşama şekilleri	➤ Beyin fırtınası	
	➤ Beslenmeleri	➤ Bilimsel süreç becerileri	10 ders saati
	➤ Üremeleri	➤ Deney tasarlama	
	➤ Günlük hayatımıza etkileri		
Kontrol Grubu	Mikroorganizmaların;		
	➤ Yapıları	➤ Deney yapma	
	➤ Yaşama şekilleri	(Laboratuvar tekniği)	
	➤ Beslenmeleri	➤ İşbirlikli öğrenme	10 ders saati
	➤ Üremeleri		
	➤ Günlük hayatımıza etkileri		

Dersin başında deney grubu öğrencilerine beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme ve deney tasarımı modülleri dağıtılarak bu tekniklerin nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Öğrenciler, Genel Biyoloji-I dersinde normalde işbirlikli öğrenme yöntemini kullandıklarından, bu yönetime zaten aşinaydılar. Deney tasarımı ile ilgili olarak öğretmen adayları tasarımlarına başlamadan önce öğretmen adayları ile yürütülen interaktif derslerde bilimsel yöntemin nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca tasarımlarında öğrencilerle fikir alışverişinde bulunularak rehberlik edilmiştir. Programda yer alan deneyler yapılmadan önce deney grubuna Genel Biyoloji-I dersinde öğrendiklerini hatırlatmak, onları yapacakları deneylere hazırlamak için beyin fırtınası oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda öğrencilere;

I. Mikroorganizmalar olmasaydı dünyada ne olurdu/olmazdı?

II. Atalarımız uzayda başka evrenlerde yaşayan canlılar olabilir mi?

III. Uzaydan gelen tek bir mikroorganizma dünyadaki yaşamı başlatmış olabilir mi?

IV. Uzaydaki diğer evrenlerdeki canlıları aslında mikroorganizma oldukları için göremez miyiz?

Öğrencilerden bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra deney grubunda Genel Biyoloji-I Laboratuvarı dersi müfredatında yer alan “Petride Katı Kültür Besiyerinin Oluşturulması” ve “Bakteri Kolonilerinin Gözlenmesi” deneyleri yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri işbirlikli öğrenme tekniği ile kendilerine verilen rolleri yerine getirmişler ve sonraki derste bu roller öğretmen adayları arasında değiş tokuş edilmiştir. Bu şekilde her öğretmen adayı sırayla her rolün içerdiği sorumluluğu yerine getirmiştir. Deney tasarımı aşaması, beyin fırtınası oturumlarını takip etmiştir. Öğretmen adaylarından ilköğretim fen bilimleri öğretim programında mikroorganizmalarla ilgili bölümlerde yer alan deney ve etkinlikleri incelemeleri istenmiş ve tasarlayacakları deneylerin programda verilen deneylerden farklı olması gerektiği söylenmiştir. Ayrıca basit ama öğretici deneylerinde ucuz ve hatta atık malzemeleri kullanmaları istenmiştir. Deneylerini tasarlarken izleyecekleri prosedür, araştırmacı tarafından hazırlanan modülde örnek bir tasarımla anlatılmıştır. Öğretmen adaylarından gruplar halinde deneylerini tasarlarken taslak yazıp hazırlamaları istenmiş ve raporlarını hazırlarken tasarımları ile ilgili bilgileri kullanacakları hatırlatılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarından tasarladıkları deney düzeneğini kurarak deneylerini yapmaları, bulguları not etmeleri ve sonuçları grupları içinde tartışmaları ve ardından deney raporlarını yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlemesinde nicel ve nitel teknikler birlikte kullanılmıştır. Ayrıca her alt problem ile ilgili bulgular ele alınırken çözümlemeler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Grupların ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

2. Deneyssel uygulamalardan elde edilen bazı veriler ise nitel olarak değerlendirilerek betimsel analizler ile açıklanmıştır.

Nicel verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler gerekli bulguları kapsayacak şekilde tablolar halinde verilmiştir. Mikroorganizmalarla ilgili akademik başarı testi Cronbach á iç güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında ise ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılama düzeyleri incelenmiştir. Bu ölçeğin deney ve kontrol grubunun puanlarının normallik varsayımının

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

karşılanıp karşılanmadığını belirleyebilmek amacı için Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ölçeğin güvenirliğin ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür.

BULGULAR

“Mikroorganizmalarla ilgili Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” birinci alt sorusuna, ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına cevap bulmak için öğrencilerin TTCT'nin akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarından aldıkları puanlar hesaplanmıştır.

Tablo 4: Grupların TTCT Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Son-test Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Düzey	Değişken adı	Grup	N	X	SS	SD	t	Önem denetimi
Akıcılık	Ön-test	Deney	38	55,14	18,498	76	1,198	p >0.05 fark önemsiz
		Kontrol	40	49,54	22,337			
Deney		38	26,89	5,920	0,577			
Kontrol		40	26,15	5,489				
Deney		38	18,32	7,923	0,194			
Kontrol		40	17,37	6,292				

Tablo 4'te görüldüğü gibi uygulama öncesinde deney grubu ile kontrol grubunun akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde grupların benzer yaratıcılık düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Grupların TTCT Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük Son-test Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Düzey	Değişken adı	Grup	N	X	SS	SD	t	Önem denetimi
Akıcılık	Son-test	Deney	38	59,59	18,758	76	2,455	p <0.05 fark önemli
		Kontrol	40	48,59	20,649			
Deney		38	27,57	6,694	0,780		p >0.05 fark önemsiz	
Kontrol		40	26,44	6,083				
Deney		38	18,92	6,869	0,927			
Kontrol		40	17,59	5,827				

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubunun akıcılık son-test puan ortalaması ($X=59.59$), kontrol grubuna göre ($X=48.59$) yüksektir. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için iki grubun akıcılık ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır [$t(76)=1,664$; $p<0.05$]. Ayrıca deney grubunun esneklik son-test ortalama puanı ($X=27.57$) ve orijinallik son-test ortalama puanı ($X=18.92$), kontrol grubunun esneklik son-test ortalama puanı ($X=26.44$) ve orijinallik son-test puan ortalamasından ($X=17.59$) daha yüksektir. Ancak p değeri 0,05'ten büyük olduğu için iki grubun esneklik ve orijinallik ortalama puanları arasındaki farklar anlamsızdır [$t(76)=1,664$; $p>0.05$]. Bu bulgular ışığında deneysel uygulamanın deney grubu öğrencilerinin akıcılık düzeylerini önemli ölçüde iyileştirdiği söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu olan "Mikroorganizmalarla ilgili Bil-Düşün-Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap bulmak için öğretmen adaylarının mikroorganizmalarla ilgili başarı ön-testi puanları, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarı ön-test puan ortalamalarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Grupların Mikroorganizmalarla İlgili Akademik Başarı Ön-test Puan Ortalamalarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t Testi Sonuçları

Grup adı	Değişken adı	N	X	SS	SD	T	Önem denetimi
Deney	Ön-test	38	16.43	4.475	76	1.217	$p<0.05$ fark önemsiz
Kontrol		40	15.20	4.490			

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun ön-test puan ortalaması ($X=16.43$) kontrol grubuna göre ($X=15.20$) yüksektir. Ancak p değeri 0,05'ten küçük olduğu için iki grubun başarı puan ortalamaları arasındaki fark anlamsızdır [$t(76)=1,664$; $p>0.05$]. Buna göre grupların uygulama öncesi başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu da grupların uygulama öncesinde benzer bilgi düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının başarı son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının başarı son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Grupların Mikroorganizmalarla İlgili Akademik Başarı Son-Test Puan Ortalamaları İçin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

Grup adı	Değişken adı	N	X	SS	SD	t	Önem denetimi
Deney	Son-test	38	26.41	3.410	76	14.225	$p<0,005$ fark anlamlı
Kontrol		40	14.51	4.118			

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubunun ön-test puan ortalaması ($X=26,41$), kontrol grubuna göre ($X=14.51$) oldukça yüksektir. Ayrıca p değeri 0,005'ten küçük olduğu için grupların başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [$t(76)=3.416$; $p<0,005$]. Dolayısıyla deney grubu ile kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada mikro hayata odaklanan laboratuvar derslerinde kullanılan Bil-Düşün-Tasarım yaklaşımına dayalı deney tasarımı etkinliklerinin öğretmen adaylarının yaratıcılıkları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adayları, mikroorganizmalar konusunu günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirilerek çalışmışlardır. Deney grubu öğretmen adayları, havlu, banknot, çivi, roll-on deodorant kılıfı gibi

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

mikroorganizmaların bulunabileceğini düşündükleri farklı ortamlardan örnekler alarak bir bilim insanı gibi çalışmadan önce özgün deneyler tasarlamışlardır. Çalışmanın konusu "çevremizdeki mikroorganizmalar" olduğundan, öğrenciler günlük hayatımızda bizimle birlikte yaşayan mikroskobik canlıları görmeye çalıştılar ve bu nedenle çok steril çalışmadılar. Böylece hazırladıkları kültür ortamlarında birçok farklı mikroorganizma türünü gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. Sonuç olarak, insanların ve/veya diğer canlıların bulunduğu her ortamda mikroorganizmaların bulunabileceğini ve yeryüzünde hiçbir canlı ortamının tam olarak hijyenik olmadığını öğrenmişlerdir.

"Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Söze A Formu" analizi sonucunda, son testte deney grubu öğrencilerinin her bir gruptan aldıkları puan ortalamalarının üç alt testten (akıcılık, esneklik ve özgünlük) kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu, akıcılık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin Bil- Düşün- Tasarla yaklaşımına dayalı deney tasarım etkinlikleri sonucunda daha fazla sayıda zihinsel ürün (kelime, fikir, resim, sembol vb.) geliştirebildikleri için akıcılık alt testinden aldıkları puanların da yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, yaratıcılık kavramını araştıran diğer bazı çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Örneğin Çetingöz (2002), okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile yaş, lise mezunu olma, okul öncesi eğitime devam etme durumu, anne ve babanın işi, anne ve babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin akıcılıktan özgünlüğe doğru puanlarının düştüğünü belirtmiş ve bunu öğrencilerin yeni ve farklı fikirler üretmedeki yetersizlikleri ile açıklamıştır. Öğrencilerin yeni ve farklı fikirler üretmedeki yetersizliklerinin nedeni, temel eğitim ve liselerde öğrencilere yaratıcı etkinliklerde bulunmaları için sağlanan olanakların olmaması ve yaratıcılığı geliştirebilecek ortamların olmaması olarak açıklanmıştır. Böylece eğitimin her kademesinde öğrencilerin farklı ve özgün olanı yaratmaları için pedagojik destek verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Koray, Yaman ve Altunçekiç (2004) eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlamadığını; ancak akademik başarılarını ve laboratuvar tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Kalabalık gruplarda öğretim sürecinin kontrolünün zor olması, öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönlendirecek rehberlik eksikliğinin olduğunu ve çalışmanın kısa süreli bir çalışma olması nedeniyle öğrencilerin yeni bir yöntemle uyum sağlamakta ve orijinal fikirler üretmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak eğitimin her kademesinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilere birçok katkısı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Çetinkaya (2013), Ersoy ve Başer (2009) sınıf bilgilerini gerçek hayatla ilişkilendirecek, öğrencileri özgün çözümler bulmaya teşvik edecek problemlerin ortaya konulması ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için rahat ortamlar yaratılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sayede yaratıcılıkta esneklik ve özgünlük düzeyleri geliştirilebilir. Benzer şekilde Karaçelik (2009) ve Haláková (2007) öğretmen adaylarının özgünlük alt boyutunda başarılı olamadıklarını savunmuştur. Öğretmenlerin sahip olduğu becerilerin, öğrencilerin entelektüel düşünme, hızlı çözüm üretme, uygun ve etkili kelimeler kullanarak kendini ifade etme, problem çözme eğilimi gibi yeteneklerinin ortaya çıkmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir.

Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen uygulama deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programının (MEB, 2018) üzerinde önemle durduğu becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen deney tasarımı etkinlikleri onların problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Hu ve Adey (2002), bilimsel yaratıcılığın bilimsel bilgi ve becerilere bağlı olması gerektiğini savundu. Ayrıca öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini derslerinde uyguladıkça bilimsel yaratıcılıklarının geliştiğini; yetenek gerekli ama yaratıcılık için yeterli değil çünkü kişisel çaba ve çalışma da gerektiriyor. Bilimsel süreç becerilerini günlük hayattan problemlere çözüm üretmek için daha fazla kullanan öğretmenlerin öğretimde daha başarılı olacaklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarı düzeylerine etkisini araştırmak için yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha fazla arttığını bulmuşlardır. Bunun deneyler üzerinde detaylı çalışmalar yaparak birden fazla deney ürettiklerinden kaynaklandığını ve olası deney konularındaki deneyimlerinin artmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık becerileri farklı faktörlerden etkilenmekte ve zamanla azalabilmektedir.

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

Bunun önüne geçebilmek için öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünmeye teşvik edecek yöntem ve tekniklere daha fazla önem verilmelidir. Bu yöntem ve teknikler, öğretmen adaylarına sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, yaratıcı fikirler üretme, yeni ve farklı bakış açıları edinme fırsatları da sağlamalıdır. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde mikroorganizma öğretimine daha fazla önem verilmelidir. Eğitimin her kademesinde yaratıcı etkinliklere daha fazla ağırlık verilmeli; öğretmen adaylarına yaratıcılık konusunda eğitim verilmelidir. Yükseköğretimde bilimsel süreçlere dayalı yaratıcı etkinliklerin sayısı artırılmalı; öğretmen adaylarının yaratıcı yönlerini geliştirecek yöntem, teknik ve stratejiler daha fazla kullanılmalı, öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikleri desteklenmeli ve ödüllendirilmelidir. Sınıflarda bilimsel süreç becerilerine dayalı özgün deneyler tasarlama gibi yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmeli ve öğretmen adaylarının fikir üretmeleri desteklenirken, otoriter ve baskıcı öğretim yöntemlerinden vazgeçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abungu, H.E., Okere, I.O.M., & Wachanga, W.S. (2014). The effect of science process skills teaching approach on secondary school students' achievement in chemistry in Nyando District. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 359-373. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n6p359>.
- Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), article 4.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (2001). Atlas for science literacy. Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Anagün, Ş. S., & Yaşar, Ş. (2009). Developing scientific process skills at Science and Technology course in fifth grade students. *Primary Education Online*, 8(3), 843-865.
- Ardaç, D., & Muğaloğlu, E. (2002). A program study for the acquisition of scientific process skills. V. National Science and Mathematics Education Congress, 18 September, Ankara: METU.
- Bryne, J. (2011). Models of microorganism: Children's knowledge and understanding of microorganisms from 7 to 14 years old. *International Journal of Science Education*, 33(14):1927-1961. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.536999>.
- Çetingöz, D. (2002). The examination of the development of the creative thinking skills of the students in the preschool teacher training program. Master Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Çetinkaya, Ç. (2013). The effect of unusual topics study activities on creativity. PhD Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Çoban, A., & Sanalan, A. (2002). The effect of experiment design process on self-efficacy belief of preservice science teacher in elementary science education class. *Erzincan Education Faculty Journal*, 4(2), 1-10.
- Demirhan, E., & Şahin, F. (2019). The effects of different kinds of hands-on modeling activities on the academic achievement, problem-solving skills, and scientific creativity of prospective science teachers. *Research in Science Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09874-0>
- Çeliker, H. D. (2015). Development of metacognitive skills: Designing problem-based experiment with prospective science teachers in biology laboratory. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1487-1495.

- Dikici, A., Özdemir, G., & Clark, B.D. (2018). The relationship between demographic variables and scientific creativity: Mediating and moderating roles of scientific process skills. *Research in Science Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9763-2>
- Eser, H., Çetin, G., Özarslan, M., & Işık, E. (2015). Investigation of the prospective biology teachers' views about microbes through the draw and write technique. *International Journal of Education, Science and Technology*, (1), 17-25.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2009). The creative thinking levels of students at sixth class of primary education. *The Journal of International Social Research*, 2,9.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). How to design and evaluate research in education. (6th ed). New York:McGraw-Hill International Edition.
- Gürler, H., & Önder, İ. (2014). Determination of the relationships between the concepts of "bacteria and viruses" that seventh grade students learn in science and technology lessons with daily life. III. Sakarya Educational Research Congress, 80-86.
- Haláková, Z. (2007). Is creativity characteristic for incoming teachers of science?. *Problems of Education in the 21st Century*, 139-143.
- Hamdiyati, Y., Sudargo, F., Redjeki S., & Fitrani A. (2017). Biology Students' Initial Mental Model about Microorganism. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series*, 812 012027. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012027>.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>.
- Kaptan, F., & Kuşakcı, F. (2001). The effect of brain storming technique on student creativity in science teaching. V. *National Science and Mathematics Education Congress*, Middle East Technical University, Ankara.
- Karaçelik, S. (2009). An investigation of creative thinking skills of preschool teacher and teacher candidates. Master Thesis, Mugla University, Faculty of Education, Mugla.
- Karadon, H.D., & Şahin, N. (2010). Primary school students' basic knowledge, opinions and risk perceptions about microorganisms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4398-4401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.700>.
- Kaufman, J., Plucker, J., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. New York: Wiley.
- Kind, M., P. (2007). Creativity in science education: Perspectives and challenges for developing school sciences, *Studies in Science Education*, 43, 1-37. <https://doi.org/10.1080/03057260708560225>.
- Kocakulah, A., & Savaş, E. (2011). Prospective primary science teachers' views about the process of designing and practising experiments. *OMU Journal of Education*, 30(1), 1-28.
- Koray, Ö., Yaman, S., & Altunçekiç, A. (2004). The effect of creative and critical thinking based laboratory method on teacher candidates' academic achievement, problem solving and laboratory attitude levels. XIII. *National Education Sciences Congress*, İnönü University Journal of Education, Malatya.

- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley, A. İ. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills. *Elementary Education Online*, 6(3), 377-389.
- Kurt, H. (2013). Turkish student biology teachers' conceptual structures and semiotic attitudes towards microbes. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 608-639.
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Determining biology student teachers' cognitive structure and alternative concepts on the concept of "Bacteria". *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 885-910.
- Lee, D., Yoon, J., & Kang S.J. (2015). The suggestion of design thinking process and its feasibility study for fostering group creativity of elementary-secondary school students in science education. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 35(3), 443-453. <https://doi.org/10.14697/jkase.2015.35.3.0443>.
- Marques, M. (2014). Creativity in early science education: A Case Study. *Hands on Science: Science Education with and For Society*, 42-49.
- Ministry of Education TTKB. (2018). Elementary science and technology course curriculum. Ankara.
- Morgan, K., & Brooks, D. W. (2012). Investigating a method of scaffolding student-designed experiments. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 513-522. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9343-y>.
- Moreno, N. P, Tharp, B., Erdmann, D., Clayton, S. R., & Denk, J. P. (2012). The science of microbes: Activity: Microbes are everywhere. <http://www.bioedonline.org/tasks/render/file/index.cfm?fileID=32B574B0-B0FC-36C5-093FF50A23910758>. Accessed 21 March 2018.
- Morrow, J. (1999). When students design experiments?. *National Science Teachers Association*, 66(9), 44-47.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington DC: National Academy Press.
- Öncü, T. (2003). Torrance creative thinking tests - comparison of creativity levels of children aged 12-14 years according to age and sex. *Ankara University Journal of Language and History Geography*, 43(1), 221-227. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000164.
- Roberts, L. (2003). *Creativity*. Tech Directions, 63(3).
- Saban, A. (2000). *Learning-teaching process: new theory and approaches*. Nobel Publication Distribution, Ankara.
- Sungur, N. (1988). The effectiveness of the creative problem solving program - an essay on EYT learners. PhD Thesis, Ankara University, Ankara.
- Şahin-Pekmez, E., Taşkın-Can, B., & Aktamış-Aşkar, H., (2010). The effectiveness of science laboratory course regarding the scientific process skills and scientific creativity of prospective teachers. *İnönü University Education Faculty Journal*, 11, 93-112.
- Tezci, E., & Gürol, A. (2003). Constructivist instructional design and creativity. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 50-55.
- Torrance, E. P. (2000). Research review for the Torrance Test of creative thinking: figural and verbal forms A and B, Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

- Trowbridge, L.W., Bybee, R.W., & Powell, J.C. (2000). *Teaching secondary school science: Strategies for developing scientific literacy*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Wai Yip, C. (2010). A basic microbiology course for high school student. *The American Biology Teacher*, 7(8), 485-488. <https://doi.org/10.1525/abt.2010.72.8.4>.
- Wakafeld, J. F. (1992). *Creative thinking-problem solving skills and the arts orientation*. Ablex New Jersey: Publishing Corporation Norwood.
- Weersing, K., Padilla-Gamiño, J., & Bruno, B. (2010). What microbe are you?. *The Science Teacher*, 77(6), 40-44.
- Wilmott, J.R. (2011). Introduction to experimental design: Can you smell fear?. *Journal of Biological Education*, 45(2), 102- 105. <https://doi.org/10.1080/00219266.2010.546008>.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Bengi Sonyel, Doğu Akdeniz Üniversitesi,
bengi.sonyel@emu.edu.tr

Uzman, Buse Nur Uzun, Doğu Akdeniz Üniversitesi,
busenur.uzun@emu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının ve öğretim elemanının “Okul Öncesi Eğitim Programları” dersine ilişkin öğrenci merkezli eğitim programlarına dair görüşlerini incelemek ve tutumlarını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim programlarına ve lisans dersi bağlamında alanın eğitim programlarını kapsayan dersi ne derece şekillendirdiklerini ve bakış açılarını yansıtmayı amaçlamaktadır. Yapılan önceki çalışmalar ışığında nitelik ve nicelik bağlamında literatüre katkıda bulunmaktadır. Araştırmanın nicel ayağında, Mancır Habib’in (2014) yılında yaptığı çalışmada kullanmış olduğu ‘Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Algılama ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği’ ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanmıştır. Araştırmanın nitel ayağında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemle Okul Öncesi Eğitim Programları dersini veren öğretim elemanı ile dersi almış olan elli öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci merkezli eğitim, okul öncesi eğitim programları dersi, okul öncesi eğitim programı

INVESTIGATION OF VIEWS ON STUDENT-CENTERED CURRICULUM IN PRESCHOOL EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM

Abstract

In this study, it is aimed to examine the opinions of Eastern Mediterranean University Primary Education Department Preschool Teacher Teachers and Instructors on the “Pre-School Education Programs” course OOEG 215. In the quantitative part of the study, the 'Determination of Student-Centered Education Perception and Application Levels Scale of Faculty Members of Education Faculty' and semi-structured interview questions used in the study conducted by Mancır Habib (2014). In the qualitative part of the research, semi-structured interviews were used in order to elicit further details regarding their perceptions and attitudes towards student centered education. With this method, the instructor who gave the Preschool Education Programs course and the teacher candidates who took the course were taken as the whole population of this research study. The data obtained from the questionnaire was analyzed by using SPSS 24 program and the data gathered from the semi-structured interviews were analyzed by using the descriptive analysis.

Keywords: student centered education, preschool education programs course, preschool education program

GİRİŞ

Günümüzde değişen dünya ile ihtiyaçlar ve ihtiyaçların sağlanması için elde edilen çözüm yolları değişmektedir. Bununla birlikte yaşanan değişimler bireylerin yaşamlarını etkilemekle beraber, eğitimi de etkilemektedir. Toplamların değerlerini yeni kuşaklara aktarma yöntemlerinden en yaygın olanı eğitimidir. Eğitim kanalı ile kültürlerin aktarılmasının yanında toplumlar bilgi ve değer yargılarını da aktarır. Gelişmek isteyen toplumların eğitime büyük önem göstermeleri gerekmektedir (Gürsel ve Sünbül, 2014: 3). Eğitim, en genel anlamıyla insanların amaçlarına göre yetişme sürecidir. Bu süreçten geçen insan kişiliği farklılaşır. Farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Bireyler doğumlarından itibaren bir öğrenme sürecinin içerisinde. İnsanlar kişiliklerinin temellerini oluşturan bir kısım davranış aile ortamında kazanır (Fidan, 2012).

Bireylerin öğrenme ve eğitim süreci aile ile tanıştığı ilk günden, okul çağına kadar olan her adımda gerçekleşir. Ailenin fikirleri, düşünceleri, yaşam koşulları ve hayata bakış açılarını öğrendikten sonra bireyler formal eğitim kurumlarına kazandırılarak eğitimlerine devam ederler. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnızca okullarda yapılmaz. Eğitim ve öğrenme hayatın her anında iç içe olduğumuz süreçlerdir. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği birbirini desteklemektedir. Fakat eğitim denilince okulda anımsatır (Fidan, 2012). Bireyler okul dışında kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye her an aktif şekilde devam ederler. Öğrenci davranışında istendik değişimlerin oluşabilmesi için uzun bir zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesi gerekir (Gürsel ve Sünbül, 2014: 9). Hayatının her zamanında öğrenme ve eğitime devam etmekte olan birey gündelik yaşantı ile birleştirilerek eğitim sürecini tamamlaması kalıcı eğitimi sağlar.

Eğitim toplumların gelişmesini etkilemektedir. Toplumlar geliştikçe iş bölümü çeşitlenir. Meslek yaşamı uzmanlaşmayı gerektirir. Artık birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunluluk haline gelir. Aile, sokak ve iş yeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarmasını başaramaz. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur. Belirttiğimiz bu durumlar eğitimin “okul” olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarmıştır (Fidan, 2012). Okul eğitimi formalıdır. Eğitim belli amaçlara göre önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Okullarda eğitim planladır (Fidan, 2012). Bireyler belirli yaş dönemlerinde düzenlenmiş olan eğitim programlarına katılır.

Günümüz okul öncesi eğitim programında öğrencinin ön planda tutulup, öğretmenlerin öğrencilerin istek ve tutumlarına uygun yeni bilgileri öğrenmesini sağlarken öğrencilerin yetenek ve tutumlarını keşfederek; duygu ve düşüncelerini özgürce kendini ifade etmesine yardımcı olmak, farklı bakış açılarını görmelerini sağlamak ve bir birey olarak kendini fark etmesi için rehber olması beklenmektedir. Öğretmenler öğrencilere bilgileri ve öğretilmesi gereken becerileri aktarırken eğitim programlarının düzenlediği durum ve içeriklerine göre ilerletmelidir. Ayrıca her yönden gelişmesi için olanaklar sağlayarak kalıcı ve doğru bilgi aktarımı yapmalıdır (<http://talimterbiye.mebnet.net/> Erişim tarihi: 20.02.2020).

“Eğitim programları (curriculum) ‘izlenen yol’ anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır” (Demirel, 2017). Eğitim programı için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiş ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar kullanagelmıştır. Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir (Demirel, 2015). Eğitim programlarının hazırlanması hedeflerin belirlenmesi ile başlar. İçeriğin düzenlenip, öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve değerlendirme aşamasıyla son bulur. Program hazırlanırken öğrencinin istek ve durumları göz önünde bulundurulmalıdır. İstenilen hedefler belirlenirken öğrencilerin geçmiş yaşantıları göz önünde bulundurularak ulaşılabilir düzeyde konulmalıdır. Geçmişten gelen geleneksel yöntemlerden yani, öğretmenin ön planda olduğu ve öğrenciye sorumlulukların yüklendiği bir eğitim tarzının farklılaşmaya uğrayarak yerini öğrenci merkezli eğitime (ÖME) yerini bırakmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin (ÖME) uygulanmasında öğretmen öğrenme etkinliklerinde rehber konumunda pasif konumda olsa da başrolü oynamaktadır. Çünkü öğrencilere özgür öğrenme ortamını sağlayacak ve onlara bireysel öğrenme stratejilerini bulma konusunda yol gösterecek kişi öğretmenlerdir. Bu yüzden öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının ne

olduğu, nasıl uygulanması gerektiği, ne gibi hazırlıkların yapılması gerektiği, önemi ve gerekliliği öğretmenler tarafından çok iyi bir şekilde bilinmesi gerekmektedir (Mancır, 2014).

Her bir mezun öğretmen adayından beklenen bu performans göstergelerinin eğitim fakültelerinde kazandırılması ve öğretmen adayları tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimcisi olan akademisyenlerin de bu performanslara uygun adaylar yetiştirmeleri son derece önemlidir (Aksoy, Akbaş & Seferoğlu, 2018).

Öğrenci merkezli eğitimi aktif olarak benimseyen eğitim kurumlarında öğrencinin ihtiyaçları ve tutumları ön plandadır. Öğrencilerin her birinin farklılıkları ve bireysel özellikleri değerlidir. İş birliğine dayalı öğrenmeyle beraber her öğrencinin bireysel öğrenimi de göz önünde tutularak yani her yönden aktif bir eğitim süreci planlanır. Öğrenci aktif rol aldığı eğitimin bir parçası olarak bilgiyi yorumlayarak kendine göre anlamlandırması esastır. Eğitim sürecinde her alanda öğrenciyi geliştirerek, eğitimi nitelikli hale getirmek amacıyla çok yönlü etkinlikler tercih edilir. Öğrenci merkezli eğitimi destekleyen “eleştirel düşünme etkinlikleri, grup etkinlikleri, proje ve performans ödevleri..” gibi her alandan destekleyici yöntemler kullanılır. ÖME’ ye dayalı okulda öğrenciyi yaşama hazırlayacak bir eğitim söz konusudur. Öğrenci, eğitim süresi boyunca bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmesi, problemlere çözüm önerileri geliştirebilmesi ve iletişim yeteneklerini geliştirilebilmesi önem taşır (Özpolat, 2013).

Öğretmenin öğrencilerle bu süreci tamamlarken en iyi şekilde iletişimi yüksek tutması gerekmektedir. Öğretmen öğrenci iletişiminin sağlıklı olması öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. Sağlıklı bir iletişimin kurulması için öğretim hizmetinde teknolojik araçlar kullanılmalıdır (Demirel, 2005). Teknolojik araç ve gereçlerle eğitim desteklenerek daha kalıcı öğrenmelerin temelini atılması sağlanır. Okul öncesi eğitim, çocukların ilk adım olan aileden sonra ilk sosyalleştikleri ortamdır. Okul öncesi dönemde, zorunlu okul çağına temellerini oluşturan becerileri ve yeterlilikleri geliştirilebilecek esnek, çocuk merkezli bir programa ihtiyaç duyulmaktadır (Özsırkıntı, Akay & Bolat, 2014). Erken yaşlar (0-6 yaş), insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Okul öncesi dönem, insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocukluk kişilik ve diğer gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Diken, 2014). Doğru adımlarla tamamlanmış bir okul öncesi eğitim programı ile çocuklar sağlam temelli gelişebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmen adayları ve öğretim üyesinin öğrenci merkezli eğitim kapsamında görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma, karma yöntem kullanılarak durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu günlük yaşamda işlendiği çerçevede incelenerek, farklı veri kaynaklarıyla elde edilebilir desteklenebileceği sınırlar içerisinde kullanılabilen yöntemlerdir (Yin, 1984; Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yıldırım ve Şimşek 2016’ da belirttiği gibi durum çalışmalarında olgunun derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Karma yöntem araştırması seçilerek öğretmen adaylarının ve öğretim üyesinin bakış açılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Karma araştırma yöntemi; araştırmaya dahil edilmesi beklenen grubun hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımların yöntemlerinden yararlanılarak fikir ve bağlamların geniş perspektiften ele alınıp, kombinasyon yapıldığı araştırma türüdür (Creswell ve Clark, 2015). Nitel ve nicel araştırma metodları ayrı öge ve hipotezlere dikkat çekmektedir. Böylelikle araştırmacının sunduğu araştırma sorularına anlamlı yanıtlar arama fırsatı doğar. Olguların anlaşılmasında tek kapsamlı incelemeler yeterli değildir. Farklı tekniklerin birlikte işlenmesi gerekir. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel boyutta elde edilen bilgiler aynı zamanda birbirlerinin tutarlılıkları açısından inceleme fırsatı sunar. Böylelikle yapılan çalışmanın inandırıcılık ilkesinin kuvvetlenmesinde katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmacının evreni 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde Temel Eğitim Bölümü “Okul Öncesi Eğitim Programları” dersini almış olan öğretmen adayları ve dersi veren öğretim üyesini kapsamaktadır. Çalışmaya 50 öğretmen adayı ile 1 öğretim üyesi katılımı sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için 50 öğretmen adayı arasından rastgele sadece 10 öğretmen adayı seçilerek görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcı sayısının sınırlı olmasından dolayı derinlemesine bir çalışma yöntemi izlenmiştir.

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

Veri Toplama Aracı

Araştırmada gerekli izinleri alınarak “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Algılama ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular önceden alanında uzman kişilerin görüşü alınıp uygulanmıştır. Mancır Habib (2014) anketi ön uygulama ile test edilmiş ve sonuçlarına bağlı kalınarak faktör analizi yapılmış. Ölçek iki farklı boyut olarak; Eğitim Programları dersi bağlamında öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerine dair genel algıları ele almaktadır. Mancır Habib’ in 2014’ te kullanmış olduğu ve bu çalışmada da kullanılan görüşme soruları literatür taranarak elde edilen teorik bilgiler doğrultusunda ve daha önceden uygulanmış olan veri toplama yöntemleri ışığında meydana getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorular önceden alanında uzman kişilerin görüşü alınıp uygulanmıştır. Bu araştırmada ise hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenin görüşlerinin ele alınabilmesi için yöntem olarak durum çalışması araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan anket soruları standart sapma, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri SPSS 24 (spss son sürümü) programı yardımıyla bulunmuş, uzman desteği ile analiz edilmiştir. Öğretim elemanına ve rastgele seçilen öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ise içerik analizi yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Toplanan veriler yazıya döküldükten sonra öncelikle araştırma soruları kodlanmıştır ve daha sonra öğretmen adaylarından elde edilen görüşler bu kodlara göre kategorize edilmiştir. Aynı fikirde yer alan görüşler aynı kategori altında birleştirilip yorumlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma belirtilen maddeler ile sınırlandırılmıştır: 2019-2020 öğretim yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim fakültesi “Okul Öncesi Eğitim Programları” dersini almış olan 2. sınıf öğretmen adayları ve bu dersi veren öğretim elemanı ile sınırlıdır. Bir diğeri ise çalışmanın veri toplama açısından cinsiyet çeşitliliği az olup, araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken bu sınırlılık göz önünde bulundurulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, en başta da vurgulandığı gibi gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adayları ve onların yoluna ışık tutan öğretim üyesinin Okul Öncesi Eğitim Programları (OOEG215) dersi kapsamında öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama hakkındaki fikir ve düşüncelerini ortaya çıkartmaktır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimini aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programları dersine yönelik tutumlarının 8 tespit edilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitimde kullanılan klasik öğretme yöntemlerine yeni bakış açısı olarak öğrenci merkezli eğitimi, eğitim programlarının önemini ve uygulanabilirliğinin farkındalığına ulaşılmasına yararlı olacaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretim elemanlarının Okul Öncesi Eğitim Programları dersinin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının Okul Öncesi Eğitim Programları dersinin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim programları dersini veren öğretim elemanının öğrenci merkezli eğitim ve yine ÖME’nin program geliştirme üzerindeki önemi ile olan görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitim programları dersini alan öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim ve yine bu ders kapsamında ÖME’nin program geliştirme üzerindeki önemi ile olan görüşleri nelerdir?

BULGULAR

Araştırmanın Değişkenlerinin Aritmetik Ortalaması (Mean)

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında ‘Okul Öncesi Eğitim Programları’ dersini almış olan öğretmen adaylarının ayrı ayrı her soruya vermiş olduğu yanıtlar analiz edilerek tablolar üzerinde gösterilmiştir. Katılımcıların aritmetik ortalaması her paragraf için aşağıdaki Tablo 1 de gösterildiği gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Anket Paragraflarının Onay Derecesi

Likert-Ölçeği	Sınıflandırması	Açıklaması
1	1 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.8 – 2.59	Katılmıyorum
3	2.6 – 3.39	Kararsızım
4	3.4 – 4.19	Katılıyorum
5	4.2 – 5	Tamamen Katılıyorum

Araştırmacı, anket paragraflarının derecesini Idek, Fonk, Sidhu, & Hoon (2014)' de yaptığı araştırmaya örnek olarak Tablo 1'de ki belirtilen kuralda esas alınarak, paragraftaki aritmetik ortalama 1-1.79 ise tamamen katılmıyorum, 1.8 – 2.59 katılmıyorum, 2.6 – 3.39 kararsızım, 3.4 – 4.19 katılıyorum ve 4.2 – 5 tamamen katılıyorum göstermektedir.

Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte bulunan 25 soru 'Öğretmen' ve 'Öğretmen Adayları olarak iki farklı başlık altında analiz edilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adayları İçin Öğretmenimiz Öğrenci Merkezli Eğitim Algılama ve Uygulama Düzelerinin Belirlenmesi

Maddeler	Ortalama(Mean)	STD	Derecelendirme
Öğretmenimiz			
Öğrencinin etkinliklerine katılımını sağlar.	4.36	0.72	Tamamen Katılıyorum
Öğrenciyi öğrenmeye güdüler.	4.48	0.65	Tamamen Katılıyorum
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	4.08	0.83	Katılıyorum
Öğrencinin ödev ve proje çalışmalarına göre değerlendirme yapar.	4.3	0.74	Tamamen Katılıyorum
ÖME için öğretmenin eğitime ihtiyacı vardır.	3.08	1.37	Kararsızım
Öğrencilere sorumluluk verir.	4.52	0.58	Tamamen Katılıyorum
Öğrenciyi doğru sorularla bilgiye ulaştırır.	4.34	0.82	Tamamen Katılıyorum
Ders materyallerini verimli kullanır.	4.36	0.66	Tamamen Katılıyorum
Öğrenciyi ödüllendirir.	3.26	1.19	Kararsızım
Öğrenciyi kendini özgürce ifade etme fırsatı verir.	4.34	0.798	Tamamen Katılıyorum
Dersi kitaptan anlatır.	2.92	1.12	Kararsızım
Öğrenci merkezli eğitimi öğreten bir dersimiz olmalı.	4.18	1.04	Katılıyorum
Yenilikleri takip eder.	4.4	0.7	Tamamen Katılıyorum
Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur.	4.16	1.06	Katılıyorum
Eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	4.24	0.69	Tamamen Katılıyorum
Bilgiden çok bilgiyi edinme yollarını gösterir.	3.94	0.91	Katılıyorum
Değerlendirmeyi test ile yapar.	3.24	1.04	Kararsızım
Proje ve ödevlerle ölçme ve değerlendirme yapar.	4.22	0.76	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenimiz	Aritmetik		
Ortalama Değeri	4.03	0.87	Katılıyorum

Katılımcıların öğretmenimiz öğeleri için aritmetik ortalama puanları 2,92 ile 4,52 arasında değişmektedir. Aynı zamanda standart sapmaları, maddelerin, maddeler arasındaki ortalama aritmetik ortalamadan (mean) yüksek bir sapma göstermediğini göstermiştir. Bu nedenle, katılımcıların 'Öğretmenimiz' öğeleri için ortalama puanları 4,03'tür. Bu puanlar, öğretmeni, öğretmen adayları tarafından olumlu algılandığını ve tatmin edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adayları Aritmetik Ortalama

Maddeler	Artitmetik Ortalama (mean)	STD	Derecelendirme
Öğretmen Adayı Olarak			
ÖME hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3.74	0.78	Katılıyorum
Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen tamamen pasiftir.	2.2	1.14	Katılmıyorum
Geleneksel yöntemde öğrenme daha etkin gerçekleşir.	2.4	1.34	Katılmıyorum
ÖME gerekli bir sistemdir.	4.4	0.93	Tamamen Katılıyorum
ÖME'yi uygulamak için daha çok erken.	2.24	1.17	Katılmıyorum
ÖME fakültemizde işe yaramaz/yaramıyor.	2.52	1.42	Katılmıyorum
Öğrenci Aritmetik Ortalama Değeri	2.92	1.13	Kararsızım

Katılımcıların Tablo 2' de görüldüğü gibi; maddeler için aritmetik ortalama puanları 2.2 ile 4.4 arasında değişmektedir. Aynı zamanda standart sapmaları, maddelerin, maddeler arasındaki ortalama aritmetik ortalamadan (mean) yüksek bir sapma göstermediğini göstermiştir. Bu nedenle, ankete katılan öğretmen adaylarının, ortalama puanları 2,92'dir. Bu puanlar, öğretmen adayları için maddeler üzerindeki algılarının ne katılıyorum ne de katılmıyorum bir başka değişle kararsızım ifadesinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya Ait Nitel Bulgular

Araştırmacının nitel verilerinden elde edildiği bölümünde ise 'Öğretim elemanının Okul Öncesi Eğitim Programları dersinin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?' sorusuna görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

Ö1:

'Öncelikle hem bireysel çalışmalar hem küçük grup çalışmaları yapmayı daha pratik buluyorum. Aktif öğrenme yöntemlerinden mesela kartopu, test tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği gibi teknikleri de kullanıyorum zaman zaman derslerde. Ama şey çok daha fazla işe yarıyor. Yani bireysel etkinlikten çok küçük grup etkinliği planlaması, sunması ve sınıf tarafından değerlendirilmesi, küçük uygulamalara yer verilmesi onları çok daha aktif hale getiriyor.'

Öğretim üyesi ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf içerisinde yapılan küçük grup etkinliklerinde ve öğrenme tekniklerinin uygulamasının yapılmasını da değerlendirmeye aldığını ve aynı zamanda test tekniklerini de entegre ettiğini vurgulamıştır. Eğitimin değerlendirme kısmında ise öğretmen adaylarının farklı öğrenme tekniği ve stiliyle ölçülmesi her birey için kendi öğrenme stiline bağlı olarak başarısını gösterebilme şansı getirebileceğini söyleyebiliriz.

Ö1:

'Şöyle, yani öğrenci merkezli olması için yaptığım şey küçük uygulamada ya da işte bu aktif öğrenme tekniklerinin uygulamasını da değerlendirme sürecine katıyorum. Onun haricinde ara sınav, genel değerlendirme, quiz gibi test tekniklerini kullanıyorum.'

Öğretim elemanına yöneltilen 'Okul öncesi eğitim programları dersini veren öğretim elemanının öğrenci merkezli eğitim ve yine ÖME'nin program geliştirme üzerindeki önemi ile olan görüşleri nelerdir?' sorusuna verdiği cevaplar şu şekildedir.

Ö.1:

'Öğrencinin aktif olduğu, kendi öğrenme sürecini planlayıp, uygulamasını yapıp değerlendirme sürecinde de kendi görüşlerini ifade edebileceği, kendi öğrenme hızına göre bireysel olarak öğrenme sürecini planlayabileceği bir yaklaşım.'

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

Ö.1:

‘ÖME daha fazla zaman alıyor. Hem planlana hem uygulanana hem de değerlendirme de daha fazla zaman ayırması ve üzerinde düşünmesi gereken bir süreç.’

Ö.1:

‘Öğretmenin rolü şöyle yani çok klişe olacak ama rehber olmalı. Fakat rehberlik yapacağı süreci çok iyi planlamalı. Çünkü eğer öğrencinin süreçle ilgili bilgi birikimi, deneyimi, nispeten öğretmene göre daha azsa onlara bu bilgileri aktif öğrenme ile sunmadan onlara rehberlik yapması çokta istediği sonuca götürmeyebilir.’

Ö.1:

‘Öğrencinin rolü öncelikle motivasyona sahip olması, öğrenmeye istekli olması, öğrenmede kendini tanıması yani hangi yöntemlerle daha iyi öğrenebileceğini kendinin bilmesi.’

Öğretim üyesi ÖME’ de öğretmenin rehber rol aldığı, öğretmen adayının ise öğrenmeye istekli olması gerektiği fikrini belirtmiştir. Öğrenci merkezli eğitimin dezavantajlarından uzun zaman almasını söylemiş olup yaparak- yaşayarak kendi isteğiyle öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olabileceği fikrindedir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenmenin hem öğrencinin isteği hem de öğretmenin destek olması ile tamamlanacağını hitap etmiştir.

Öğretmen adaylarının ‘Öğretmen adaylarının Okul Öncesi Eğitim Programları dersinin genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?’ sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur.

S.4, S.6 ve S.8:

‘Öncelikle şunu söylemek isterim. Okulun sıra düzeni olarak tek tahtaya baktığımız için grup çalışmasına yönelik bir düzenlememiz yok. Hep alışlagelmiş klasik halbuki daha çok laboratuvarlar lazenginleştirebiliriz. Bilim fuarları yapılacak şekilde kongre salonları düzenlenebilir. Eğer yeterli ve kapsamlı bir eğitim devam ederse daha iyi olur.’

S.3 ve S.6:

‘Okul öncesinden öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak eğitim verilmeli. Öğretmen rehber konumunda, çocuklarla gözlem yapmalı, çocuklar yaparak- yaşayarak öğreniyor diye kendi haline bırakmamalı. Öğretmen disiplini daha iyi kullanmalı çünkü; öğretmenin tutumu çok önemli. Disiplinle bu düzen arasında uyum sağlayabilmeli.’

S. 5:

‘Mesela grup çalışması yapma imkânımız olduğunda gerekli materyalleri kullanıyoruz (Projeksiyon filan). O yüzden yeterli buluyorum. Öğrenciler istediğinde materyalleri kullanmasına fırsat verilebilir.’

S.4:

‘Ülkelerin eğitime ayırdığı bütçe yetmeyebilir. Her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir politika saptanmayabilir. Dışta kalan meslek grupları olabilir. Her zaman olduğu gibi.’

Genel olarak, öğretmen adayları öğrenci merkezli eğitimin kendi derslerinde aktif olarak kullanılması fikrindedir. Derslikler ve sınıf ortamında farklı etkinlikler için uygun olmadığını ve ÖME için yeni düzenlemeler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Hocalarının her zaman süreçte destekçi olduğunu ve ÖME’ nin kendi gelişim ve bilgileri için çok yararlı olacağını düşünmektedirler. Öğretmenin rehber konumunda ve öğrencilerle birlikte fikir ve görüşleri alınarak ilerlenmesi gerektiğini belirtirler.

Öğretmen adaylarına ‘Okul öncesi eğitim programları dersini alan öğrencilerin öğrenci merkezli eğitim ve yine ÖME’nin program geliştirme üzerindeki önemi ile olan görüşleri nelerdir?’ sorusu yöneltildiğinde görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

S.4, S.7, S.8 ve S.9:

‘ÖME her öğrencinin ilgisine ve ihtiyaçlarına yönelik program geliştiren bir sistemdir. ÖME tamamen öğrenciye yönelik eğitim. Öğretmenin pasif, öğrencinin aktif olduğu bir sistemdir. ÖME merkeze öğrenciyi alan tamamen öğrenciye faydalı bir gözetim eğitim sistemidir.’

S.2, S.3, S.5, S.6 ve S.10:

‘ÖME, ders anında konu işlenirken öğrencinin aktif olması, öğrencinin de fikirlerini alan öğrencinin ne hissettiğini tek öğretmenin derste aktif olmadığı öğretmenin öğrenciyi de derse katarak işlediği bir türdür. Çocuğun kendini daha rahat ve güvende hissettiği bir ortamdır. ÖME öğrencilerin sorunları veya paylaşmak istedikleri, konuşmak istedikleri

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

durumları karşılıklı olarak paylaşıp konuşulmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin ne istediğine dair fikir alışverişi yapması.'

S.3 ve S.5:

'Öğretmen rehber olmalı, çocuğa göstermeli. Öğrenci durumunu veya sorununu paylaşır. Öğretmende bu durum veya soruna yardımcı olur. Emir kipiyle değil, çocuğun kendi fikir özgür iradesiyle tamamlamasına yardımcı olmalı. Öğrencide kendi özgür düşüncesiyle etkinliği tamamlamalıdır.'

S.4:

'Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını iyi saptaması gerektir. Öğrencide aynı şekilde öğretmene geri dönüt vermesi lazım. Yani hem öğrenci hem öğretmen iyi bir etkileşim içinde olmalıdır. Akademisyen hocalarımızın bilgisinin iyi olduğunu kendimce saptadım. Kendi derslerimde kendi ilgimiz doğrultusunda ilerlediğimizi düşünüyorum. Özellikle şimdi salgın var ve yine bizi hocalarımız destekliyor.'

S.6 ve S.7:

'Gelenekselden kastı her zaman belirli bir düzen bir şey vardır. Her zaman yapılan belirli günlerde. ÖME daha iyi bilgi aktarımı olması daha iyi bilgi edinmesi konu üzerinden. Öğrencinin fikri alındığı için ne kadar fikir alınırsa çeşitte çoğalır.'

S.1:

'Geleneksele göre daha iyi bilgi alma süresi olur. Bilgilendirme açısından iyidir. Öğrenci merkezli eğitimin dezavantajlarından biri daha kısıtlı öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim.'

S.2:

'Geleneksel yöntem daha çok öğretmen merkezliye yakın, öğrenci merkezliye çocuğa yönelik bir eğitim olduğu için öğretmeni çok kapsamadığını düşünüyorum. Öğretmen sadece gözlem ve çok aktif değil. Öğrenci daha aktif.'

S.1:

'Günümüze bakılırsa, öğrenciler daha çok bilgi almak istiyor. Sürekli öğretmenlerinin verdiği yönlerle değil özgür bir biçimde ilerlemeleri daha iyi olur.'

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının pek çoğu ÖME'nin geleneksel yöntemle göre daha avantajlı olduğu fikrindedir. Geleneksel yöntemde rutin yapılmakta olan ders planı ve öğretmenin aktif olduğu bir eğitim sistemi olduğunu için ÖME'nin daha etkili bir sistem olduğu düşüncesindedirler. Öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını saptayıp ona uygun şekilde ilerlemesi gerektiği ve gözlemlerini yaparken öğrenciye yardımcı olması gerektiği fikrini savunmuşlardır.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ) Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adayları ve öğretim elemanının görüşlerinin incelenmesi ve öğretmen adaylarının lisans eğitim programında 'Okul Öncesi Eğitim Programları' dersinin amacı ve önemine vurgu yapıp, eğitim programının geleceğin öğretmenlerinin görüşleri ışığında gelişimine katkılar öneriler eklenmesidir.

Bu araştırmadan da elde edilen verilere bakıldığı zaman, öğretmen adaylarının ve de öğretmenin yansıttığı görüşler doğrultusunda öğrenci merkezli eğitimin günümüzde kullanılmasının gerekliliği, sınıflarda ihtiyaç duyulduğu ve bu yöntemle öğrencilerin aslında derslere aktif olarak daha kolay odaklanabildiği, yaparak yaşayarak öğrendiği, motivasyonun arttığı ve öğrenme biçimlerinin değiştiği hem öğretmen hem öğrenci rollerinin de klasik eğitime göre tamamen farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada ÖME ile ilgili öne sürülen görüşlerde her ne kadar avantajları ortaya çıkmış olsada öğretmen ve öğretmen adayları tarafından birtakım dezavantajlarında olduğu ortaya konmuştur. Örneğin öğretmen adaylarının ankette 'ÖME için öğretmenin eğitime ihtiyacı vardır' maddesine çoğunlukla bu konuda karasız oldukları ortaya çıkmıştır. Yine buna benzer olarak, yarı yapılandırılmış mülakatlarda; S.2: "Derslikler tamamen yeterli değil çünkü derslikler bazen çok kalabalık oluyor böyle olduğunda adapte olması çok zor oluyor ve kendimi derse veremiyorum..." Öğretmen de bu görüşü destekleyerek yarı yapılandırılmış mülakat sorularında bu görüşü destekleyerek dersi yürüttüğü sınıflarda sıra mantığı yerine örneğin grup çalışmalarında daha mobil olabilen sandalye ve masaların kullanımının önemini vurgulamıştır.

Sonuç olarak hem öğretmen hem de öğretmen adayları öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğini ve de önemini öğrenme ve öğretme açısından ortaya koymuştur. Program geliştirmenin bir satranç oyununa benzetildiği gibi eğitim ve öğretimde, özellikle öğretmenin rolü çok önemlidir çünkü öğretmenin dönemin başında belirleyeceği pusula bir

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

başka değişle yapacağı ön hazırlıklar öğrencinin dönem veya yıl boyunca izleyeceği öğrenimi yönlendirmektedir. Dolayısıyla klasik eğitim ve öğretimden uzak öğrencilerin kendilerinin üretebileceği, özgüveninin artacağı, çeşitli açılardan değerlendirilebileceği ve de eleşirel, yansıtıcı düşünme gibi becerilerin de kazandırılabilceği ortamların onlara sağlanması ÖME'in etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E., Akbaş, U., Seferoğlu, G., (2018).*Öğretme Yaklaşımları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Türkiye'deki Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim Dergisi,43(194), 81-99.
- Demirel Ö. (2015), *Eğitimde Program Geliştirme* (22. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017), *Eğitimde Program Geliştirme* (25. Baskı), Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Diken, İ. (Ed.) (2014), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Terbiye Dairesi Müdürlüğü. *Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimi*.<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>
- Fidan, N. (2012), *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürsel, M. & Sünbül, A. M. (Ed.). (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- KKTC Talim ve. (21.02.2020).
- Mancı, H. (2014), *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenci Merkezli Eğitimi Algılama ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Özpolat, V. (2013), *Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri*, Milli Eğitim Dergisi, 5-27.
- Özsırkıntı D., Akay C., Bolat E. (2014), *Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 313-331.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI KURUMLARDA OKUL YÖNETİM SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Adem BAYAR, Amasya Üniversitesi
adembayar80@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda okul yönetim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için bazı çözüm yolları ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi anlayışı ile gerçekleştirilen bu çalışma olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 10 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4..... ve Ö10 biçiminde kodlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar sorun kavramını problem, aksaklık, sıkıntı-dert, motivasyonu düşüren durum, akademik yetersizlik ve eksiklik ve geri planda kalma kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okulda karşılaştıkları sorunları okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar, okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar, materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, aidatlar ile ilgili sorunlar ve personel eksikliğinden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralamışlardır. Katılımcılar okul yönetimi ile karşılaştıkları yönetsel sorunları ise sınıf içi sorunlar, mobbing, üslup sorunu, okul yöneticisinin alana hâkim olmaması, öğretmenden üst düzey beklenti ve çalışanlar arası ayrım şeklinde belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler son olarak yaşadıkları sorunların üstesinden gelinmesi için iletişim, iş birliği ve tüm paydaşların sürece dahil olması şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda okul yönetim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunların devam etmemesi için yukarıda sıralanan öneriler dikkate alınmalı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitimi, okul yönetimi, yönetsel sorunlar, okul öncesi öğretmeni

THE PROBLEMS RELATED TO THE SCHOOL ADMINISTRATION PROCESS IN THE INSTITUTIONS PRESCHOOL TEACHERS EXPERIENCE AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract

This research aims to examine the opinions of preschool teachers about the problems they experience in the institutions they work in and to reveal some solutions to overcome these problems. This study, which was carried out with the understanding of the qualitative research method, was organized using the phenomenology pattern. The study group of the research consists of 10 pre-school teachers determined by using the easily accessible sampling technique in line with the purposeful sampling method. Participants were coded as T1, T2, T3, T4..... and T10. The data were obtained with a semi-structured form created by the researcher. The collected data were analyzed by descriptive analysis technique. In this direction, the participants associated the concept of the problem with the concepts of cause, obstacle, distress-trouble, situation that reduces motivation, academic inadequacy, and deficiency, and being in the background. In addition, the participants listed the problems they encountered at school as problems caused by school administrators, problems arising from the physical conditions of the school, problems arising from the lack of materials, problems related to dues, and problems arising from the lack of personnel. The participants stated that the administrative problems they encountered with the school administration were in-class problems, mobbing, communication problems, the school administrator's lack of command over the field, high-level expectations from the teacher, and discrimination among employees. Finally, the teachers who participated in the study made some suggestions in the form of communication, cooperation, and involvement of all stakeholders to overcome the problems they experienced. In this context, it has been concluded that the suggestions listed above should be taken into account to prevent the problems experienced by preschool teachers regarding the school management process in the institutions they work.

Keywords: Preschool education, school administration, administrative problems, preschool teacher

GİRİŞ

Eğitim bireylerin yaşam seviyesini yükseltmenin yanı sıra toplumsal yaşamda gelişim ve ilerleme için de gereklidir. Demokratikleşme ve insanların haklarını korunduğu bir yapı oluşturmak; sonrasında ise bu yapıyı ilerletmek eğitim vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Özyılmaz, 2013). Eğitim, kişilerin kendi yaşamları vasıtasıyla beklenen biçimde davranışın oluşması olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandir ve Canyaşar, 2000; Ertürk, 1972; Turgut, 1992). Formel eğitim okul öncesi eğitim ile başlamaktadır (Akman, 2003; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Şahin, 1998). Okul öncesi eğitim, kişinin doğduğu günden ilköğretime başlayacağı güne kadar geçen zaman diliminde bütün hayatını etkileyeceği oldukça değerli bir zamanı kapsamaktadır (Kaplan, 2015). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bütün gelişim alanlarını hedef alan programları içeren ve sonrasında basamakta yer alan kademeye hazırlanmasına katkı sağlayan eğitim kurumlarını ifade etmektedir (Oktay, 2006). Oğuzkan ve Oral (1983) okul öncesi eğitimi çocukların kişisel niteliklerine ve gelişim seviyelerine elverişli zengin uyarıcılar ve çevresel olanaklar sunan, çocukların tüm gelişim aşamalarını oldukça güzel bir şekilde yönlendirmekte olan bir eğitim süreci olarak betimlemişlerdir. Oğuzkan (1981) okul öncesi eğitimi tanımlarken, okul öncesi dönemde yer alan küçük çocukların bilhassa yuvada, anaokulunda veya anasınıfında kişisel anlamlandırmalarının gelişimi, toplumsallaşma ve problem çözümü gibi becerileri artırmak için sunulan eğitimi vurgulamıştır. Kandir (1999), Öktem (1986), Poyraz (2003) ile Turaşlı (2007)'ya göre çocuğun doğduğu günden ilköğretime başlayacağı güne kadarki zamanda yer alan bu yaş, çocukların kişisel nitelikleri, gelişim seviyeleri, gereksinimleri, becerileri ve ilgileri dikkate alınarak zengin çevre olanakları sunan, toplumdaki kültürel değerler ve özellikler vasıtasıyla yönlendirilen hassas bir eğitim süreci olarak ifade edilmiştir.

Yapısı nedeniyle okul öncesi eğitim kurumları eğitimin diğer kademelerinde yer alan okullarla aynı değildir. Bu durum, kurumlardaki gerçekleştirilmesi beklenen amaç, çalışanların yapısı ve yaş grubu gibi özelliklerden kaynaklanmaktadır (Büte & Balci, 2010). Öğretimin ve eğitimin ana unsurlarının başında insan unsuru yer aldığından yaşanan değişim ve gelişimde de etki düzeyi en yüksek olan meslek grubundan biri de öğretmenliktir. Bu sebeple de kamusal nitelikte yer alan öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek dikkat edilmesi gereken önemli konular arasındadır (Demir ve Arı, 2013).

Ana ögenin insan olması nedeniyle eğitim kurumlarındaki yaşanan sorunların ortaya çıkması doğaldır. Kişisel çatışmalar; kişi ile üstü, kişi ile astı ve kişi ile meslektaşları arasında gerçekleşmektedir. Okullardaki iletişimsel sorunlar, bireysel ve insani etmenler, teşkilat yapısı, iş birliği, çalışanların statü farklılığı, hedef, idrak farklarından dolayı çatışma veya sınırlı kaynaklardan dolayı çatışmalar meydana gelmektedir. Eğitimin gerçekleştiği okullarda tüm bireylerin problemlerin çözümü için uzlaşma ile harekete geçilerek davranılması problemlerin çözülmesinde oldukça etkilidir (Bursalıoğlu, 2008; Demir ve Arı, 2013; Mirzeoğlu, 2005; Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001; Zembat, 2012).

Okul öncesi eğitimde temel öge olan öğrenciden sonra öğretmen gelir (Koçer, 1983). Doğal olarak da okul öncesi okullarda yapılan faaliyetlerde öğretmenler aktif olarak rol almaktadır. Okulu daha ileri bir seviyeye taşımak için öğretmenlerin yönetime katılmaları ve okul yöneticilerinin bu durumu desteklemesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler ve okulun diğer öğeleri okulu sahiplenme fırsatı edinirler (Can ve Bayramoğlu, 2016). Bursalıoğlu (1982), öğretmenleri tanımlarken "yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenini" şeklinde bir ifade kullanarak öğretmenlerin kararlara katılmalarına imkân sağlanması ile eğitimin ve öğretimin pozitif bir şekilde gelişeceğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenler yönetime katılırken yalnızca kurullar sırasında fikirlerini ifade etme ya da alınmış olunan kararları yerine getirme şeklinde olmamalıdır. Okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin, personellerin ve öğrencilerin karar verme süreçlerine aracısız katılım göstermeleri ve alınacak kararlarda söz hakkına sahip olmaları verimli neticeler sağlayacaktır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin katılımının olduğu faaliyetlerde alınmış olunan kararlar daha kaliteli ve alınan kararların uygulanabilirliği daha fazladır. Kararlarda öğretmenlerin katılımının olması uygulama için olumlu neticeler sağlayacaktır (Can ve Bayramoğlu, 2016). Okullarda yönetime öğretmen katılımının anlam kazanabilmesi öğretmenlerin yalnızca fikir beyan etmesi ile sınırlandırılmamalıdır. Alexander (1979) öğretmenlerin okul yönetimine katılımına fırsat veren katılmalı yönetimin gerçek mahiyette olabilmesi için öğretmenlerin sadece bazı zamanlarda karar alma sürecine katılmaları değil aynı zamanda üzerinde durulan sorunun çözümüne katılmaları ve bilhassa uygulama sırasında da öğretmenlerin katılım sağlamalarının gerekli olduğunu ifade etmektedir (Aktaran: Özden, 1996). Blumberg (1968) "Katılmalı yönetimin etkili şekilde uygulandığı örgütlerde işten doyum ve diğer bazı olumlu tavırların geliştiğini göstermeyen araştırma yoktur, böylesi de sosyal bilimlerde ender görülen bir tutarlılıktır." (s. 123) demektedir.

Karar verme, herhangi bir yönetim sürecinin niteliğini belirleyen önemli bir öge olup yönetim sürecinin tüm diğer öğelerinin başarısı karar vermeye bağlıdır. Bir örgütün yaşamını devam ettirebilmesi ve etkili olabilmesi karar verme sürecine ve alınan kararlara bağlıdır (Gürsel, 1997). Karar verme süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek ve örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır. Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygununun seçilmesi olarak açıklanabilen karar verme başka bir deyişle, örgütün temel sorunlarıyla birlikte bir dizi alt soruna çözüm getirmek ve bu işlemleri aralıklı olarak devamlı tekrarlamaktır (Aydın, 1988). İster karar alma sürecine katılmak isterse problemlerin çözümüne katılmak olarak adlandırılın, öğretmen kendisinin katılımı ile alınan kararlarda uygulamaların olduğunu gözlemleyebiliyorsa değer kazanmakta ve örgüt çok daha iyi bir şekilde işlemektedir (Özden, 1996).

Karar alma sürecinde uygulanabilir nitelikte kararlar almak için çalışanlarla ortak fikirde olmak çok önemlidir. Ortak alınan kararlarla olumlu nitelikte sonuçlar alınır ve başarıya ulaşmak daha kolay olur. Öğretmenler yönetime katılırlarken yalnızca kurullar sırasında alınan kararlara katılma, fikrini belirtme ya da kurulda alınan kararların uygulanmasında yer almamalıdır. Eğitim kurumlarında görev alan çalışanların karar alma ile ilgili konulara birebir katılım göstermeleri kararlarda anlamlı sonuçları beraberinde getirecektir. Tüm eğitimcilerin ortak kararlar alması ile uygulanabilirliği yüksek nitelikteki kararlar uygulama sırasında ve sonrasında olumlu neticeler sağlayacaktır. Öğretmenlerin etkisiz olduğu herhangi bir kararda uygulama sırasında başarı olması çok zordur (Can ve Bayramoğlu, 2016).

Bursalıoğlu'na (2008) göre öğretmenler okulun en önemli unsurlarından biri olmasına rağmen okullarda sıklıkla çatışma yaşayan yine öğretmenlerdir. Bu gerçekliğe rağmen yaşanan çatışmaların çözümüne yönelik öğretmen önermelerini dikkate alan çalışma oldukça sınırlı sayıdadır. Diğer eğitim kurumlarında ortaya çıkan çatışma olayları okul öncesi eğitim kurumlarında da öğretmenlerin verimlerini olumsuz etkiler. Bu bağlamda öğretmenlerin çatışmaların çözümlerine yönelik önerilerinin bilinmesi oldukça önem arz etmektedir (Zembat, 2012).

Öğretmenler görevlerini yerine getirirken birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bireylerin gelişimlerinde büyük bir yere sahip olan okul öncesi eğitimin kaliteli ve ileriye dönük olabilmesi için ortada bulunan sorunun tespit edilmesi ve bu soruna ilişkin çözüm yollarının bulunması gerekmektedir (Akyürek, 2020). Bu kapsamda çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda yaşamış oldukları yönetsel sorunların neler olduğunun ortaya koymak ve bunlara ilişkin çözüm yollarını bulmaktır.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları yönetsel sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri bulmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlere göre;

1. Sorun nedir?
2. Okullarda ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
3. Okullarda yaşanan sorunların nedenleri nelerdir?
4. Okullarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin neler yapılmalıdır?

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında sorun ve sorun çözme kavramı, yönetim ve yönetim sorunu ile okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar alt başlıklarına değinilmiştir.

Sorun

Yaşam içinde yer alan konuşmalardaki problem sözcüğü genellikle çoğunluk tarafından aynı biçimde algılandığı düşünülür. Ancak problem sözcüğüyle ifade edilmek istenen genellikle net değildir (Çalık, Sezgin ve Çalık, 2019). Öğülmüş'e (2006) göre Türkçede "problem" kelimesi kapalı uçlu veya iyi yapılandırılmış problemler için kullanılırken, "sorun" kelimesi açık uçlu ve yapılandırılmamış olanlar için kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre anlamları bakımından mevcut durum ve ideal durum arasındaki farklılık problem olarak nitelendirirken toplumsal konu alanlarında bulunan bir konuda ise "sorun" sözcüğünün tercih edilmesi uygunluk sağlayacaktır (TDK, 2021).

Günlük yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm üretilip üretilmemesi durumu kişinin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı üzerinde etkili olmaktadır. Karşılaşılan sorunlara etkili bir çözüm bulabilen bireyler, negatif duygulardan ve stresin sebebiyet verdiği psikolojik etkilerden daha az miktarda etkilenecek öz saygılarını da arttırmaktadır. Problemler karşısında uygun şekilde yöntemler geliştirerek esnek ve uyumlu kişilik özelliklerine sahip bireyler etkili

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

sorun çözücülerdir
(Izgar, 2008).

Yönetim ve Yönetim Sorunu

Yönetim kavramı iş ortamında görevli olarak yer alan bütün çalışanların belirli hedefler yönünde sistemli, düzgün, tertipli ve kurallı bir biçimde çalışmalarının sürdürülmesi şeklinde ifade edilirken (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2001) bunun sağlanmasını üstlenen kişi ise yönetici olarak adlandırılmaktadır. Çalışan sayısının yoğun olduğu işletmelerde yönetimle ilgili sorunlar daha fazla olmaktadır. İnsanları kırmadan ve nitelikli bir şekilde çalışmak esas olandır. Yönetim kavramı kimi zaman belirli bir sürecin varlığı, kimi zaman süreç içinde yer alan kişiler, kimi zaman da bilgili kişilerden oluşmuş bir topluluğu yönetici tarafından alınan kararlar ve yönlendirmeler ile belirlenmiş işleri yerine getirme şeklinde anlaşılmaktadır (Genç ve Demiröğen, 2000). Bu görevi üstlenen yöneticiler de yöntem, insanlarla iletişim kavramlarıyla ilgili beceri ve yetenek sahibi olmalıdır (Karalar, 2011). Yönetim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için var olan süreç ise planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetim ile yönetici eğitimi olarak sıralanabilir (Efil, 2010).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşadıkları sorunlara ilişkin farklı çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin; Zembat (2012) bu sorunları yöneticinin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan etkinlik talep etmesi, ana sınıfı aidentlerinin kullanımı, sınıfın fiziksel şartlarındaki eksiklikler ve materyal eksikliği, okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması, öğretmenin yardımcı personel talebine duyarsız kalınması ve yöneticinin öğretmenlere eşit mesafede olmaması şeklinde sıralamıştır. Can ve Kılıç (2019) benzer şekilde personel eksikliğinden ve personelle ilgili niteliksel sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Eğitimin verildiği sınıf ortamlarında gerekli özellikte olan yardımcı personelin bulunmaması öğretmenleri etkilediği gibi okul yönetimine de negatif etki etmektedir. Bu eksikliğin yaşandığı okullarda sınıfın temizlenmesi ve düzenlenmesi noktasında sorunlar meydana gelmektedir. Böylece sınıf temizliği, sınıfın düzeni, çocukların bakım ve beslenmeleriyle ilgili gereksinimleri öğretmen veya istekli veliler yardımıyla giderilmektedir (Can ve Kılıç, 2019; Sabancı, Altun ve Altun, 2018).

Dağlı ve Han'a (2017) göre eğitimin kısa vadeli plan ve programlara dayalı olması, müfredatta sürekli değişimler yaşanması, okul öncesinin diğer kademelerdeki eğitimlere göre desteğinin az olması, ikili uygulanan öğretimler ve finansa dayalı sorunlar gibi alanlarda öğretmenler yönetsel sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Büte ve Balcı'ya (2010) göre karar alma sürecinde öğretmenlerin yer almaması yönetsel sorunlardan biridir. Bunun asıl sebebi, ana sınıfı binasının ilkokullardan bağımsız olmaması ile çalışma saatlerinin devam ettiği sürede teneffüs arasının bulunmamasıdır. Bilhassa okul yöneticileri program ile ilgili gerekli olan bilgilere hâkim olmamaları sebebiyle sorunlar meydana gelmekte, bu sebeple de sınıf ortamında eğitim faaliyetlerinin planlanmasında okul idaresiyle öğretmenler arasında zıt bir durumun olabilmektedir (Kök ve diğerleri, 2007; Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2007).

Can ve Kılıç (2019) yapmış oldukları araştırmada maddiyat ile ilgili konuda en çok yaşanan sorunların başında bütçe yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar ve materyal (oyuncak) eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, bunun dışında da aidentlar konusunda sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Aydın (2000), okullardaki; derslik, bahçe, salon, sahne, kitaplık, laboratuvar, ışık gibi tesisler; yapı, donatım ve fiziki koşullar açısından önemli eksiklikler taşıdığını ifade etmiştir. Taş, (2010) sınıftaki donanım yetersizliğinin zaman kaybına neden olduğunu belirtmiştir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

İlgili araştırma nitel araştırma anlayışı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar olay ile algıların natürel mekânlarda realist ve bütünsel bir şekilde meydana koymaya özgü süreci izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemi, araştırmacı araştırmasını tasarlar ve gerçekleştirirken esnek bir durum sağlar. Araştırma süresince tüm aşamalarda, koşullara göre yeniden yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmesi, yapılan araştırmanın kurgusunda farklılıklar yapılması nitel araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda bir diğer özellik ise keşfediciliktir. Keşfedici nitelikleri barındıran araştırmalar, üzerinde fazla çalışılmamış konuların aydınlatılmasında çok yararlı ve kullanışlıdır (Neuman, 2012). Nitel araştırmalar, birden çok bilimi içinde barındırarak bütünsel bir anlayışı temel alarak, araştırılan konuyu yorumlama temelli bir bakış açısıyla inceleyen yöntemidir. Yapılan

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

araştırmalardaki olay ve durumlar kendi içerisinde, kişilerin olaylara ve durumlara yüklediği manalar bakımından incelenir (Altunışık ve diğerleri, 2010).

Araştırmanın Deseni

İlgili araştırma nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden olgu bilim deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim, yaşanan deneyimleri değerlendirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Olgu bilim deseni, ilk olarak olgunun saklanmış olan ortak anlamlarını keşfetmek amacıyla kişilerin deneyimledikleri dünyayı açıklama ve yaşanarak deneyimlenmiş olayların özünün açıklanmasını hedeflemektedir (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu sebeple olgu bilim, olgu durumunu yaşamış olan bireyin olguyla arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, olgu bilimin ortaya çıkış yerini ve olgunun kendisi meydana getirmektedir. Bu araştırma metodu, kişilerin deneyimlerinin tanımlanması ve yorumlanması amacıyla kişilerden deneyimledikleri durumları ödünc alır (Jasper, 1994; Miller, 2003).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacıların, yeterli örnekleme ulaşmaya kadar çevresinden seçmiş olduğu bireyleri, araştırma için sorulara uygun yanıtlamalar yapabilecek bireyler veya nesneler arasından seçmesidir (Aziz, 2008). Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği; sürenin, çabanın ve maliyetin en az düzeyde olmasını sağlamak, çalışmaya sürat ve pratiklik eklemek amacıyla uygulanır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma için uygun niteliklere sahip öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 10 öğretmen, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile oluşturulmuştur.

Etik kurallar çerçevesinde katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak hiçbir bilgiye çalışmada yer verilmemiş olup katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 biçiminde kodlanmıştır. Katılımcılara ait söylemlerin bir kısmı bulguları desteklemek ve kanıtlamak amacı ile araştırma soruları doğrultusunda bulgular başlığı altında alıntı şeklinde yer verilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Branş	Mesleki Kıdem
Ö1	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3
Ö2	Kadın	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	2
Ö3	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	4
Ö4	Kadın	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	3
Ö5	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	5
Ö6	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	1
Ö7	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	12
Ö8	Kadın	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	2
Ö9	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	11
Ö10	Kadın	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılanların tamamı kadın, 3’ü ön lisans ve 7’si lisans mezunu, 3’ çocuk gelişimi öğretmeni iken 7’si okul öncesi öğretmeni ve mesleki kıdemleri 1-12 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulurken uzman görüşü alınmış; iki öğretmen (ana araştırmaya dahil edilmeyen) ile soruların anlaşılabilirliği ön görüşme ile test edilmiştir. Bunun devamında görüşme sorularına son hali verilmiş; katılımcıların tercih ettikleri bir zaman diliminde görüşmeler yapılmıştır.

Veri toplama maksadıyla öğretmenler ile yapılan görüşmelerde diğer yöntemlere göre esnekliği daha fazla olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla görüşme yapılacak kişiye kendisini anlatması için bir yol sunulur, araştırma konusuyla ilgili bilgi sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Eğitimdeki yönetsel sorunlara ilişkin olan bir konu hakkında görüşme tercih edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce gerekli olan literatür taraması yapılmış olup eğitimdeki yönetsel

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

sorunlar tanımlanmıştır. Görüşmeler ülkemizde ve tüm dünyada devam eden salgın nedeniyle telefon ile gerçekleşmiştir.

Görüşmelerde herhangi bir veri zayıflığı yaşanmaması için katılımcılardan alınan izinlerle bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında kaydedilen veriler bilgisayarda yazılı hale getirilmiş; her bir katılımcıya ait veriler sistematik olarak sıralanmıştır.

Toplanan veriler betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analizin kullanıldığı kısımda toplanan veriler sistematik ve net biçimde betimlenerek, yorumlanarak ve sebep-sonuç ilişkisi ortaya koyularak bir neticeye ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell ve Clark'ın (2015) ifade ettiği gibi, öncesinde bütün yanıtlar yan yana getirilerek daha sonrasında bütünsel bir ifadeye ulaşabilmek için veriler dikkatli okunarak analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğruluğunun teyit edilmesi ayrı kodlanması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ortaya konan kodlar tekrar kendi içerisinde analizi yapılmış ve ana temalar ile ilişkisi sağlanmıştır (Bogdan & Biklen, 1998; Creswell, 2002).

BULGULAR

Çalışmada ulaşılan bulgular, araştırma amacına göre araştırma soruları baz alınarak açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilk sorusu “Sorun nedir?” şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların sorun kavramını; 1) Problem, 2) Aksaklık, 3) Sıkıntı-dert, 4) Motivasyonu düşüren durum, 5) Akademik yetersizlik ve eksiklik ve 6) Geri planda kalma kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sorun Kavramına İlişkin Tanımlamalar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Problem	3	30	Herhangi bir olumsuz durum veya herhangi bir konudaki farklı çözümlenmemiş problemler. (Ö2)
2	Aksaklık	2	20	“Sorun” ulaşılabilecek hedefte karşılaşılabilecek aksaklıklar. (Ö7)
3	Sıkıntı-dert	2	20	Sıkıntı veren durum, dert. (Ö8)
4	Motivasyonu düşüren durum	1	10	Enerjini motiveni bozan her şey. (Ö5)
5	Akademik yetersizlik, eksiklik	1	10	Yönetimsel bir sorun yaşamadım fakat idarecilerin kendi branşım hakkındaki akademik yetersizliklerini sorun olarak sayabilirim. Okul öncesi hakkında yeterli bilgi sahibi olmamanın tolere edilebilecek boyutlarda da olsa bazı aksaklıklara ve eksikliklere neden olabildiğini söyleyebilirim. (Ö4)
6	Geri planda kalma	1	10	Gerekli önemin verilmemesi, okul öncesi gibi gerekli bir eğitim kademesinin geri planda kalması. (Ö3)
Toplam		10	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler sorun kavramını problem, aksaklık, sıkıntı-dert, motivasyonu düşüren durum, akademik yetersizlik ve eksiklik ve geri planda kalma kavramları ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu “Okullarda ne tür sorunlar yaşanmaktadır” şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar yaşadıkları sorunları; 1) Okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar, 2) Okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar, 3) Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, 4) Aidatlar ile ilgili sorunlar ve 5) Personel eksikliğinden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okullarda Yaşanılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Okul yöneticilerinde n kaynaklı sorunlar	8	25	Okul yöneticilerinin bazılarının amacı üzüm yemekten ziyade bağcı dövmek, sanki işten kaçıyor gibi görüyorlar, öğretmenin sınıf içindeki sorunlarını görmezden gelip onun ne olursa olsun suçu hep öğretmene bırakıyorlar, iş birliğinden yoksunlar ve bunu özellikle liyakatsiz yöneticiler yapıyor. (Ö3).
2	Okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar	8	25	Okulöncesi için fiziksel şartlar çok önemli. Metrekareye düşen öğrenci sayısı önemli ve dikkat edilmesi gereken bir şey. Genelde küçük ve donanımsız sınıflara çok fazla öğrenci verilmesi sorunu oluşuyor. (Ö5)
3	Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	6	19	Materyal olarak her okulun illaki eksikleri vardır. Kırsal kesimde olduğumuz için bizim de eksiklerimiz var; hikâye kitabı, oyuncak, eğitici oyuncak, akıllı tahta vb. (Ö1)
4	Aidatlar ile ilgili sorunlar	6	19	Okul öncesi aidatlarını ödemeyen velilere herhangi bir yaptırım olmadığından; gecikme, aksatma veya ödememe sıkıntıları oluyor. (Ö7)
5	Personel eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	4	12	Sınıflarda mutlaka yardımcı personel olmalı. Küçük yaş grubu ile çalışıyoruz öğretmen bazen fotokopi çekmeye gidebiliyor, bazen tuvalete gidebiliyor ve çocukları sınıfta bırakıp gitmek büyük bir sorun. Sınıfta yardımcı personeli geçtim okul geneli personel sayısı da yetersiz her şeyi tam olmuyor. Örneğin bir tane temizlik personeli bulunduğu için dolapları sık sık temizleyemiyorum. (Ö3)
Toplam		32	100	

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler okulda karşılaştıkları sorunları okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar, okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar, materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, aidatlar ile ilgili sorunlar ve personel eksikliğinden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmacı daha detaylı bilgi edinmek amacı ile yukarıdaki bulgular doğrultusunda katılımcılara "Okul yöneticilerinden kaynaklı ne gibi sorunlar yaşamaktasınız?" şeklinde bir soru yöneltmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar okul yönetimi ile karşılaştıkları yönetsel sorunları; 1) Sınıf içi sorunlar, 2) Mobbing, 3) Üslup sorunu, 4) Okul yöneticisinin alana hâkim olmaması, 5) Öğretmenden üst düzey beklenti ve 6) Çalışanlar arası ayrım şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okullarda Yaşanılan Yönetimsel Sorunlar

Sıra	Kod	F	%	Örnek Cümle
1	Sınıf içi sorunlar	3	37,5	Sınıf düzeni ve kuralları hakkında sorun yaşıyoruz. (Ö2)
2	Mobbing	1	12,5	Mesleki hayatımda bir kez şansıma mobbing uygulandı. Yapılması kendi adıma uygun olmayan bir durum yüzünden itirazım sonucu karşılıklı soruşturma geçirildi. (Ö7)
3	Üslup sorunu	1	12,5	Öğretmenlere karşı üst perdeden konuşmaları, üslup sorunu. (Ö1)
4	Okul yöneticisinin alana hâkim olmaması	1	12,5	Okul öncesi eğitim içeriğine hâkim olmadığı için yeterince dahil olamayışını sayabilirim. Fakat tam olarak tolere edilmeyecek ya da sıkıntılara yol açacak bir sorun gibi de değildi. (Ö4)
5	Öğretmenlerden üst düzey beklenti	1	12,5	Kendileri 6 ay öğretmenlik ya yapıyorlar ya da yapmıyorlar sonra hemen yönetici oluyorlar sendikayı kullanarak. Malzemelerle ilgilenmiyorlar ama çok iddialı etkinlikler bekliyorlar. Özellikle anaokullarında kendi aralarında yarışma yapıyorlar, öğretmeni kullanarak fazla fazla yorarak kendi okullarının adını duyurmaya çalışıyorlar. (Ö3)
6	Çalışanlar arası ayrım	1	12,5	Doğruyu söylemek gerekirse okulda her öğretmene eşit davranıldığını düşünmüyorum. Kimisi aynı sendikalı, kimisi hemşehrisi diye kişiye göre farklı davranılmakta (Ö5).
Toplam		8	100	

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler okul yönetimi ile karşılaştıkları yönetimsel sorunları sınıf içi sorunlar, mobbing, üslup sorunu, okul yöneticisinin alana hâkim olmaması, öğretmenlerden üst düzey beklenti ve çalışanlar arası ayrım şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Okullarda yaşanan sorunların nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar yaşadıkları sorunların nedenlerini; 1) Okul işlerinin yürütmesi ile ilgili, 2) Az masraf yapma isteği, 3) Öğretmeni yetersiz bulma, 4) Empati kuramama, 5) İletişimsizlik ve 6) Çözüm yolu geliştirememesi şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yönetim Sürecinde Yaşadığınız Sorunların Nedenleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Okul İşlerinin Yürümesi ile İlgili	2	30	Yaşanan sorunlar genel anlamda okul işlerinin yürümesi ile ilgili olur. Örn; herhangi bir materyal eksikliği ya da öğrenci velisi ile ilgili yaşanan aksaklıklar vb.(Ö7).
2	Az Masraf Yapma İsteği	1	14	Bu sorunların birçoğu yöneticilerin daha az masraf yapmak, daha fazla kazanmak istemelerinden kaynaklanmaktadır. (Ö6)
3	Öğretmeni Yetersiz Bulma	1	14	Öğretmeni yetersiz bulup öğretmenin koyduğu sınıf kurallarını kendilerine göre belirlemeleri. (Ö2)
4	Empati Kuramama	1	14	Yöneticilerin genelde öğretmenlerle empati kurmadığını düşünüyorum. Empati kursalar sorunlar en aza iner. (Ö1)
5	İletişimsizlik	1	14	Tabii ki iletişimsizlik. Yöneticiler, öğretmenler, veliler gerekli iletişim stratejilerinden mahrumlar, pek beceremiyorlar. Öyle olunca iş birliği de sağlanmıyor ve her şey aksamaya başlıyor. (Ö3)
6	Çözüm Yolu Geliştirememe	1	14	Kendim ile ilgili değil fakat okul ortamını genel olarak düşündüğümde öğretmenler arası ya da veli-öğretmen iletişimlerinde yaşanan sıkıntılara karşı tatmin edici bir çözüm geliştirilememiş olmasını bir sorun olarak görüyorum. Çünkü eğitim ortamını paylaşan paydaşların eğitim kalitesini, verimliliğini artırabilmesi için huzurlu ve adil bir ortamda çalışması gerek. Bu ortam sağlanamadığında çocuklar da dahil her paydaş bundan gerek psikolojik gerek akademik olarak olumsuz etkilenir. (Ö4)
Toplam		7	100	

Tablo 5'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler okul yönetimi ile karşılaştıkları yönetsel sorunların nedenlerini okul işlerinin yürümesi ile ilgili, az masraf yapma isteği, öğretmeni yetersiz bulma, empati kuramama, iletişimsizlik ve çözüm yolu geliştirememe şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın dördüncü ve son sorusu "Okullarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin neler yapılmalıdır?" şeklindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin 1) İletişim, 2) İş birliği ve 3) Tüm paydaşların sürece dahil olması şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

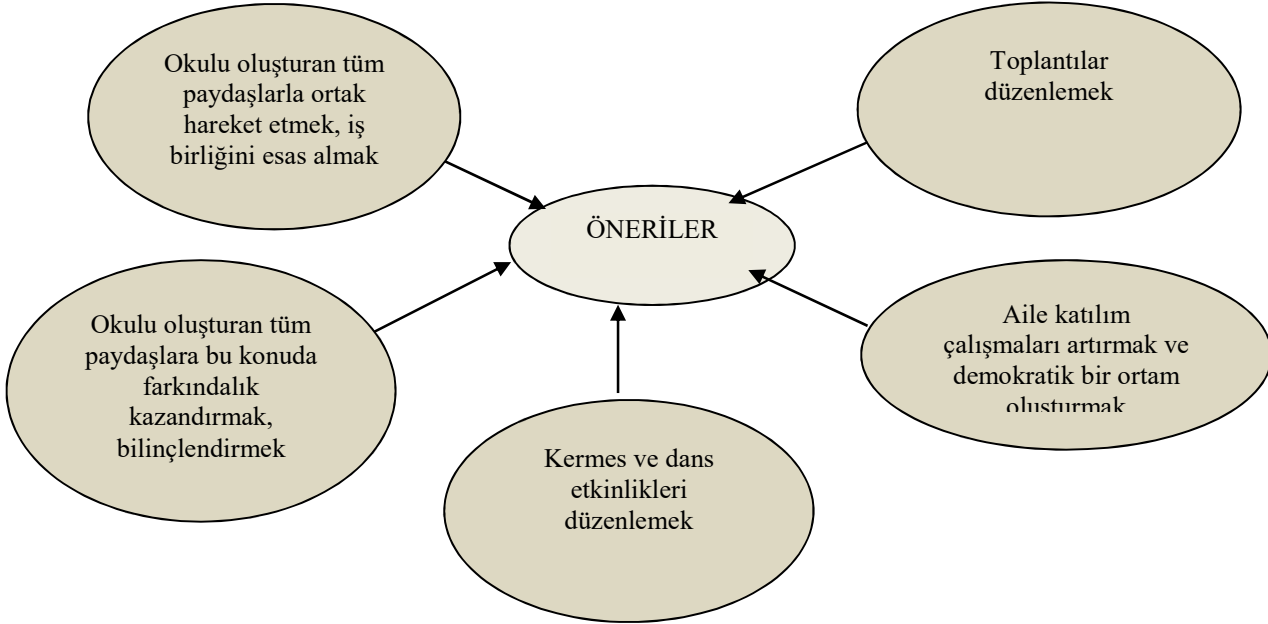
Tablo 6. Okul Yönetim Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Üstesinden Gelinmesi İçin Yapılması Gerekenler

Sıra	Kod	F	%	Örnek Cümle
1	İletişim	4	44	Uzun süredir böyle bir sorun yaşamadım. Ancak her türlü aksaklığın konuşma ve anlaşma yoluyla çözülebileceğine inanıyorum. (Ö7)
2	İş Birliği	4	44	Okulda görev alacak her paydaş öncelikle empatik beceriler ve iletişim anlamında desteklenmeli. Hiç kimse birbirini anlamıyor herkes vebali başkasına yüklüyor ve kaos oluşuyor. İş birliği yapmak konusunda herkes fıkırdış olmalı. Okul bir kurumdur ve bu kuruma ayak basan her bireyin sorumluluk bilinci de olmalıdır, herkes ilk önce kendi kapısının önünü süpürerek diğerlerine yol açmalı. (Ö3)
3	Tüm Paydaşların Sürece Dahil Olması	1	12	Bilinçlendirme ve benimseme çalışmaları ile tüm paydaşların bu sürece dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö4)
Toplam		9	100	

Tablo 6'da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler yaşadıkları sorunların üstesinden gelinmesi için iletişim, iş birliği ve tüm paydaşların sürece dahil olması şeklinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

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

Araştırmacı daha detaylı bilgi edinmek amacı ile yukarıdaki bulgular doğrultusunda katılımcılara “Okul yönetim sürecine katılımın artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?” şeklinde bir soru yöneltmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar okul yönetim sürecine katılımın artırılması için gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul Yönetim Sürecine Katılımın Arttırılmasına Yönelik Öneriler

Yukarıda da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yönetim sürecine katılmanın arttırılmasına yönelik çözüm önerileri 1. Okulu oluşturan tüm paydaşlarla ortak hareket etmek, iş birliğini esas almak, 2. Okulu oluşturan tüm paydaşlara bu konuda farkındalık kazandırmak, bilinçlendirmek, 3. Kermes ve dans etkinlikleri düzenlemek, 4. Aile katılım çalışmaları artırmak ve demokratik bir ortam oluşturmak ve 5. Toplantılar düzenlemek şeklinde sıralanabilir.

Katılımcılar bu önerilerden en çok okulu oluşturan tüm paydaşlarla ortak hareket etmek, iş birliğini esas almaya değinmişlerdir. Özellikle katılımcı öğretmenler okul yönetim sürecinde yapılan fikir alışverişinin yönetime katılımın artırılacağı yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Örneğin bir katılımcı bu önerisini “Yönetimin çalışanların fikirlerine ve önerilerine saygı duyması ve bu önerileri hayata geçirmeleri yönetime katılımı arttıracaktır” (Ö6) sözleriyle dile getirmiştir.

Benzer şekilde bir başka katılımcı;

“Öğretmenler ile sürekli iletişim halinde olma, eksiklikleri fark etme ve dinleme, velilerden öneriler alma; eğitim ve yönetim sürecinde veliyi aktif hale getirme vb.” (Ö7) sözleriyle okulu oluşturan tüm paydaşlarla ortak hareket etmek, iş birliğini esas alma üzerine dikkat çekmiştir.

Yine bir başka katılımcı benzer şekilde “Okulda birlikte ortak faaliyetler yapılmalı yönetim öğretmenler arası ilişkiyi destekleyecek nitelikte etkinlikler düzenlenmeli” (Ö1) söyleminde bulunmuştur.

Katılımcılardan okulu oluşturan tüm paydaşlara bu konuda farkındalık kazandırmak, bilinçlendirmek önerisini “Bilinçlendirme ve benimseme çalışmaları ile tüm paydaşların bu sürece dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Ö4) şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi aile katılım çalışmaları artırmak ve demokratik bir ortam oluşturma konusundaki önerisini “Bakanlık zaman zaman öğretmenlere yönelik çeşitli mesleki eğitimler veriyor bu eğitimleri öğretmenler dışında yönetici ve velilere de vermeli ve de katılımı zorunlu kılmalı, bununla ilgili bir farkındalık oluşturmaları ayrıca aile katılım çalışmaları artırılmalı veli okulda neler yapıldığına dair fikir sahibi olmalı, okula yönelik kararlar sadece idareciler tarafından olmamalı, öğretmenlere ve velilere de sorulmalı kararlar ortak olursa benimsemek ve uygulama daha kolay olur. Okullar despotluktan çıkıp demokratikleşmeli ve okul atmosferine güler yüz hâkim olmalıdır” (Ö3) sözleriyle ifade etmiştir.

Bir başka katılımcı ise okul yönetim sürecine katılımın artırılmasına yönelik olarak kermes ve dans etkinliklerine dikkat çekmiş, bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir;

“Kermes ya da dans etkinlikleri ile katılım artırılabilir.” (Ö5).

Bunların yanı sıra bir başka katılımcı da toplantılar düzenleme üzerine bulunduğu önerisini şu sözlerle ifade etmiştir.

“Toplantılar düzenlenerek iletişim ve etkileşim aktif hale getirilebilir. Böylece okul yönetim sürecinde katılımın artması söz konusu olacaktır.” (Ö2).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları yönetsel sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri bulmayı amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler sorun kavramı ile problem, aksaklık, sıkıntı, dert, motivasyonu düşüren durum, akademik yetersizlik ve eksiklik ve geri planda kalma kavramları ile ilişkilendirdikleri bulunmuştur. TDK'ye (2021) göre sorun araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem; sıkıntı veren durum, dert olarak tanımlanmıştır.

Araştırmacı araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar, okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar, materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, aidatlar ile ilgili sorunlar ve personel eksikliğinden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıraladıklarını bulmuştur. Akyürek (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kendi aralarında iletişimsel ve rekabet konusunda sorunlar olduğu, öğretmenlere yapmaları gereken işten fazla iş yüklenmesi, bazı materyal eksiklikleri, geleneksel yönetimin hâkim olması, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması gibi birtakım sorunlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Akyürek (2020) çalışmasında internete erişim noktasında, projeksiyon ve akıllı tahta eksikliği, oyuncak eksikliği ve oyun alanındaki yetersizlikler şeklinde bazı teknolojik ve fiziksel koşullarla ilgili sorunlar olduğunu belirlemiştir. Can ve Kılıç (2019) yapmış oldukları araştırmada bütçe yetersizliği ve aidat konusunda sorunlar yaşandığını; bu nedenle de materyal (oyuncak) eksikliği sorunu ortaya çıktığını; bunun dışında da personel eksikliğinden ve personelle ilgili nitelik sorunları yaşandığı ifade etmişlerdir. Dağlı ve Han (2017), yapmış oldukları araştırmada yeterli sayıda sınıf bulunmaması, bahçe materyallerinin öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılama konusunda eksik olması ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtmişlerdir. Zembat (2012) ise okul öncesi öğretmenlerinin yöneticiler ile yaşadıkları çatışmaları yöneticinin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan etkinlik talep etmesi, anasınıfı aidatlarının kullanımı, sınıfın fiziksel şartlarındaki eksiklikler ve materyal eksikliği, okul öncesi eğitimin öneminin yeterince kavranamaması, öğretmenin yardımcı personel talebine duyarsız kalınması ve yöneticinin öğretmenlere eşit mesafede olmaması şeklinde sıralamıştır. Aydın (2000), okullardaki; derslik, bahçe, salon, sahne, kitaplık, laboratuvar, işlik gibi tesisler; yapı, donatım ve fiziki koşullar açısından önemli eksiklikler taşıdığını ifade etmiştir. Sınıf büyüklüğü ve donanımsız olmasından kaynaklı yaşanan soruna ilişkin yapılan bir başka çalışmada Taş (2010) sınıftaki donanım yetersizliğinin zaman kaybına neden olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacı katılımcıların okul işlerinin yürümesi ile ilgili, az masraf yapma isteği, öğretmeni yetersiz bulma, empati kuramama, iletişimsizlik ve çözüm yolu geliştirememe gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Okullarda yönetim ile öğretmenler arasında iletişimin yeterli düzeyde olmadığını Özden 1996 yılında yaptığı çalışmasında ortaya koymuştur. Buna göre okullarda alınan kararlar çoğunlukla (%60) ya tamamen idareciler tarafından alınmakta ya da idareciler kendi aralarında kararlaştırdıktan sonra usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu sonucuna varılmıştır (Özden, 1996).

Son olarak araştırmacı yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için katılımcıların iletişim, iş birliği ve tüm paydaşların sürece dahil olması şeklinde birtakım önerilerde bulunduklarını bulmuştur. Günay ve Ergen (2019) araştırmasında yönetimin demokratik katılımı uygulanması öğretmenlerde sorumluluk duygusunu ortaya çıkarabileceği önerilmektedir. Can ve Bayramoğlu'na (2016) göre, öğretmenlerin yönetime katılımları arttıkça yönetim, başarı, güvenlik, temizlik, veli ile ilişkiler, disiplin ve kuralların uygulanması ile demokratik okul kültürünün gelişimi konularında olumlu gelişmeler olacaktır. Bu nedenle okul yönetiminde yaşanan sorunlara çözüm bulunması ya da sorunlara karşılaşılmaması için öncelikle demokratik bir ortam sağlanmalı, empati yeteneğine sahip olunmalı, iletişim yoluyla, ortak karar alma ve iş birliği yapma yoluna başvurularak tüm paydaşların sürece dahil olması sağlanmalıdır.

Araştırmacı elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım öneriler geliştirmiştir. Bunlar;

1. Okulu oluşturan tüm paydaşlarla ortak hareket edilmeli, iş birliğini esas alınmalı,
2. Okulu oluşturan tüm paydaşlara bu konuda farkındalık kazandırılmalı, bilinçlendirilmeli,

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

3. Kermes ve dans etkinlikleri gibi sosyal etkinlikler düzenlenmeli,
4. Aile katılım çalışmalarını artırma ve demokratik bir ortam oluşturma ve
5. Sürekli ve planlı toplantılar düzenlemelidir.

Araştırma sonucunda araştırmacı öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine aktif olarak katılımlarına fırsat verilmedikçe okulda iş birliği kültürü oluşturulmadıkça öğretmenlerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir okul ortamı oluşturulmadıkça okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda okul yönetim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunların devam edeceği sonucuna varmıştır.

KAYNAKÇA

- Akman, B. (2003). Oku lönncesinde Fen Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 79,14-16.
- Akyürek, M. İ. (2020). Yönetmel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunlar: Bir fenomenoloji çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3) 1-18.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöncesi Öğretmeninin Fen ve Doğa Eğitiminde Rolü, *Yeni Eğitim Dergisi*, 1, 2, 56-58.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aral, N., A. Kandır ve M. Canyaşar (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aydin, M. (1988). *Eğitim Yönetimi, Kavramlar, Kuramlar, Süreçleri, İlişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Blumberg, P. (1968). *Industrial Democracy: The Sociology of Participation*. London: Constable.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büte, M. ve Balcı, F.A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). Eğitim yönetimi araştırmaları. *"Ortaöğretimde okul yönetimine katılım"*. Ankara, Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(Özel Sayı), 483-519.

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

- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W. ve Clark, V.L.P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yönetilmesi*. (Çev: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık,T., Sezgin F., Çalık,C. (2019).Problem Çözme Teknikleri. (3.baskı), Ankara.
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Efil, İ. (2010). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Bursa: Dora Yayınları.
- Ergen, H. ve Günay, T. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlarda Yönetimsel Sorunlarla İlgili Görüşler. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63- 89.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Genç, N. ve Demiröğen, O. (2000) *Yönetim El Kitabı*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi. Mikro Yayınları*. Konya: Mikro Basım-Yayım Dağıtım.
- Izgar, H. (2008). Headteachers' leadership behavior and problem-solving skills: A comparative study. *Social Behavior and Personality*, 36(4), 535-548.
- Jasper, M. A. (1994). *Issues in phenomenology for researchers of nursing. Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Kandır, A. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması. Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Karalar, R. 2011, Genel İşletme, İzmir: Meta Basım.
- Koçer, H.A. (1983). *İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi. Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kök, M., Küçükoglu, A., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *KKEFD*, (16), 160-171.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3,2, 51-56.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü (2.bs.)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayın Evi.

Oktay, A. (2006). Okul öncesi eğitim neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır?. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 11(65), 31-32.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öktem, T. (1986). *S.S.Y.B. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaşması Çalışmaları*. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim yönetimi*. 2(39), 427-438.

Öztürk, F. Z., Kaya, N. Ve Durmaz, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı 2 (7)*, 67-93.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M, Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir. Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.

Sabancı, A., Altun, M. ve Altun, S. U. (2018). Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Velilerin Görüşlerine Göre Ana Sınıfı Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 339-385.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tuncer Tokol (1997). *İşletme I-II*, Bursa: Furkan Yayınevi.

Şahin, F. (1998). *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Şimşek, Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taş, S. (2010). İlköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinlikler. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (12), 73-94.

Turaşlı, N. (2007). *Okul öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Uçar Kaplan, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37,163.

İnternet Kaynakları

TDK (2021). <https://sozluk.gov.tr/>

NİTEL ARAŞTIRMADA FENOMENOLOJİ DESENİ: TÜRLERİ VE ARAŞTIRMA SÜRECİ

Doç. Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
bilgen.kiral@adu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik araştırmanın kapsamı, türleri ve araştırma süreci ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Fenomenolojik bir çalışma, bireylerin bir kavram veya fenomenle ilgili deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılmaktadır. Fenomenolojik çalışma ile ilgili bilinen ilk çalışmaların öncelikle Edmund Husserl (Transcendental Phenomenology), ardından Martin Heidegger (Hermeneutic Phenomenology) tarafından yapıldığı bilinmektedir. Husserl tarafından ortaya atılan yaklaşım geleneksel/betimleyici/tanımlayıcı fenomenoloji yaklaşımı iken; Heidegger tarafından ortaya atılan yaklaşım yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımıdır. Her iki yaklaşım da bireylerin ortak deneyimlerine odaklansa da betimleyici fenomenoloji yaklaşımında fenomeni tanımlamak ve anlamını ortaya çıkarma anlayışı vardır. Oysaki yorumlayıcı fenomenolojide, fenomeni tecrübe edenlerin görüşlerinin yorumlanması yapılmaktadır. Tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi fenomenoloji yaklaşımında araştırmacı, çalışmasının tüm aşamalarında etik anlayışına hassasiyet göstermelidir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, fenomenoloji, araştırma süreci, etik.

PHENOMENOLOGY DESIGN IN QUALITATIVE RESEARCH: TYPES AND RESEARCH PROCESS

Abstract

In present study, literature review was conducted about the scope, types and research process of phenomenological research, which is one of the qualitative research designs. A phenomenological study is carried out to reveal the experiences of individuals about a concept or phenomenon. It is known that the first known studies on the phenomenological study were made by Edmund Husserl (Transcendental Phenomenology) and then by Martin Heidegger (Hermeneutic Phenomenology). While the approach put forward by Husserl is the traditional/descriptive/definitive phenomenology approach; the approach put forward by Heidegger is the interpretative phenomenology approach. Although both approaches focus on the characteristics of the common experiences of individuals, the descriptive phenomenology approach has the understanding of defining the phenomenon and revealing its meaning. However, in interpretive phenomenology, the interpretation of the views of those who experience the phenomenon is made. In the phenomenological approach, just as in all qualitative research, the researcher should be sensitive to the understanding of ethics at all stages of the work.

Keywords: Qualitative research, phenomenology, research process, ethic.

GİRİŞ

Fenomenolojik bir çalışma, bir kavram veya fenomenle ilgili yaşanan deneyimlerin bireyler için anlamını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacılar, bir fenomeni ortaya koyarken aslında tüm katılımcıların ortak yönlerini açıklamaya odaklanmaktadır (örneğin yas evrensel olarak deneyimlenmektedir). Fenomenolojinin temel amacı, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel bir bakış açısına indirgemektir. Bu amaçla, nitel araştırmacılar insan deneyiminin bir parçası olan fenomeni tanımlayarak yola çıkmaktadırlar (Van Manen, 1990). Tanımlanan insan deneyimi, uykusuzluk, dışlanma, öfke, keder veya baypas ameliyatı geçirme gibi fenomenler olabilmektedir (Moustakas, 1994). Fenomenoloji, esasen yaşanmış deneyimin veya yaşam dünyasının incelenmesidir (Ersoy, 2019; Van Manen, 1997). Araştırmacılar fenomeni deneyimlemiş kişilerden veri toplamakta ve tüm bireyler için deneyimin özünün bileşik bir tanımını geliştirmektedirler. Bu bireylerin "ne" yaşadıklarından ve "nasıl" deneyimlediklerinden oluşmaktadır (Moustakas, 1994). Fenomenoloji sadece bir tanımlama da değildir, aynı zamanda araştırmacının yaşanmış deneyimlerinin anlamını yorumladığı bir yorumlama süreci olarak da görülmektedir. Kısacası araştırmacı, farklı anlamlar arasında aracılık ederek fenomeni ortaya koymaya çalışmaktadır (Van Manen, 1990). Nitel bir araştırma yaklaşımı olarak fenomenoloji, ilk olarak Husserl (1931) tarafından insanların (araştırmadaki katılımcıların) yaşanmış deneyimlerinin bağlamını ve deneyimlerinin anlamını anlamının bir yolu olarak kullanılmıştır (Moustakas, 1994; Van Manen, 1990). Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninin türleri ve araştırma süreci ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır.

Geleneksel-Betimleyici-Tanımlayıcı Fenomenoloji (Transcendental Phenomenology): Edmund Husserl

Genellikle fenomenolojinin babası olarak anılan, Edmund Husserl'in (1859-1938) (Polkinghorne, 1983) ilk çalışmaları matematik üzerine odaklanmıştır. Ancak Husserl'in bakış açısı ve çalışmaları zamanla değişmiş, felsefeye ve fenomenolojiye yönelmiştir. İnsanlar dış uyarılara anlam yüklediğinden ve bu nedenle otomatik olarak yanıt vermediğinden Husserl; bilimsel, deneysel yaklaşımın psikolojideki insan deneklerine uygulanmaması gerektiğine inanıyordu (Moustakas, 1994). Husserl, bu şekilde yürütülen araştırmanın sonuçlarının, temel farklılıklar ve yapılar hesaba katılmadığı için çarpıtılacağını ileri sürmüştür. Bu nedenle "nesnelerin/varlıkların kendilerine dönülmesi" gerektiğini savunmuştur (Moustakas, 1994). Husserl, yapılan çalışmaların bir fenomen veya bir bireyin yaşanmış deneyiminin (gündelik dünya) üzerine yansıtılması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bu yöntem bir kişinin etrafındaki dünyayı deneyimleme biçimi ve aynı zamanda yaşamış olduğu gerçekliğidir (Merriam, 2014). Husserl bu sebeple fenomenolojik indirgeme veya parantezleme sürecini tanımlamıştır. Bu süreçte özlerle başarılı bir şekilde temas geçmek için kişinin dış dünyayı ve bireysel önyargıları ortadan kaldırması gerektiğini öne sürmüştür. Bunu açık bir şekilde görmek için kişinin bireysel yargılarını askıya alması veya fenomen hakkındaki belirli inançlarını parantez içine alması gerekmektedir (Klein ve Westcott, 1994; Osborne, 1994; Polkinghorne, 1983). Husserl fenomenolojik araştırmalarda basamaklama işlemini paranteze alma, indirgeme, öze inme ve sentez ile ifade ederken, Klein ve Westcott (1994) örnek önsezi, yaratıcı çeşitlilik ve sentez içeren üç aşamalı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Örnek sezgide araştırmacı bir fenomeni seçer ve hayal gücünde tutar. Daha sonra yaratıcı çeşitlilik yoluyla benzer deneyimlerin örneklerini geliştirmeye yönelir. Son olarak, bunları ilgilenilen fenomenin sentezi yoluyla neticelendirmektedir. Osborne (1994), parantezlemeyi, kişinin fenomenin doğası hakkındaki ön varsayımlarını tanımlamak ve ardından fenomeni olduğu gibi görmek için önyargıları bir kenara bırakmaya çalışmak olarak tanımlamıştır. Husserl'in bunu yaparken hedefi, sezgisel görme yoluyla olayları gerçekte "oldukları gibi" görmektir.

Yorumlayıcı Fenomenoloji (Hermeneutic Phenomenology): Martin Heidegger

Martin Heidegger (1889-1976) Almanya'da doğmuş ve Husserl gibi kariyerine felsefe dışında bir alanda başlamıştır. Husserl'in başlangıcı bilimdeyken, Heidegger'inki teolojidedir. Heidegger, kendini ilk ortaya koyduğu felsefenin Husserlian olduğunu, ancak hiçbir zaman Husserl'in resmi bir öğrencisi olmadığını ifade etmektedir. Her iki araştırmacı da Freiberg'de ders verirken, Heidegger fenomenolojik kasıtlılık ve indirgeme süreçlerinde Husserl ile çalışmıştır. Heidegger bu alanda o kadar ustalaştı ki, Husserl aradığı varisi bulduğunu düşünmüş ve Heidegger'in profesörlüğe geçişini sağlamıştır. Heidegger bu aşamadan sonra, Husserl ve çalışmalarından ayrılmıştır. Betimsel fenomenoloji gibi, hermeneutik fenomenoloji de yaşam dünyası veya insan deneyimleri ile ilgilenmiştir. Odak noktası, anlam yaratmak ve bir anlayış duygusu elde etmek amacıyla insanların deneyimlerindeki ayrıntıları ve

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

görünüşte önemsiz yönleri aydınlatmaya yöneliktir (Laverty, 2003).

Heidegger'in görüşüne göre bilinç dünyadan ayrı değildir, ancak tarihsel olarak yaşanmış deneyimin bir oluşumdur. O, anlamının insan varoluşunun temel bir biçimi olduğuna inanıyordu, bu anlayış kişilerin dünyayı bilme biçimi değil, daha çok var olduğu biçimidir (Polkinghorne, 1983). Koch (1995), Heidegger'in tarihsel alt yapı üzerinde durduğunu ifade etmektedir. Bir kişinin tarihi veya geçmişi olan tarihsellik, bir kültürün bir kişiye doğumdan itibaren verdiği ve ona aktardığı anlayışları ve değerleri içermekte olup; dünyayı anlamının yollarını sunmaktadır. Bu anlayışla kişi neyin "gerçek" olduğunu belirlemektedir. Ancak Heidegger aynı zamanda kişinin geçmişinin tamamen açık hale getirilemeyeceğine de inanıyordu. Munhall (1989), Heidegger'i kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamlarda ayrılmaz bir şekilde, birbiriyle ilişkili dünya görüşüne sahip bir kişi olarak tanımlamaktadır.

Heidegger, bir kişinin geçmiş anlayışına ve kültürüne atıfta bulunulmadan hiçbir şeyin anlaşılamayacağını iddia etmektedir. Kavramların anlamını, içinde bulunulan, aynı zamanda bu dünyayı kendi geçmişinden ve deneyimlerinden inşa eden birey oluşturmaktadır. Yorumlama, bu anlayış süreci için kritik olarak görülmektedir. İnsan olmanın yorumlamak olduğunu iddia eden Heidegger, her karşılaşmanın bireyin geçmişinden veya tarihselliğinden etkilenen bir yorumu içerdiğini vurgulamıştır (Munhall, 1989). Polkinghorne (1983), bu yorumlama sürecini, deneyimin tarihsel anlamlarına ve bunların gelişimine kişinin bireysel ve sosyal birikimi üzerindeki etkilerine odaklanma olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan onun yaklaşımı amaçlanan veya ifade edilen anlamları bulmak için yoruma yönelik bir bakış açısına sahip olmak amacıyla insanın kültürel faaliyetlerinin incelenmesidir. Heidegger'in görüşüne göre fenomenler, kişinin tarihselliği de dâhil olmak üzere ortadan kaldırılamayan belirli bir dizi ön yapıya ve yargıya bağlıdır. Bu nedenle, kişinin olabildiğince bunların farkında olması ve bu yorumlayıcı etkileri hesaba katması gerekmektedir (Polkinghorne, 1983).

Husserl ve Heidegger Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Betimleyici ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Yaklaşımların Karşılaştırılması

Yaşanmış deneyimin keşfinin yolu, Husserl ve Heidegger'in aynı fikirde olmadığı yerdir. Husserl varlıkları veya fenomenleri "anlamaya" odaklanırken, Heidegger, "bir insanın dünyadaki deneyiminin altındaki anlamına" odaklanmaktadır. Husserl, fenomenleri algılama, hatırlama ve düşünme ile insan deneyimlerinin bir parçası olarak görürken; Heidegger ise fenomenleri tarihsel, kültürel bağlamda insan deneyimlerinin bir parçası olarak görmüştür (Laverty, 2003). Husserl, bireysel deneyimleri parantezleme yoluyla anlamaya odaklanırken, Heidegger, kişinin kendi ön varsayımlarını ve inançlarını bir kenara bırakmanın imkânsız olduğuna inanıyordu. İki felsefi yaklaşım arasındaki diğer bir temel fark, araştırma odağının kendisinde yatmaktadır. Husserlian fenomenoloji yaklaşımı tanımlayıcı bir yaklaşım benimserken, Hermeneutik yorumlayıcı bir yaklaşım benimsemektedir. Bu farklılık, araştırma sorusunun oluşturulmasından bulguların analizine ve sentezlenmesine kadar çalışmanın her yönünü etkilemektedir. Örneğin, "tanımlayıcı/betimleyici" bir çalışma yürüten bir araştırmacı, araştırılan fenomeni kendi yorumlamaları ile değil, yalnızca katılımcıların açıklamalarıyla ele almaktadır. Kendi kişisel görüş ve önyargılarını paranteze almakta, bir kenara bırakmaktadır. Öte yandan "yorumlayıcı" bir çalışma yapan araştırmacı ise katılımcıların fenomeni açıklamalarının yanı sıra deneyimin yorumlanması veya anlamıyla da eşit derecede ilgilenmektedir. Araştırmacının daha sonra, katılımcıların yaşam dünyası deneyimlerinden çıkarılan farklı anlamlardan bir yorum yapması gerekmektedir. Anlatılanlardan yola çıkarak betimleyici ve yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımlarının karşılaştırılması araştırmacı tarafından oluşturulan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Betimleyici ve Yorumlayıcı Fenomenoloji Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Karşılaştırma	Betimleyici Fenomenoloji	Yorumlayıcı Fenomenoloji
Öncüsü ve Yaklaşım	Husserl Tanımlama ve betimleme (Transcendental)	Heidegger Yorumlama (Hermeneutic)
Odak Noktası	Yaşanmış deneyimleri ortaya çıkarmak ve tanımlamak, varlıkları, nesneleri veya fenomenleri anlamaya odaklanmaktır.	Deneyimlerdeki ayrıntıları ve görünüşte önemsiz yönleri aydınlatmak ve altındaki anlamları çıkarmaktır.
Önem	Kişinin kültürü, çevresi, davranışları deneyiminde önemli değildir. Önemli olan deneyimin nasıl olduğudur.	Bir kişinin deneyiminde tarihi, geçmişi, kültürü, sosyal çevresi ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir. Deneyimler bunlara göre şekillenir.
Araştırmacının rolü	Önyargıların, bilgi veya günlük inançların kasıtlı olarak kaldırması (paranteze alınması) gereklidir.	Kişiye veya fenomeni yorumlamak için tarihi, geçmişi, kültürü ve çevresi bilinmelidir.
Yorumlama	Araştırmacının yorumlamaları ile değil, yalnızca katılımcıların açıklamalarıyla ilgilenir. Araştırmacının yorum yapması gibi bir durum söz konusu değildir.	Araştırmacının kendi ön varsayımlarını ve inançlarını bir kenara bırakması imkânsızdır. Araştırmacının daha sonra, katılımcıların yaşam dünyası deneyimlerinden çıkarılan farklı anlamlardan bir yorum yapması gerekir.
Sonuç	Fenomeni ortaya koymayı amaçladığı için, ortak özelliklere, kesin olmamakla birlikte bazı genellemelere gidilebilir.	Deneyimin kültür, tarih sosyal bağlamla ilgili yorumlanması veya anlamıyla ilgilendiği için, farklı anlamlara da gidebilir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi betimleyici fenomenolojide, fenomeni tanımlama anlayışı varken, yorumlayıcı fenomenolojide, fenomeni yorumlamak önemlidir. Her iki yaklaşımda ortak olan özellik ise bireylerin deneyimlerine dayanmasıdır. Betimleyici fenomenolojide önyargılar yok sayılırken; yorumlayıcı fenomenolojide kişinin tarihi, kültürü, sosyal çevresi de önemlidir. Deneyimler, bunlarla birlikte şekillenir ve yorumlanır. Bu sebeple önyargıların tamamen kaldırılması mümkün değildir. Aşağıda betimsel ve yorumlayıcı fenomenoloji deseni yapılmış çalışmalara örnekler verilmiştir.

Kazak (2021) tarafından 2018-2019 yılında Düzce ilindeki 13 öğretmenle yapılan çalışma, kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin ayrılma gerekçeleri ve bu gerekçelerin hangi duygu durumlarının yaşanmasına neden olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Kazak’ın (2021) araştırmasında okul yöneticilerinin, okul yöneticiliği görevinden ayrılmaya neden olan sorunları nasıl algıladıkları ve deneyimledikleri, bu sorunlara dayalı olarak ortaya çıkan olumsuz duygusal yaşantıları nasıl kavramsallaştırdıkları betimlenmeye çalışıldığı için betimsel fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Antoniou ve Zembylas (2019) tarafından 20 sınıf öğretmeni ve 20 öğrenci ile yürütülen çalışma Kıbrıslı Rum ilkököl öğretmenleri ve öğrencilerin mülteci kavramına ilişkin öznel algılarını ve anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yorumlayıcı fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çünkü araştırmada tarihsel bağlamda, katılımcıların mültecilik algılarının köklerine ve bu algıların, mülteciler hakkındaki hisleriyle nasıl bağlantılı olduğuna dair daha derin bir anlayış ortaya koymak amaçlanmıştır. MacTaggart (2018) tarafından yapılan çalışma betimleyici fenomenoloji deseni yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin sorumlu liderlik deneyimlerini betimlemek amaçlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nin batı eyaletindeki ortaokul öğretmenlerinin sorumlu liderlik deneyimlerini nasıl algıladıkları ve tanımladıkları betimleyici fenomenoloji yaklaşımıyla ortaya çıkarılmıştır.

Sever ve Ersoy (2017) tarafından yapılan çalışma bir devlet üniversitesinde doktora öğrenimi gören sekiz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma doktora sürecindeki danışman-öğrenci ilişkileri, öğrenci algısına dayalı olarak derinlemesine incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada doktora öğrencilerinin “danışman” kavramını nasıl

anlamlandırdıkları, deneyimledikleri doktora sürecini nasıl algıladıkları ve süreçten beklentilerinin neler olduğunu incelemek amaçlandığı için yorumlayıcı fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar betimleyici fenomenolojideki araştırmacı tarafsızlığı (araştırmacının ön bilgi ve deneyimlerini bir kenara bırakması) yerine; yorumlayıcı fenomenolojideki araştırmacı önbilgisi anlayışını (araştırmacının deneyimlerinin ve önbilgilerinin araştırma için değerli bir rehber olduğu görüşü) benimsemişlerdir.

Fenomenolojik Araştırmalarda Kullanılabilecek Sorular

Fenomenolojik bir çalışmada, araştırma soruları, çalışmanın ortaya çıkarmaya çalıştığı fenomeni özetlemelidir. Trede ve Higgs'e (2009) göre araştırma soruları, bir çalışmanın değerini, dünya görüşünü ve yönünü içermelidir. Buna ek olarak, Creswell (2003) nitel fenomenolojik çalışma yapan araştırmacıların yalnızca bir veya iki merkezi soru sormasını ve ardından en fazla beş ila yedi alt soru ile merkezi soruları desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Her bir genel merkezi soruyu birkaç alt soru takip eder ve alt sorular çalışmanın odağını daraltmaktadır. Katılımcılara merkezi ve alt merkezi soruları sormanın yanı sıra, kural olarak nitel araştırmacıların açık uçlu soru formülünü kullanmaları da önemlidir. Aşağıda fenomenolojik bir araştırmada olması gereken sorulara örnekler vermiştir.

- Küçük bebeği olan, aynı zamanda hem çalışan hem de doktora tezi yazan kadın bir doktora öğrencisinin tez yazma deneyimi nasıldır? (Fenomen, bebek ve çalışma hayatıyla birlikte tez yazmaktır).
- Kopya çeken bir öğrencinin aldığı ceza sonrasında kendini affetme durumu nasıldır? (Fenomen, kendini affetmektir).
- Bir okulda iki öğretmen arasındaki çatışmayı yöneten bir okul yöneticisi çatışma yönetim stratejilerini nasıl deneyimlemiştir? (Fenomen, çatışma yönetim stratejileridir).
- Bir kaynaştırma öğrencisinin sınıf tarafından kabul edilme sürecini öğretmen nasıl deneyimlemiştir? (Fenomen, engelli öğrencinin sınıf tarafından kabul edilmesidir).
- Kardeş okul projesi kapsamında yardım toplayan öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri nasıldır? (Fenomen, yardım toplamadır).
- Mobbing yaşayan bir öğretmen mobbing kavramını nasıl anlamlandırmaktadır? (Fenomen, mobbingdir).
- Ergen zorbalığı yaşayan bir öğrenci zorbalık kavramını nasıl anlamlandırmaktadır? (Fenomen, zorbalıktır).
- Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi yönetici, öğretmen ve öğrenciler nasıl anlamlandırmaktadırlar? (Fenomen, uzaktan eğitimidir).
- Yarışmalara katılan öğrenciler heyecanlarını yenme stratejilerini nasıl deneyimlemiştir? (Fenomen, heyecan yenme stratejileridir).

Sorularda ifade edildiği gibi fenomenoloji araştırmalarının temelinde kişinin yaşamış olduğu olayı, durumu, kavramı nasıl anlamlandırdığı, nasıl deneyimlediği önemlidir. Fenomenoloji araştırmasının türüne (betimsel veya yorumlayıcı) göre kavramın tanımlanması, betimlenmesi veya yorumlanması yapılır. Bu tamamen araştırmanın nasıl dizayn edildiğine bağlıdır. İşte bu noktada en önemli iş araştırmacıya düşmektedir. Çünkü araştırmacının, çalışmasının hangi fenomenoloji yaklaşımı olduğuna karar vermesi, araştırmanın yönünü belirlemektedir.

Örneğin Yılmaz ve Şahin (2016) tarafından 10 araştırma görevlisi ile yapılan betimleyici fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülen araştırmada, eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerine göre araştırma görevlisi olmanın doğası ve anlamı araştırılmıştır. Buradaki fenomen araştırma görevlisi olmanın doğasıdır. Sezer (2018) tarafından 2015-2016 yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 20 öğrenci ile yürütülen araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın fenomeni sınıf içi öğretmen tutumlarının öğrenci üzerindeki etkileridir. Sarıçelik ve Saban (2021) tarafından yapılan çalışma, betimleyici fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. 60 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin zor çocuklara ilişkin algıları incelenmiştir. Bu araştırmanın fenomeni zor çocuktur.

Araştırmalardan da görüldüğü gibi araştırmacının ilk yapması gereken çalışmasının hangi fenomen üzerine odaklandığını belirlemektir. Fenomenin ne olduğunun belirlenmesinden sonra araştırma amacı ve bu temel amacı ortaya çıkarmaya yardımcı olacak sorular belirlenmelidir. Tabiki burada en önemli nokta araştırmanın hangi fenomenoloji deseni üzerine kurgulandığıdır. Araştırmacı eğer fenomeni tanımlamak, betimlemek, kavram olarak

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

ortaya koymak, kavramsallaştırmak istiyorsa betimleyici fenomenoloji; tanımlamaktan ziyade altında yatan anlamları ortaya koymak, yorumlamak istiyorsa yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımı kullanılmalıdır. Betimleyici fenomenolojide fenomen kavramsallaştırılacağı, tanımlanacağı için araştırmacı ön yargılarını bir kenara koymalıdır. Araştırmacı kendi yorumlamaları ile değil, yalnızca katılımcıların açıklamalarıyla ilgilenmelidir. Yorumlayıcı fenomenoloji de ise araştırmacı ilgili fenomen ile ilgili yorum yapacağı için, kişiyi veya fenomeni anlamak, yorumlamak için tarihini, geçmişini, kültürünü ve çevresini bilmelidir. Bu sebeple araştırmacının kendi ön varsayımlarını ve inançlarını bir kenara bırakması imkânsızdır. Araştırmacının, katılımcıların deneyimlerinden çıkarılan farklı anlamlardan bir yorum yapması gerekmektedir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji desenini tercih eden bir araştırmacının en önemli rolü ve sorumluluğu, araştırma sorusunun katılımcıların "yaşanmış deneyimleri" üzerindeki etkisini anlamak, araştırmak ve ortaya çıkarmaktır (Alase, 2017). Buna ek olarak, Creswell'e (2012) göre, bir araştırmacının amacı çalışmanın tüm yönlerini düşünmesidir. Bu yaklaşımın özü katılımcıların "yaşanmış deneyimlerini" anlamak ve güçlendirmektir. Nitel fenomenolojik araştırma yoluyla katılımcılara hikâyelerini sunma, seslerini duyurma ve paylaşılan fenomene anlam verme fırsatı verilmektedir. Deneyimleri olan, olayları yaşayan kişilerin merceğinden fenomeni anlamak ve paylaşılan yönleri ortaya çıkarmak fenomenolojik yaklaşımın özüdür (Denzin ve Lincoln, 2000). Wu ve Wu'ya (2011) göre nitel araştırmacılar bağlam analizine odaklanmalı, fenomenin köklerini araştırarak açıklamalıdır. Bazen kişi sıradan olayları, yaşadığı deneyimlerini derinlemesine ve ayrıntılı düşündüğünde bir araştırmaya başladığını fark edebilmektedir. Fenomenolojik desenlenen araştırmalar, araştırmacının bizzat yaşadığı veya gözlemlediği deneyimlediği gözlemler üzerine yapılmaktadır (Ersoy, 2019). Bu sebeple olayı deneyimlememiş, yaşamamış veya gözlemlememiş kişilerin araştırmaya dâhil edilmemesi gerekmektedir. Araştırmacıya burada düşen en önemli rol fenomeni deneyimlemiş kişilere ulaşmaktır.

Moustakas (1994) katılımcının deneyiminin altında yatan dinamikleri anlamının önemli olduğunu belirtmektedir. Genel bir fenomenoloji araştırmasının özünü yakalamak için araştırmacıların, araştırdıkları konudan kendilerini ayırmaya çalışması gerektiğini de tavsiye etmektedir. Anlamaya çalışılan fenomenler hakkında önyargıların ve önyargılı fikirlerin bir kenara bırakılması gerektiğini belirtmektedir. Tabiki bu durum tercih edilen fenomenoloji yaklaşımına göre değişmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma yaklaşımının amacı, katılımcıların gerçek yaşanmış deneyimlerinin hikâyelerini sunmaktır.

Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmadaki örneklem büyüklüğüne gelince, Creswell (2012) bir çalışma için katılımcı seçerken, ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğünü belirlemenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Fenomenolojik bir araştırma geleneğinde, katılımcıların sayısı iki ile 25 arasında olabilmektedir. Katılımcılar, örnek havuzunda var olan homojenliği yansıtmalı ve temsil etmelidir. Homojen katılımcılarla bir çalışma yürütmenin özü, katılımcıların yaşanmış deneyimleri arasındaki genel algıların daha iyi bir göstergesi ve daha iyi anlaşılması olacaktır. Buna ek olarak, Creswell (2013), tüm katılımcıların çalışılan fenomenle ilgili deneyime sahip olmasının çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Fenomenolojik çalışmalarda, araştırılan fenomenle ilgili yaşanmış deneyimleri, tecrübeleri olan kişiler veya bu kişilerle ilgili gözlemleri olan, yaşanmışlıkları olan kişilerin katılımcı olması gereklidir. Bu sebeple fenomenolojik çalışmalarda belirli bir özelliğe sahip katılımcılar araştırmaya davet edilmelidir (Staruss & Corbin, 2014). Burada araştırmacının ölçüt örneklem kullanması, fenomenin ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir. Eğer katılımcıların özellikleri birbirlerinden büyük farklılık gösteriyorsa, araştırma temalarını oluşturmak da o oranda zorlaşacaktır (Miles & Huberman, 1994). Patton (2014) katılımcı sayısı ile ilgili olarak beş ila 25 kişiden bahsetmektedir. Miles ve Huberman (1994) ise bir kişinin bile örnekleme alınabileceğini ifade etmektedir. Buna tezat şekilde Neuman (2014) ise 325 kişiyle bile yapılan araştırmalar olduğunu belirtmektedir (Akt. Baltacı, 2018). Görüldüğü gibi farklı araştırmacılar katılımcı sayısı ile ilgili farklı örneklem büyüklüğünden bahsetmektedir. Fenomenolojik araştırma kaç kişiyle yapılırsa yapılsın önemli olan fenomeni ortaya koyabilmektir. Buradaki temel sorun nicelik değil nitelik olarak düşünülmelidir.

Moustakas (1994), katılımcı seçimi için; katılımcıların fenomen hakkında yoğun bir deneyime sahip olmaları, onu

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

anlamaya ilgi duymaları ve araştırmaya katılmaya istekli olmalarının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Creswell (2013), herhangi bir fenomenoloji çalışmasında araştırmacıya en iyi şekilde yardımcı olabilecek kişileri seçmenin merkezi fenomeni anlamada önemli olduğunu ifade etmektedir. Fenomenolojik bir araştırmada, araştırma konusunun gerçek yapısını anlamak için katılımcıların, homojen bir katılımcı havuzundan seçilmesi gerektiğini de tavsiye etmektedir. Smith, Flowers ve Larkin (2009) de benzer şekilde fenomenolojik çalışmaların oldukça homojen olarak seçilmesi gerektiğini, böylece örneklem içinde yakınsama ve iraksamanın daha ayrıntılı olarak incelenebileceğini ifade etmektedir. Katılımcılara araştırmaya katılmaları için davet mektubu göndermenin önemli olduğunu; buna ek olarak, herhangi bir nedenle katılımcı sayısına ulaşılamazsa, araştırmaya daha fazla katılımcı çekmeye yardımcı olmak için kartopu stratejisinin de uygulanabileceğini söylemektedirler. Kartopu örneklemede diğer katılımcıları araştırmaya katılmaya çekmek daha kolay olup; bir başkası vasıtasıyla zaten araştırmaya katılmayı kabul etmiş olan katılımcılarla daha nitelikli veri toplanacaktır.

Veri Toplama Süreci

Fenomenolojik çalışmalarda, fenomeni ortaya çıkarmak için görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri, doküman incelemeleri kullanılabilir. Ancak en fazla kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir. Smith, Flowers ve Larkin (2009) görüşmenin başında en önemli şeyin katılımcı ile yakın ilişki kurmak olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların araştırmacının yanında rahat olmaları, ne istediğini bilmeleri ve araştırmacıya güvenmeleri gerekmektedir. Eğer araştırmacı, bu ilişkiyi kurmayı başaramazsa, katılımcılardan iyi veriler elde etme olasılığının düşük olduğunu da belirtmektedirler. Sonuç olarak, bir görüşme sürecinde, araştırmacıların, katılımcılara yaşadıkları deneyimleri sorma konusunda onları nasıl rahatlatacaklarını ve konuşturacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

Creswell (2013), internet üzerinden toplanan verilerin, daha düşük seyahat maliyeti ve veri transkripsiyonu açısından maliyet/zaman verimliliği avantajlarına sahip olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca katılımcılara, düşünceleri ve yanıtlamaları için daha fazla zaman sağlayan zaman ve mekân esnekliği de sağlamaktadır. Ayrıca çevrimiçi veri toplamanın tehdit oluşturmayan ve rahat bir ortam oluşturmaya yardımcı olduğu ve hassas konuları tartışan katılımcılar için daha fazla kolaylık sağladığı da diğer önemli noktalardır. Nitel bir araştırma görüşmesi genellikle amacı olan bir konuşma veya sohbet olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin amacı büyük ölçüde katılımcıların kendi hikâyelerini kendi sözleriyle anlatmalarına izin veren etkileşimdir. Bu nedenle, araştırmacı kendisine göre veri toplama prosedürlerini oluşturmalıdır. Buradaki diğer önemli nokta ise görüşmenin süresidir. Görüşme süresi, görüşme oturumu başına yaklaşık 60 ila 90 dakika civarında olmalıdır (Creswell, 2013). Noon ve Hallam (2018) ise görüşmenin 50 dakika ile 1 saat arasında değişebileceğini ifade etmektedirler. Tabiki bu süreler kesin süreler olmayıp katılımcılara, konuya, deneyimlenen duruma göre değişebilmektedir.

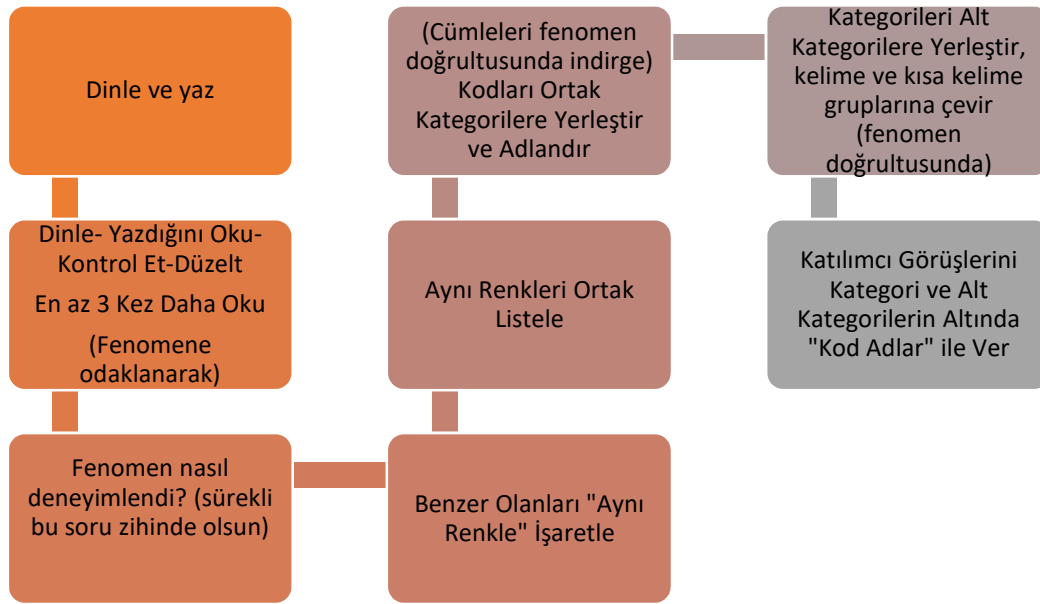
Veri toplamadaki diğer bir önemli husus görüşmelerin yeri, tarihi ve saatidir. Bunlara karar vermek katılımcılara bırakılmalı, katılımcılara kolaylık sağlamak amacıyla katılımcıların rahat ettiği yerlerde olmalıdır. Ancak gerekirse araştırmacı tarafından toplantılar için güvenli ve rahat bir alternatif yer sağlanmalıdır (restoranlarda, kafelerde ve/veya diğer yerlerde olabilir). Son olarak araştırmacı gerekli verileri toplamak için farklı teknolojik cihazları kullanmalıdır (Elektronik ses kayıt cihazları, video kayıt cihazları vb. kullanılabilir). Görüşmeleri, gözlemleri ve kişisel görüşleri not almak için günlük, geleneksel not defteri ve kalem kullanılmalıdır (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Günümüzde teknolojinin değişmesiyle birlikte kâğıt-kalem-defterin yerini dijital araç-gereçler almıştır. Bilgisayar, tablet, telefonlara yazarak da not tutulabilmektedir. Önemli olan araştırmacının en hızlı yazdığı araç-gereci tercih etmesi, “not alacağım” diyerek katılımcıyı uzun süreler bekletmemesidir.

Veri Kodlama ve Analiz Süreci

Araştırmada toplanan verilerin, görüşmelerin kelimesi kelimesine katılımcının söylediği şekilde, değiştirilmeden yazılması gerekmektedir. Ardından renkli kodlamalar (veya başka herhangi bir pratik yöntem) ve analizler için kategorilendirmeler yapılmalıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2013). Alase (2017) araştırmacılara veri kodlama sürecine, görüşme transkriptlerini birkaç kez okuyarak başlamalarını tavsiye etmektedir. Katılımcılarının sözlü olarak söyledikleri hakkında bir fikir edinmek ve aynı zamanda katılımcıları anlayabilmek için transkriptleri en az üç kez okumalarını tavsiye etmektedir. Genel anlamda fenomenolojik araştırmalar dört adımdır. Basamaklama, sezgi, analiz ve tanımlamadır (Greening, 2019). Bu adımların hepsinin özü aslında görüşmelerin transkripsiyonlarının anlaşılmasından geçmektedir. Bundan sonrası ise tabiki araştırmacının yeteneğine kalmıştır.

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

Tüm nitel çalışmalarda olduğu gibi fenomenolojik çalışmalarda da birçok yeni ve acemi araştırmacının, takılıp kaldıkları noktalardan birisi görüşme transkriptlerini analiz etme süreci olan veri kodlama sürecidir. Veri kodlama süreci, bilmeyen ve yönetemeyen kişiler için yorucu ve gereksiz yere can sıkıcı olabilmektedir. Bir veri kodlama sürecine başlamak üzereyken yapılması gereken ilk şey, ortak temaları belirlemek için görüşme yanıtlarının okunmasıdır. Katılımcıların yanıtlarında tekrarlanan kelimeleri veya cümleleri ortaya çıkarma; araştırmacının bir transkriptteki kelimeleri veya cümleleri daraltmasına (yoğunlaştırmasına) yardımcı olabilmektedir. Araştırmacı, anlaşılır olması için her bir transkripti tekrar tekrar okumalı ve/veya görüşmeler sırasında kullanılan kayıt cihazlarını dinlemelidir. Transkripti üçüncü kez okuduktan sonra, araştırmacı muhtemelen araştırma katılımcılarının yanıt modellerinde bazı kategoriler ve alt kategoriler belirleyebilir. Kuşkusuz bu tür bir veri analizi zahmetli olabilir; ancak süreç en iyi bu şekilde yürütülebilir. Araştırma süreci yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda veri kodlama ve analiz süreci araştırmacı tarafından oluşturulan Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Veri Kodlama ve Analiz Süreci

Şekil 1’den de anlaşıldığı gibi araştırmacı öncelikle görüşme ses kayıtlarını yazma işlemine geçmeden önce mutlaka dinlemeli, ardından ses kayıtlarını değiştirmeden olduğu gibi yazmalıdır. Yazma işlemi bittikten sonra tüm görüşmeleri baştan sona dinleyerek bir kez okumalı, yazım yanlışlarını ve eksikliklerini kontrol edip, düzeltmelidir. Bu işlemden sonra yazılar en az üç kez daha okunmalıdır. Okurken arada bir tekrar ses kayıtları dinlenmelidir. Bu yapılan işlemlerin sebebi araştırmacının kafasında, kategorilere ilişkin bir alt yapı oluşturmaktır. Gerek ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi, gerekse okunması esnasında araştırmada ele alınan fenomen sürekli sorgulanmalı, fenomen en iyi nasıl açıklanır buna yönelik bir anlayış geliştirilmelidir. Yazıya geçirilen ve kontrol edilen ses kayıtlarındaki benzer ifadeler, kelime, kelime grupları renkli olarak işaretlenmeli ve aynı renkteki ifadeler ortak liste haline getirilmeli, kodlar çıkarılmalıdır (Bunlar yapılırken fenomen mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır). Ardından belirlenmiş olan kodlar ortak kategorilere yerleştirilmeli ve kategoriye uygun bir ad verilmelidir. Kategoriler alt kategorilere indirgenmeli, kodlar alt kategoriler içerisine yerleştirilmeli, katılımcı görüşleri kod ad (rumuz) ile birlikte kategori ve alt kategorilerin altında verilerek araştırmacının bulgular kısmını tamamlanmalıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tüm nitel araştırmalarda şeffaflık, güvenilirlik ve inanılabilirliğin sağlanması Bloomberg ve Volpe’ye (2008) göre çok önemlidir. Fenomenolojide de bu hususlara dikkat edilmelidir. Şeffaflığın sağlanması, araştırmada yapılanların açık bir şekilde belgelenmesini ve kolayca takip edilebilecek bir çalışma protokolü geliştirilmesini gerektirir. Yin’e (2014)

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

göre güvenilirlik, verilerin çeşitlenmesinden ve bir kanıt zincirinin oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca birden fazla veri kaynağına sahip olmanın daha geniş bir bakış açısı, davranış ve tutum yelpazesini yakalamaya yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Araştırma güvenilirliği, katılımcıların algılarını, duygularını ve eylemlerini doğru bir şekilde sunma derecesini ifade etmektedir. Güvenirlik, araştırmacının çalışmanın gidişatını etkileyebilecek herhangi bir kişisel önyargının farkında olmasından kaynaklanmaktadır (Bloomberg ve Volpe, 2008).

Günlük tutma ve/veya not alma; güvenilirlik (Credibility) ve güvenilebilirlik (Dependability) oluşturmaya yönelik bir yaklaşımdır. Çünkü toplanan verilerle ilgili iç gözleme izin verir. Nitel araştırmalardaki güvenilirliğe benzer olan güvenilebilirlik, sonuçları tekrarlamaya çalışmadan vakaları prosedürel olarak tekrarlayabilmeyi ifade etmektedir (Giorgi, 1985). Bu nedenle, veri toplama işlemini her bir katılımcıyla tamamen aynı şekilde yapmak önemlidir. Bunu yapmak, veri toplama sürecinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlamaktadır. Nitel araştırma sonuçları farklı bir örnekleme aktarılamaz veya genellenemez. Ancak, araştırmacı örnekleme ve araştırma yöntemlerini dikkatli bir şekilde açıklarsa, okuyucu sonuçların kendi örnekleme için geçerli olup olmadığına karar verebilir (Williams, 2009).

Güvenirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve teyit edilebilirlik, okuyucunun araştırmasının değerlendirmesine izin veren nitel araştırmanın temel unsurlarıdır. Araştırmacı, verilerin doğruluğunu sağlamak için kullanacağı yöntemleri ve araştırmacı yanlılığının etkisini nasıl azaltacağını düşünmeli ve araştırmasının güvenilir olmasını nasıl sağlayacağı üzerinde durmalıdır (Harrison, MacGibbon, & Morton, 2001; Morrow, 2005). Araştırma raporlarında bunların ne anlama geldiği ve ardından bunların ele alınmasının nasıl sağlandığı mutlaka tartışılmalıdır. (1) *Güvenirlik*: Araştırmamı nasıl daha güvenilir hale getirebilirim? Önyargılarımı nasıl azaltabilirim? Veri toplama ve veri analizimin doğruluğunu nasıl sağlayabilirim? Araştırmamın sonuçlarının güvenilir olduğundan nasıl emin olabilirim? gibi soruları araştırmacı kendisine sorarak araştırmasını güvenilir hale getirmeye çalışmalıdır. (2) *Aktarılabilirlik*: Genel olarak, nitel araştırma sonuçları başka bir örnekleme aktarılamaz veya genellenemez. Ancak, örneklem ve örnek açıkça tanımlanırsa, okuyucu sonuçların başka bir örnekleme aktarılıp aktarılamayacağına kendisi karar verebilir. (3) *Güvenilebilirlik*: Çalışmayı prosedürel olarak tekrarlayabilmeyi ifade etmektedir. (4) *Doğrulanabilirlik (Teyit edilebilirlik)*: Doğrulanabilirlik, okuyucunun sonuçların geçerli olduğunu ve araştırmanın titiz ve dikkatli bir şekilde yapıldığını bilmesi için bir denetim izi ve kanıt zincirinin kullanılmasını gerektirir. Araştırmamın doğrulanabilirliğini nasıl artırabilirim? Hangi kanıt zincirine sahip olabilirim? Verilerin doğruluğunu sağlamak ve azaltmak için hangi prosedürleri izleyebilirim? Araştırmacı yanlılığını (örneğin, güvenilirlik, araştırmacı kontrolleri, çeşitleme) nasıl azaltabilirim? gibi sorularla araştırmasının doğrulanabilirliğini sorgulamalıdır.

Tabiki bunlarla birlikte araştırmanın inandırıcı da olması gerekmektedir. Araştırmanın inandırıcı olması için iyi bilinen araştırma yöntemlerinin kullanılması, katılımcılarla uzun süreli irtibat kurma, gözlem, çeşitleme, katılımcı dürüstlüğüne destekleyen taktiklerin kullanımı, tekrarlı sorgulamalar, kısa aralıklı toplantılar, meslektaş değerlendirmesi, araştırmacının yansıtıcı yorumları, araştırmacının özgeçmişi, nitelikleri ve deneyimleri, katılımcı kontrolü, kodlayıcılar arası güvenilirlik, fenomenin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma, deşifrelerin talep eden kişilere sunulması ve NVivo, MAXQDA gibi bilgisayar programlarının kullanımını da inandırıcılığın sağlanmasında etkilidir (Arastaman, Öztürk ve Fidan, 2018). İnandırıcılığa ilişkin faktörler Başkale (2016) tarafından yapılan çalışmada oluşturulmuş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İnandırıcılık Faktörleri ve İçerikleri

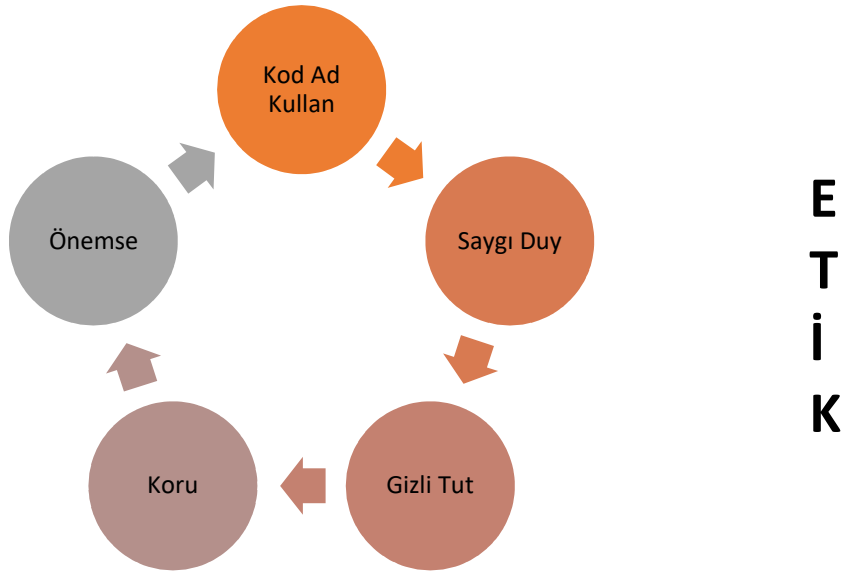
Faktör	Nitel Versiyon	Yöntemler
İç geçerlik	İnanılabilirlik: Sonuçlar inandırıcı mı?	Uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi, çeşitleme
Dış geçerlik	Aktarılabilirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi?	Amaçlı örneklem, dâhil etme/dışlama kriterleri, ortamın ayrıntılı tanıtımı, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Güvenirlik	Güvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?	Denetleme yolu, alan yazın, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, çeşitleme, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?	Araştırmacı önyargılarını azaltma, çeşitleme

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın inandırıcı olması için iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektiflik ölçütlerinin sağlanmış olması gerekmektedir. Tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi fenomenoloji araştırmalarında da geçerlik ve güvenirlik çok önemlidir. Araştırmacıların bu hususları göz önünde bulundurması, çalışmasında yer vermesi, çalışmasının kabul görmesini ve niteliğini artıran unsurlar olarak ifade edilebilir.

Etik

Nitel çalışmaların tümünde katılımcıların korunması her zaman araştırmacının en önemli yükümlülüğüdür. Araştırmacı, katılımcılarının haklarını, haysiyetlerini ve mahremiyetlerini korumak için gücü dâhilindeki her şeyi yapmaya çalışmalıdır. Bu nedenle, araştırmacı, katılımcılarının başına gelebilecek tüm koruma ve gizlilik ilkelerine uymalıdır. Alase (2017), araştırmacının çalışmasına katılan bireylerin hak ve mahremiyetinin farkında olmasının zorunlu ve etik açıdan önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, katılımcıların hakları ve haysiyetleri için yeterli koruma önlemlerini sağlamalıdır. Çünkü katılımcılar, yaşadıkları deneyimlerin hikâyelerini anlattıkları için mahremiyetlerinin korunması çok önemlidir. Etik anlayışına ilişkin döngü araştırmacı tarafından oluşturulan Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Araştırmacının Etik Anlayışı

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmacı, çalışmasının başından sonuna kadar etik anlayışı içerisinde olmalıdır. Bu anlayış bir kez olup biten bir davranış değil, sürekli bir döngü halinde olmalıdır. Araştırma verisi toplarken, analiz ederken, araştırma yayınlandıktan sonra (hatta araştırma üzerinden çok zaman geçmiş bile olsa) mahremiyete saygı duymak ve kişisel bilgilerini gizlemek, etik hassasiyet gösteren bir araştırmacı anlayışı olmalıdır. Bunun için araştırmacı mutlaka katılımcılara kod adlar vermeli, onların mahremiyetlerine saygı duymalı, kişisel bilgilerini daima gizli tutmalı, açıklamamalı, başkası ile paylaşmamalı ve korumalı, katılımcı gizliliğini önemsemelidir. Etik anlayışı, araştırma süresince araştırmacının en önemseyeceği konuların başında gelmelidir.

SONUÇ

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik araştırmanın kapsamı, türleri ve araştırma süreci ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Fenomenolojik bir çalışma, bireylerin bir kavram veya fenomenle ilgili deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılmaktadır. Fenomenolojik çalışma ile ilgili bilinen ilk çalışmaların öncelikle Edmund Husserl ardındansa Martin Heidegger tarafından yapıldığı bilinmektedir. Husserl tarafından ortaya atılan yaklaşım geleneksel/betimleyici/tanımlayıcı fenomenoloji yaklaşımı iken; Heidegger tarafından ortaya atılan yaklaşım yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımıdır. Her iki yaklaşım da ortak özellik bireylerin fenomen ile ilgili deneyimlerinin olmasıdır. Betimleyici fenomenoloji yaklaşımında fenomeni tanımlama ve anlamını ortaya çıkarma

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

anlayışı varken; yorumlayıcı fenomenolojide, fenomeni tecrübe edenlerin görüşlerinin yorumlanması yapılmaktadır. Betimleyici fenomenolojide amaç fenomeni tanımlamak, betimlemek olduğu için araştırmacının önyargıları araştırma dışında tutulmakta; yorumlayıcı fenomenolojide ise fenomeni anlamak ve yorumlamak önemli olduğu için önyargıların bir kenara bırakılması mümkün değildir. Ayrıca yorum yapılırken deneyimi yaşayan bireylerin tarihi, kültürü ve sosyal çevresi de bu yorumlamaya destek niteliğinde kullanılmaktadır.

Fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiş bir araştırmada katılımcılar seçilirken dikkat edilmelidir. Çünkü burada önemli olan herhangi bir şekilde fenomeni deneyimlemiş bireylerin araştırmaya dahi edilmesidir. Bu sebeple katılımcıların homojen olarak seçilmesi önerilmektedir. Katılımcı sayısı ile ilgili çeşitli sayılar verilmiş olsa da önemli olan fenomenin nasıl ortaya konulduğudur. Her araştırma kendine özgüdür. Fenomenoloji yaklaşımında diğer bir önemli husus tüm nitel araştırmalarda olduğu gibi araştırmacının etik anlayışıdır. Araştırmacı, çalışmasının tüm aşamalarında etik anlayışına hassasiyet göstermelidir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması ve mahremiyetlerine saygı duyulması, araştırmada ad-soyad gibi kişisel bilgilerin kullanılmaması, bunlar yerine kod adlar kullanılması, kişisel bilgilerini ortaya çıkaracak ifadelerden kaçınılması, katılımcı gizliliğinin sağlanması araştırmacının önem göstermesi gereken konulardır. Hangi tür araştırma yapılırsa yapılsın önemli olan etik anlayışının araştırmacının başından, sonuna kadar sürdürülmesi, yayın olduktan sonra da bu anlayışın devam ettirilmesidir.

KAYNAKÇA

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 9-19.
- Antoniou, P., & Zembylas, M. (2019). Conceptualizing and contextualizing the concept of refugee in education: A phenomenological study of teachers' and students' perceptions in a conflict-affected society. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 13(2), 97-112.
- Arastaman, G., Öztürk, İ., & Fidan T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Edts.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edts). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books, Inc.
- Giorgi, A. (Ed.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Greening, N. (2019). Phenomenological research methodology. *Scientific Research Journal*, VII(V), 88-92.
- Harrison, J., MacGibbon, L., & Morton, M. (2001). Regimes of trustworthiness in qualitative research: The rigors of reciprocity. *Qualitative Inquiry*, 7, 323-345.
- Kazak, E. (2021). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 265-291.
- Koch, T. (1995). Interpretive approaches in nursing research: The influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 827-836.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.

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

- MacTaggart, R. (2018). *Teachers' lived experiences of responsible leadership: A transcendental phenomenological study* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrow, S. (2005). Trustworthiness in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250–260.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Munhall, P. (1989). Philosophical ponderings on qualitative research methods in nursing. *Nursing Science Quarterly*, 2(1), 20-28.
- Noon, E. J., & Hallam, S. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83.
- Osborne, J. (1994). Some similarities and differences among phenomenological and other methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology*, 35(2), 167-189.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Edts.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. R. S. Valle, & S. Halling(Edts.). *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. New York: Plenum.
- Sarıçelik, S., & Saban, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin zor çocuk algıları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 127.
- Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 183-202.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles, CA: Sage
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. New York: Sage.
- Trede, F., & Higgs, J. (2009). Framing research questions and writing philosophically: The role of framing research questions. J. Higgs, D. Horsfall, & S. Grace (Edts.). *Writing qualitative research question on practice*. Rotterdam: Sense.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany State University Press.
- Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7, 345-369.
- Williams, E. (2009). Achieving trustworthiness in qualitative research: A panparadigmatic perspective. *Psychotherapy Research*, 19(4), 576–582.
- Wu, L., & Wu, M. (2011). The Employee dissatisfaction with organizational change: An Empirical study of a technology service company. *African Journal of Business Management*, 5(4), 1304.
- Yılmaz, K., & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(1), 143-168.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN DALKAVUKLUK DAVRANIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
erkankiral74@gmail.com

Öğr. Esin DİLAN DİLMAÇ,
esin.dilmac@outlook.com

Özet

Araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluğa ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen gönüllü 10 katılımcı oluşturmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tema ve alt temalara ayrılmış; frekans olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; ortaokullardaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluğu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşleri; dalkavukluk tanımı, dalkavukların kişilik özellikleri, dalkavukluğun kimlere karşı yapıldığı, dalkavukluğun nedenleri, dalkavukluğa ilişkin çözüm önerileri ve metafor olarak dalkavukluk şeklinde altı ana tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluğun tanımı teması; olumlu ve olumsuz olarak iki alt temada incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukların kişilik özellikleri teması; olumsuz kişilik özellikleri olarak tek alt temada incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluğun kimlere karşı yapıldığı teması; üstlere karşı dalkavukluk ve aynı konumdakilere karşı dalkavukluk olarak iki alt temada incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluğun nedenleri teması; bireysel ve toplumsal nedenler olarak iki alt temada incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluğun engellenmesi için çözüm önerileri teması; dalkavukluk davranışını sergileyen ve dalkavukluk davranışına maruz kalan olarak iki alt temada incelenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre metafor olarak dalkavukluk teması; canlı ve cansız varlık olarak iki alt temada incelenmiştir. Benzer araştırmalar farklı okul türü, kademesi ve çalışma grupları ile yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dalkavukluk, yönetici, öğretmen

SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS OPINIONS ABOUT SYCOPHANCY BEHAVIOR

Abstract

The purpose of this research to find out how school administrators and teachers interpret their experiences concerning sycophancy. At this research, phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used. The study group of the research consisted of volunteer 10 participants selected using the purposeful sampling method. The data of the study group was examined according to descriptive and content analysis techniques. The data was separated into themes and subthemes; they were evaluated as frequency. As a result, it was found that school administrators and teachers opinions about sycophancy include six main themes as; the definition of sycophancy, personality traits of sycophants, to whom sycophantic behavior is displayed, the reasons for sycophancy, solution offers for sycophancy and sycophancy as a metaphor. The definition of sycophancy theme

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Erkan KIRAL'ın danışmanlığındaki Esin Dilan DİLMAÇ'ın tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

according to the opinions of school administrators and teachers was examined as two subthemes; positive and negative sycophancy. Personality traits of sycophants theme according to the opinions of administrators and teachers was examined as one subtheme; negative personality traits. To whom sycophantic behavior is displayed theme according to the opinions of administrators and teachers was examined as two subthemes; sycophancy to supervisors and sycophancy to the employee at the same position. The reasons for sycophancy theme according to the opinions of administrators and teachers were examined as two subthemes; personal and societal reasons. Solution offers for preventing sycophancy theme according to the opinions of administrators and teachers were examined as two subthemes; sycophants and the people exposed to sycophantic behavior. Sycophancy as a metaphor theme according to the opinions of administrators and teachers was examined as living being and non-living thing subthemes. Similar studies can be conducted with different school types, levels and study groups.

Key Words: Sycophancy, administrator, teacher

GİRİŞ

Çağın koşulları gereği hayatın içinde yer alan bazı etik dışı davranışlarla karşılaşmak mümkündür. Giderek kalabalıklaşan ve karmaşıklaşan sosyal hayat içerisinde görece en sık karşılaşılan etik dışı davranışlardan biri de dalkavukluktur. Dalkavukluğa ilişkin alanyazında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Türk Dil Kurumu ([TDK], 2021), saraylarda padişahları eğlendirmek amacıyla esprili sözler söyleme, yalakalık ve bireyin çıkar elde edeceği kişilere karşı aşırı saygı, sevgi gösterip yaranmaya çalışması olarak tanımlamıştır. Kırıl (2017) dalkavukluğu, kişinin kendi menfaatleri doğrultusunda çıkar sağlamak için söz, tutum ve davranışlarını menfaati olacağı kişiyi memnun edecek şekilde düzenlemesi, o kişiyi aşırı şekilde pohpohlaması ve ona yaranması olarak tanımlamıştır. Dalkavukları; riyakâr, samimiyetsiz ve kişiliksiz kişiler olarak ifade etmiştir. Dalkavukluk, çalışanların yöneticilerine karşı, onların gözünde iyi bir yerde olabilmek, bazı noktalarda ayrıcalık elde etmek ve özgürlük sınırlarını biraz genişletmek adına yaptıkları samimi gibi görünen ancak samimiyetsiz, ciddiyet dışı davranışlardır. Bireyler bu davranışı yaparak etik kuralların dışına çıkmaktadırlar (Gökçe, 2000; Başel, 2007). Biber'e (2017) göre dalkavukluk, yetenekleri ve potansiyelleri sınırlı ya da hiç olmayan kişilerin, menfaat elde etmek, konumunu koruyabilmek, hak etmedikleri mevkilere ulaşmak gibi çeşitli nedenlerle yaptıkları abartılı tavır ve hareketlerdir. Bu kişiler kendisinden daha üstün olduğunu düşündüğü kişilere tepkisel olarak tapma eğiliminde olan ezik olarak nitelendirilen kişilerdir. Kırıl (2017), dalkavukların davranışlarını kendi menfaatleri doğrultusunda şekillendirebilme yeteneğine sahip olduklarını, bu yüzden bulundukları örgütün iklimine ve insanların tutumlarına göre değişme gösterebildiklerini ve bu tür davranış gösterenlerin göz boyayarak örgütlerde varlıklarını her zaman sürdürdüklerini ifade etmiştir. Dalkavukluk bir sanattır ve bunu herkes yapamaz. Dalkavuklar bu sanatını kendine has özellikleri ile her ortamda gösterebilirler. Nitekim dalkavuklar takındıkları tavır, geliştirdikleri söz ve davranış becerileri ile her dönemin adamı olabilirler.

Dalkavukluk, Tanzimat öncesi dönemde Osmanlı Devleti'nde bir meslek olarak yer almıştır. Bu işi yapanlara dalkavuk denmesinin sebebi kafalarına serpuş olarak taktıkları kavuktan dolayıdır. Dalkavukluk mesleğini yapanların, toplum içinde kolay ayırt edilebilmeleri için kavuklarına bir şey sarmaları yani "dal kavuk" olmaları emredilmiştir. Böylelikle dalkavuk adını aldıkları söylenebilir. Dalkavukların işi etrafında bulunanları çeşitli yollarla eğlendirmektir. Dalkavukların; başlarında bulunan kâhyaları, yazılmış tüzükleri ve bu iş için aldıkları fiyatlarının olduğu görülmektedir. Para karşılığında dalkavuklara kötü söz söylenebildiği ya da fiziksel olarak darp edildiği bilinmektedir. Örneğin, Topkapı Sarayı'nın arşivlerinde bulunan belgelerde bazı fiyatlar şu şekildedir: "Yüze tokat atmak: 30 para; yüze kara sürmek: 37 para; çıplak kafaya vurmak: 45 para; merdivenden yuvarlama: 180 para; sakal boyama: 60 para" şeklindedir. Görüldüğü gibi insanlar dalkavukluğu geçmişte para karşılığında yapmışlardır. Bu nedenle dalkavukluğun tarihteki en eski mesleklerden biri olduğu söylenebilir (Okutan, 2005; Keskiner, 2011).

Osmanlı Devleti'nden bugüne kadar geçen dönemde artık dalkavukluk meslek olmasa da bu tarz bireyler ile hayatın tüm alanlarında karşılaşılabilir gözelemlenmektedir. Atılın (2016), dalkavukların zamanın adetlerini savunup, zaman ve durumlar değiştiğinde, menfaatlerinin farklı noktalarda olduğunu gördükleri zaman bunlara yönelmesinin kaçınılmaz bir durum olduğunu, bunun adının duruma göre hareket etmek değil yalakalık olduğunu dile getirmiştir. Epirden (2017) ise yalakalığı kötü bir meslek olarak görmekte ve bunun kişilik bozukluğu olduğunu söylemektedir. Yalakalığın, mevki olarak iyi yerlere gelebilmiş ancak kapasite olarak düşük seviyede bulunan insanlara karşı sempatik görünmek, bu şekilde onların güvenlerini kazanarak onlardan faydalanmaya çalışmak için yapıldığını ifade etmiştir.

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

Genel olarak yalakalığın bu insanların yaşam şekli olduğunu dile getirmiştir. Akbulut'a göre kişiler menfaatleri doğrultusunda bu davranışa eğilim gösterebilmektedir. Zamanla bu davranış kişinin yaşam şekli haline alabilir. Bu yüzden yaptıklarının dalkavukluk olduğunun bile farkına varamayabilirler (2018). Özellikle iş yaşamında bu insanlara çokça rastlamak mümkündür. Bu insanlar çıkar sağlamak, bir konum elde edebilmek ya da sahip oldukları yeri koruyabilmek için dalkavukluğu bir araç, bir yol gibi kullanabilirler.

Akbulut dalkavukluğu, "yalakalık, yağcılık" olarak ifade etmiştir. Dalkavukluğun bir sanat olduğu ve her bireyin bunu yapamayacağı dile getirilmiştir (2018). Dalkavukluk sayesinde kişiler gelmek istediği noktaya daha hızlı ve kolay çıkabilirler. Nitekim dalkavuklar menfaatleri doğrultusunda bu davranışı öyle benimserler ki, zamanla bu davranış onların yaşam biçimi haline gelebilir. Öyleki dalkavuklar yaptıkları dalkavukluğun farkına bile varamayabilirler. Son dönemde bu tür kişilere her ortamda rastlamak mümkün olmakla birlikte, iş yaşamında daha fazla görülebilmektedir. Özellikle yöneticinin etrafında onları memnun etmek için fırır dönen, şekilden şekle giren, yöneticilere çalışıyor görünebilmek için kendilerini görünür kılan, onlara el pençe divan duranlar bunların en güzel örnekleri olarak verilebilir. Dalkavuklar; çevresel, durumsal veya sosyal değişkenlere karşı kendilerini çok rahat değiştirebilme becerisine sahiptirler. Bu yönü ile bakıldığında kendini gösterim düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Özçelik Sözer'e göre dalkavuklar bir konum elde edebilmek ya da bulundukları konumu koruyabilmek için dalkavukluğu bir yol olarak görmekte ve kullanmaktadırlar (2017). Kişi kendisine ya da başkalarına çıkar sağlayabilmek için var olan gerçekleri saptırmaya, abartılı davranışlar göstermeye kadar her yolu deneyerek hedefine ulaşmaya çalışabilir. Esasında dalkavuklar genel olarak; yöneticinin duymak istediğini söylemekte ya da dürüstçe konuşmaktan özellikle kaçınmaktadırlar. Çünkü bu şekilde hedeflerine daha kolay ulaşabilmektedirler. Yalakalık, toplum içerisinde hoş görülme ve insanlar tarafından kabullenilmeyen etik dışı bir davranış olmasına rağmen yaşamın birçok alanında görülmektedir. Çoğunlukla astlar ve üstler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan dalkavukluk davranışı dışarıdan bakıldığında iyi niyetli gibi görünmesine rağmen ilerleyen süreçte eşdeğer konumdaki kişilerin, huzursuzluk hissetmesine ve tedirgin bir ortamın oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu yüzden de insanlar tarafından istenmeyen davranış olarak algılandığı söylenebilir (Gökçe, 2000; Gül, 2006; Tütüncü ve Akgündüz, 2014). Dalkavukluk kişilere göre farklılık gösterebilir. Dalkavukluk yapan dalkavuklar kendilerini; müptezel, müzmin, usta, liberal ve gizli şekilde ortaya çıkarabilir (Aşık, 2011). Bu kişiler kendilerini şu şekilde sergileyebilirler.

Müptezel dalkavuklar: Bunlar iktidarda bulunanların ya da maddi gücü olanların söyledikleri her şeyi olduğu gibi savunurlar. Bunların dalkavukluk yaptıklarını açık şekilde gösteren, geleceğe dönük menfaatleri belli olan kişiler oldukları söylenebilir. *Müzmin dalkavuklar:* Bu kişiler doğdukları andan itibaren ruhen hizmete hazır bulunan kişilerdir. Bunların dalkavukluğu her zaman çıkar elde etmek için değil, içlerinden geldikleri için yaptıkları söylenebilir. *Usta dalkavuklar:* Bu tarz dalkavuklar sayıca az olmalarına karşın özgül ağırlıkları ve etki oranları yüksek olabilmektedir. Etraflarına mevcudu eleştirel bir yaklaşım sergiler gibi görünürler ancak önemli noktalarda sergiledikleri dalkavukluk sayesinde etkilerini artırabilirler. Bu kişiler ancak dikkatle gözlem yapıldığı takdirde fark edilebilirler. Çok ince noktalarda öyle dalkavukluk sergilerler ki pek çok kişi onları anlamakta güçlük yaşayabilir. *Liberal dalkavuklar:* Bunlar, dış dünya ile sürekli etkileşim halinde bulunurlar. Özgürlük, demokrasi ve çağdaşlık kavramlarını çok sık kullanırlar. Kime nasıl davranması gerektiğini, ne derece dalkavukluk yapmaları gerektiğine onların ipini elinde tutanlar karar verirler. Bu kişiler ip ne tarafa çekilirse o tarafa hareket etme eğilimindedirler. *Gizli dalkavuklar:* Bu kişiler pek ön planda olmayıp arka planda çalışanlardır. Her şeyi tarafını tuttıkları kişilerin lehine göre ayarlamakta ustadırlar. Kişi ile ilgili olumsuz durumları manipüle ederek, kişinin lehine çevirebilme becerisine sahiptirler.

Yaşamın içinde yer alan bu bireylerin, dalkavuk olarak nitelendirilmesine neden olan bazı ortak özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Okutan (2005) dalkavukların kişisel özelliklerinin genel olarak; ikiyüzlü, yağcı, övgücü, işgüzar, entrikacı, kurnaz, menfaatçi ve aldatıcı vb. gibi olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikleri gösteren kişiler şu şekilde açıklanabilir.

İkiyüzlü (Riyakâr): Kişinin yüzüne karşı başka konuşup, arkasından kötüleyen ya da eleştiren kişilik özelliğinde olan bireylerdir. TDK'nın (2021) tanımına göre ise "özü sözü bir olmayan" kişilere ikiyüzlü denilmektedir. Söyledikleri ile yaptıkları farklıdır. İkiyüzlülüğe karşı ünlü düşünür Mevlana'nın "Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol." sözleri tavsiye niteliğinde görülebilir. İkiyüzlülük dalkavukluğun yoldaşdır. Yüksel'e göre insanların bu davranışa yönelmesinin sebebi onaylanma ihtiyacından kaynaklanabilir (2017). *Yağcı:* Kişinin menfaatleri, çıkarları için başkasına yaranmaya çalışmasıdır. TDK'a göre (2021) dalkavukluk kelimesi ile eşdeğerdir. *Övgücü:* Kişinin çıkarları

gereği toplumda önemli makam ve mevkilere gelmiş kişilere karşı, abartılı ve gereksiz şekilde methiyeler düzmesidir. TDK'a göre birini gereksiz yere aşırı öven kişi olarak tanımlanmıştır (2021). Geçmişte ünlü şairlerin (Fuzuli, Baki vb.) devlet yöneticileri ya da toplumda önemli yere sahip kişiler için yazdıkları edebi eserlerde de bu durum açık bir biçimde görülebilir. *İşgüzar*: Kişinin gereksiz yere kendini ön plana çıkarmak için yapılan işe müdahil olmasıdır (TDK, 2021). Bu kişiler karşı tarafa iyi gözükebilmek için hiç gereği olmadığı halde sırf kendini gösterebilmek ve yararlanabilmek için o işe karışabilirler. *Entrikacı*: Bir işin yapılmasını ya da bozulmasını sağlamak için gizli çalışmalar yapan kişidir (TDK, 2021). Bu kişiler istemedikleri var olan bir şeyi yok etmek ya da istediği duruma getirebilmek için gizliden faaliyet gösterebilirler. Dalkavuk kişilerin önemli özelliklerinden biridir. *Menfaatçi ve aldatıcı*: Çıkar elde etmeye çalışan kişidir (TDK, 2021). Bu kişilerin çıkarları doğrultusunda, makam ve mevkii sahibi insanların sahip oldukları konuma göre fikir söyledikleri bilinmektedir. Bu kişiler etrafındaki kişileri kandırmaya çalışmaktadırlar. Bu yüzden dalkavukların menfaatçi olduğu kadar yalancı ve aldatıcı olduğu söylenebilir. *Kurnaz*: Çabuk inanmayan, insanları kandırıcı ve çeşitli oyunlarla amacına ulaşan, gözü açık kimselerdir (TDK, 2021). Bu kişiler kendilerinin reklamını iyi yaparlar. Sahip olmadıkları özellikleri varmış gibi abartılı şekilde anlatarak ya da başkalarına ait olan düşünceleri kendilerininmiş gibi ifade ettikleri söylenebilir. *Çıkarıcı*: Sadece kendi menfaatlerini düşünen kişidir (TDK, 2021). Keskiner (2011), dalkavuk kişilerin çıkarıcı ve arabozucu olduğunu dile getirmiştir. Bu kişiler yapılan işten başkasının ne yaşadığı ya da ne duruma düştüğüne aldırış etmeden kendi çıkarını ön planda tutabilmektedirler.

Dalkavukluk davranışı kişilik yapısıyla yakından ilişkili olsa da bu davranışın yapılmasında birçok neden olabilir. Bunların içinde en çok ön plana çıkan kişinin çıkar sağlama düşüncesi, belli bir konum elde edebilmesi, eksiklerini ya da hatalarını gizlemeye çalışması, gücün yanında yer almak istemesi, onu hissetme ihtiyacı vb. nedenler olabilir. Bu nedenlere ilişkin görüşler birbirine benzerlik gösterse de insanlar tarafından farklı şekilde anlaşılabilmektedir. Kişilerin bir konuma gelebilmek ya da işlerini korumak için seçtiği bir yol olarak görülen dalkavukluk, her ne kadar toplum tarafından hoş görülme davranış olarak görülse de bu davranışla yükselme sağlayan kişilere hiç bir tepki verilmediği söylenebilir. Bu davranışı yapan herkesin amaçlarına ulaştığını söylemek mümkün olmasa da Türkiye'de dalkavukluk, bunu yapanların işlerini çözmede yardımcı olabilmektedir. Yöneticilerin narsistik ihtiyaçlarını karşılama isteği ve bundan doyum sağlamaları, bu tarz kişileri yanlarında tutmalarına neden olabilmektedir. Bu yüzden dalkavukların sayısında liyakatin önemsenmemesine bağlı olarak artış görülebilir. Bununla birlikte bu davranışının temelini erken yaşlarda atıldığı da ifade edilmektedir. Aynalanma süreci denilen evre, doğru şekilde tamamlanamadığında çocuğun kişiliğinin yapılanmasında olumsuz izler bırakabilir. Bunun sonucunda ilerleyen yıllarda çocuğun bu eksikliğinden dolayı devamlı birilerinin gücünün altına sığınma ihtiyacı duyması dalkavukluk davranışı yapmasına neden olabilmektedir (Özçelik Sözer, 2017). Dalkavukluğa maruz kalan kişinin ilgisizliği, yoğunluğu ve dikkatsizliği dalkavukları aktif hale getirebilmektedir (Okutan, 2005). Yöneticiler dalkavukluk yapanları samimiyetsiz bulmalarına rağmen iki sebepten dolayı etrafında bulunmalarını tercih edebilirler. İlk sebep yöneticinin kişiliğinin okşanmasının hoşuna gitmesidir. Diğeri ise dalkavukların yöneticilerini mutlu etmek adına verilen her işi yapmak için çok çalışmasıdır (Tezel, 2018). Genel olarak dalkavukluk davranışına makam, mevki sahibi ekonomik gücü yüksek ve ünlü kişiler daha fazla maruz kalabilir. Yöneticilerin bireysel hazlarını bir kenara bırakıp, liyakate önem verip, yaptığı işten emin olan, donanımlı, dürüst, inandıkları yolda yürüyen, bilgi sahibi olan kişileri tercih etmesi ile dalkavukların azaltılacağı söylenebilir.

Dalkavukluğun son çeyrek yüzyılda Türkiye'de en büyük problemlerden biri haline geldiği görülebilir. Nitekim dalkavukluk yaparak iş bilmeyen pek çok kişi kendilerini önemli görevlere yükseltebilmektedir. Gerek resmi, gerek özel kurumların içerisinde bu davranışı gösteren birçok bireyin var olduğu söylenebilir. Dalkavukluk davranışının gerçekleşmesindeki temel etkenin ne olduğuna dair alanyazında fazla bilgi bulunmadığı görülmüştür. Dalkavukluk davranışı bu kadar yaygın sergilendiği, insanlar tarafından gözlemlenirken ve dillendirilirken olgu hakkında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Dalkavukluğun derinlemesine incelenmesi, dalkavuklukla ilgili çalışmaların artırılması, toplumda bu davranışa ilişkin bir farkındalık yaratıp, bu davranışın azaltılmasına destek olabilir. Nitekim bu çalışmanın amacı da, okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluğa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Okul yöneticileri ve öğretmenler dalkavukluğu nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- 2- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk yapan kişilerin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluk davranışı kimlere karşı yapılmaktadır?

- 4- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışının engellenmesine ilişkin önerileri nelerdir?
6- Okul yöneticileri ve öğretmenler dalkavukluğu neye benzetmektedirler?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada dalkavukluğa ilişkin ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitekim olgu bilim deseni deneyimlenen durumu ve özü ortaya çıkarmada önemlidir. Olgu bilim deseni; farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan, olguların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Merriam, 2009). Olgu bilim deseni ile dalkavukluk olgusunun betimlenmesi, derinlemesine incelenmesi ve tam olarak anlaşılması amaçlanmıştır. Katılımcıların dalkavukluk olgusuna ilişkin yaşamış oldukları deneyimle ilgili hissettikleri, algıları ve bunlara yüklediği anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitekim olgular insanların karşısına çok farklı şekilde çıkabilir. Bu kimi zaman olay, kimi zaman deneyim, kimi zaman algı şeklinde olabilir. Önemli olan kişinin bunları fark etmesi ve anlamlandırmasıdır. Bu çalışmada bu olguya ilişkin anlam ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden; ölçüt, kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Nitekim amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilginin olduğu durumlarda derinlemesine inceleme yapmayı sağlayan nitel bir yöntemdir. Bu yönetime bağlı olarak örneklem belirlemek için seçilen okullar, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanarak araştırmacıların bulunduğu yerdeki ortaokullardan seçilmiştir. Sonrasında dalkavukluğa ilişkin görüş alınan okul yöneticileri ve öğretmenlerin MEB'e bağlı ortaokulda çalışıyor olması ve dalkavukluk davranışını deneyimlemiş ya da gözlemlemiş ve bu konu ile ilgili görüş bildirme potansiyeline sahip olması olarak belirlenen ölçütü karşılayan gönüllü katılımcılar arasından seçilmiştir. Ayrıca ele alınan dalkavukluk olgusuna ilişkin farklı görevleri olan katılımcıların algılarının da ortaya çıkarılması amaçlandığı için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle de çalışma grubunu okul yöneticileri ve öğretmenler, farklı branşlarda görev yapan gönüllü katılımcılar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında X ili Y ilçesinde bulunan ortaokullarda çalışan 5 yönetici (Y) ve 5 öğretmen (Ö) oluşturmuştur. Nitekim olgu bilim çalışmalarında katılımcı sayısının 1 ile 10 arasında olabilir (Aydın, 2015). Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Yaş	Görevi	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Hizmet Süresi
Nevin (Y1)	27	Yönetici	Kadın	Lisans	5 Yıl
Celal (Y2)	28	Yönetici	Erkek	Lisans	7 Yıl
Cemal (Y3)	33	Yönetici	Erkek	Yüksek Lisans	8 Yıl
Yasemin (Y4)	31	Yönetici	Kadın	Lisans	7 Yıl
Zeynep (Y5)	33	Yönetici	Kadın	Lisans	10 Yıl
Fatma (Ö1)	25	Öğretmen	Kadın	Lisans	3 Yıl
Ayşe (Ö2)	25	Öğretmen	Kadın	Lisans	2 Yıl
Dilek (Ö3)	25	Öğretmen	Kadın	Lisans	3 Yıl
Döndü (Ö4)	32	Öğretmen	Kadın	Lisans	7 Yıl
Pınar (Ö5)	26	Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	3 Yıl

Tablo 1 incelendiğinde okul yöneticilerinin ikisinin erkek, üçünün kadın; dördünün lisans, birinin yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yaşlarının 27- 33 yaş aralığında, hizmet sürelerinin ise 5-10 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının kadın; birinin yüksek lisans, dördünün lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yaşlarının 25-32 yaş aralığında, hizmet sürelerinin 2-7 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Dalkavukluk olgusuna ilişkin veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Genel olarak olgu bilim çalışmalarında yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilebilir. Bu araştırmada araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme formunu tercih etmiştir. Veri toplamak için "Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre dalkavukluk" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacıların gözlemlerine, alanyazına dayalı olarak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form alan uzmanı iki öğretim üyesine değerlendirmeleri için sunulmuştur. Söz konusu uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formundaki maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak, birer yönetici ve öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Onlardan alınan dönütler ile görüşme formunun son hali oluşturulmuş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan "Yönetici/Öğretmen Görüşme Formu" iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise görüşme sorularına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşme yapmak için randevu alınmış ve görüşmeler ikinci araştırmacı vasıtası ile katılımcıların uygun gördüğü yer (ders sonrası derslik, dinlenme odası vb.) ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara öncelikle dalkavukluk davranışı ile ilgili bilgi verilmiş, kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiş ve sonra onların konu ile ilgili varsa soruları alınarak, cevaplandırılmıştır. Akabinde görüşmenin içeriğine geçilmiş, görüşme formunda yer alan sorular kendilerine yüz yüze sorulmuştur. Bu esnada görüşmecilerin onayı alınarak görüşmelerin tamamı ses kaydına alınmıştır. Veri toplama süreci her bir katılımcı ile bu şekilde tamamlanmıştır.

Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde var olan durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler temalar halinde düzenleneceği gibi görüşme sırasında kullanılan sorular dikkate alınarak da ortaya konulabilir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulabilir. Çalışmada elde edilen veriler, mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, sonra yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılarak okuyucuya sunulmuştur. Yine içerik analizi ile verilerin derinlemesine incelenmesi ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. İçerik analizi vasıtası ile benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmiş, anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde açık ve seçici kodlama süreci izlenmiştir. Yazılı hale getirilen görüşme metni incelenmiş, kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlama alan yazın, araştırma ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Ortaya çıkan kodları altında toplayacak alt ve ana temalar görüşme soruları ve ilgili alan yazın doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen kod ve temaların sunumunda tablolardan yararlanılmıştır. Dalkavukluk olgusu hem betimsel hem de içerik analizi ile incelenmiştir. Betimsel analizlerde problem alt cümlesinde yer alan sorular kullanılmış, içerik analizinde ise toplanan verilerden derinlemesine analiz edilerek önceden oluşturulmayan temalar ortaya çıkarılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler çalışmanın problem durumu ve alt problemlerine göre incelenmiş, alan yazına dayalı anlamlı bulgular ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Çalışma verilerinin sunumunda anlaşılabilir bir dil kullanılmasına dikkat edilmiş ve gerekli durumlarda doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Ayrıca katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada katılımcı isimleri yerine içinde bulunan toplumun kültürüne uygun Pınar, Emine, Cemal gibi kod isimler verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Mevcut durumu ortaya koymak için betimsel, ayrıntılı sonuçlara gitmek ve yorumlamak için de içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın ana temaları araştırma problemlerine, alt temalar ve kodlar görüşme sonucu elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. İçerik analizinde kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu araştırmada geçerliği sağlamak için kodlanan veriler, iki alan uzmanına sunulmuştur. Ortaya çıkarılan kodların birbirleri ile ilişki durumu incelenerek, bunlara dayalı alt temalar oluşturulmuştur. Yapılan bu kontrol kodlaması ile aynı veri grupları kodlanarak, ortaya çıkan farklılıklar tartışılarak, verilerin anlaşılır ve daha güvenilir olması sağlanmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Bu çalışmada da gerek araştırmacıların gerekse alan uzmanlarının oluşturduğu kodlar, alt temalar ve temalara ilişkin yapılan karşılaştırma

sonrasında herhangi görüş ayrılığı bulunmamıştır. Bununla birlikte nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için görüşme esnasında ve yazıya döküldükten sonra gerekli doğrultma yapılmış ve katılımcı ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öyleki olgu bilim araştırmasında yapılan görüşmelerde araştırmacının ulaştığı açıklamaları ve anlamları ilgili kişiye teyit ettirmesi, onun onayını alması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıran bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca araştırma sürecinde yapılanlar olduğu gibi aktararak araştırmacının güvenilirliği artırılmıştır (Creswell, 2016). Çalışmada kullanılan görüşme formunun görünüş ve kapsam geçerliği ise formun oluşturulması esnasında görüşü alınan uzmanlara ve formu oluşturan araştırmacılara dayandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul yöneticileri ve öğretmenleri ile dalkavukluk davranışına ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular; tema, alt tema ve kodlar halinde düzenlenmiştir. Temaların açıklanmasında genelde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacının daha kolay anlaşılabilmesi ve bilgilere doğrudan ulaşılabilmesi için katılımcılardan elde edilen bulgular araştırmacının alt problemindeki sıraya uygun olarak aşağıda verilmiştir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dalkavukluğu Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konu ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan "Dalkavukluk sizin için ne anlama geliyor?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluğun Tanımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Dalkavukluğun Tanımı	Olumlu	Mutlu etme	Celal	1	-	-
		İyi söz söyleme	-	-	Fatma	1
		Menfaat sağlama	-	-	Dilek	1
	Olumsuz	Yaranma	Yasemin	1	Ayşe, Döndü, Pınar	3
		Yalakalık	Nevin, Cemal, Zeynep	3	-	-

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluğun tanımı temasının iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar "olumlu" (mutlu etme, iyi söz söyleme) ve "olumsuz" (menfaat sağlama, yaranma, yalakalık) şeklindedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu (f: 8) dalkavukluğu olumsuz olarak tanımlarken, az sayıda kişinin (f: 2) olumlu olarak tanımladığı görülmüştür. Olumlu tanımlama alt temasında yer alan kodlar, iyi söz söyleme ve mutlu etme eşit frekansa (f: 1) sahiptir. Olumsuz tanımlama alt temasında, en fazla frekansa ait kod (f: 4) yaranma olarak belirlenirken; en az frekansa ait kod (f: 1) menfaat sağlamadır.

Dalkavukluk kavramını olumlu açıdan nitelendirmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Karşıdaki insanı mutlu ederek, kendi iş ve işlemlerini daha rahat daha kolay istediği şekilde yaptırmaktır." (Celal)
- "İnsanların bir yerlere gelmek için, insanlara karşı yaptığı iyi söz, davranışların tamamıdır." (Fatma)

Dalkavukluk kavramını olumsuz açıdan nitelendirmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Bir insanın özellikle işi düştüğü zamanlarda iyi davranması, suyuna gitmesi böyle kendi işini bu şekilde yaptırmaya çalışmasıdır." (Dilek)
- "Kendisinden üst makamda bulunan kişilere yaranmaya çalışmak diye düşünüyorum." (Ayşe)
- "Gücün nerede olduğunu bulup ona doğru yönelme, ona karşı yapılan yalakalıktır." (Zeynep)

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukların Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konu ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan "Okulunuzda dalkavukluk yapan insanlar var mı?/ Bu insanların kişilik özellikleri nelerdir?" sorularına verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukların Kişilik Özellikleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Kişilik Özellikleri	Olumsuz Kişilik Özellikleri	Özgüveni eksik	Celal, Cemal, Yasemin	3	Fatma	1
		Korkak	-	-	Ayşe	1
		Fırsatçı	Celal	1	-	-
		Samimiyetsiz	-	-	Ayşe, Dilek, Pınar	3
		Pasif	Yasemin	1	-	-
		İkiyüzlü	Nevin	1	-	-
		Pragmatist (Faydacı)	Zeynep	1	Döndü	1
		Yalancı	Nevin	1	-	-

Katılımcıların tamamı okulda dalkavukluk yapan insanların olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluk davranışını yapanların kişilik özellikleri temasının bir alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu tema "olumsuz kişilik özellikleri" (özüveni eksik, korkak, fırsatçı, samimiyetsiz, pasif, ikiyüzlü, pragmatist, yalancı) şeklindedir. Olumsuz kişilik özellikleri alt temasında en çok frekansa sahip kod (f: 4) özüveninin eksik olmasıdır. En az frekansa sahip olan kodlar ise (f: 1) korkak, fırsatçı, pasif, ikiyüzlü ve yalancı kodlarıdır.

Olumsuz kişilik özellikleri açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Kişilikleri oturmamış, özüveni eksik bir yapıya sahiptir bu kişiler." (Celal)
- "Belli bir yere gelememe korkusu olan insanlardır." (Ayşe)
- "Bu insanlar fırsat kollayan, fırsatçı kişiliğe sahiptir." (Celal)
- "Böyle davranan kişileri samimiyetsiz buluyorum." (Dilek)
- "Daha pasif, özüveni düşük, işlerini kolaylaştırma amacıyla başkasına yaranmaya çalışan tiplerdir." (Yasemin)
- "Bu kişiler ikiyüzlü davranışlar sergilerler." (Nevin)
- "Güç merkezine giderler. Okul içerisinde otorite ya da güçlü olduklarına inandıkları kimse onunla daha samimi olmaya çalışmak için uğraşan kişilerdir." (Zeynep)
- " Bunlar yalancıdır." (Nevin)

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluk Davranışının Kimlere Karşı Yapıldığına İlişkin Bulgular

Araştırmada konu ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan "Dalkavukluk davranışını kimlere karşı yapıyorlar?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluk Davranışının Kimlere Karşı Yapıldığı

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Dalkavukluk Davranışının Kimlere Karşı Yapıldığı	Üstlere Karşı Dalkavukluk	Üst Yönetim (Şube müdürü, Milli Eğitim Müdürü)	Celal	1	-	-
		Müdür	Nevin, Cemal, Yasemin, Zeynep	4	Fatma, Ayşe, Dilek, Pınar	4
		Müdür Yardımcısı	-	-	Ayşe, Pınar	2
	Aynı Konumdakilere Karşı Dalkavukluk	Öğretmen (İş arkadaşları)	Celal	1	Döndü	1
		Sosyal Arkadaş	-	-	Ayşe, Döndü	2

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluk davranışının kimlere karşı yapıldığı temasının iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar "üstlere karşı dalkavukluk" (üst yönetim, müdür, müdür yardımcısı) ve "aynı konumdakilere karşı dalkavukluk" (öğretmen, sosyal arkadaş) şeklindedir. Okul yöneticileri ve

öğretmenlerin çoğu (f: 11) dalkavukluğun üstlere karşı yapıldığını ifade ederken; az sayıda kişi (f: 4) aynı konumdakilere karşı da yapıldığını ifade etmiştir. Üstlere karşı dalkavukluk alt temasında en çok frekansa (f: 8) sahip olan kodun müdür, en az frekansa (f: 1) sahip olan kodun ise üst yönetim olduğu tespit edilmiştir. Aynı konumdakilere karşı dalkavukluk alt temasında ise öğretmenlerin ve sosyal arkadaşların eşit sayıda frekansa (f: 2) sahip olduğu görülmüştür.

Üstlere karşı dalkavukluk açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Kendilerinden daha yüksek mevki, makamdaki kişilere karşı yapıyorlar." (Celal)
- "Yönetimde bulunan müdür ya da iktidar sahibi kimse ona karşı yapıyorlar." (Cemal)
- "Müdürü ve müdür yardımcısına yaranmaya çalışanlar oluyor." (Ayşe)

Aynı konumdakilere karşı dalkavukluk açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Eşdeğer makamlarda olup, iş gördürmek istedikleri kişilere karşı yapıyorlar." (Celal)
- "Sosyal ilişkilerinde arkadaşlarına karşı yapıyorlar." (Döndü)

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluğun Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konu ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlere sorulan "İnsanların dalkavukluk davranışını göstermesinin nedenleri neler olabilir?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 5 'de özetlenmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluğun Nedenleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Dalkavukluğun Nedenleri	Bireysel Nedenler	Tembellik	Cemal	1	-	-
		İşini yaptırmak	Nevin	1	-	-
		Özgüven eksikliği	Celal, Cemal	2	Fatma, Dilek	2
		Kayrılma isteği	Zeynep	1	-	-
		Korku	-	-	Fatma	1
		Kendini güçlü hissetmek	Zeynep	1	-	-
		Hatalarının göz ardı edilmesi	Cemal, Zeynep	2	Fatma	1
		İşlerini kolaylaştırma	Yasemin	1	-	-
		Menfaat sağlama	Yasemin, Zeynep	2	Döndü, Pınar	2
	Toplumsal Nedenler	Statü	-	-	Ayşe, Döndü	2
		Kabul görme	-	-	Döndü	1

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluğun nedenleri temasının iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar "bireysel nedenler" (tembellik, işini yaptırmak, özgüven eksikliği, kayrılma isteği, korku, kendini güçlü hissetmek, hatalarının göz ardı edilmesi, işlerini kolaylaştırma, menfaat sağlama) ve "toplumsal nedenler" (statü, kabul görme) şeklindedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu (f: 17) kişilerin dalkavukluk yapmasının bireysel nedenlere dayandığını ifade ederken, az sayıda katılımcı (f: 3) toplumsal nedenlerden dolayı kişilerin bu davranışa yöneldiğini ifade etmiştir. Bireysel nedenler alt temasında en çok frekansa (f: 4) sahip kodlar menfaat sağlama ve özgüven eksikliğidir. En az frekansa (f: 1) sahip kodlar ise tembellik, işini yaptırmak, kayrılma isteği, korku, kendini güçlü hissetmek ve işlerini kolaylaştırmadır. Toplumsal nedenler alt temasında en çok frekansa (f: 2) sahip kod statü elde etmektir. En az frekansa (f: 1) sahip kodun ise kabul görme olduğu tespit edilmiştir.

Bireysel nedenler açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "İş yapmak istemiyor." (Cemal)
- "İstedikleri olsun, işleri görülsün diye." (Nevin)
- "Kendilerine güvenmemeleri." (Dilek)
- "Kendi menfaatine göre bir durum olursa kendi tarafına kayrılmasını istemeleri." (Zeynep)
- "Korkuyorlar" (Fatma)

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

- "Kendini daha güçlü hissetmek istemesi." (Zeynep)
- "Yaptığı hataların görmezden gelinmesini istemesi." (Cemal)
- "Dalkavukluğun nedenleri bence işlerini kolaylaştırma." (Yasemin)
- "Kendi menfaatleri doğrultusunda birilerinden bir şey elde etmek için yalakalık yaparlar." (Pınar)

Toplumsal nedenler açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- "Bir yerlere gelebilmek, statü elde etmek için olabilir. Terfi için olabilir." (Ayşe)
- "Bir arkadaş ortamına girmek için olabilir." (Döndü)

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluğun Engellenmesi İçin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konu ile ilgili yöneticilere ve öğretmenlere sorulan "Dalkavukluk davranışını engellemek için neler yapılmalıdır, önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Dalkavukluğun Engellenmesi İçin Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Çözüm Önerileri	Dalkavukluk Davranışını Sergileyen	Özgüven kazanması	-	-	Dilek	1
		Öz değerlendirme yapması	-	-	Dilek	1
		İstekleri için çabalaması	-	-	Döndü	1
		Hatalarının söylenmesi	Yasemin	1	-	-
		Psikolojik destek ve eğitim verilmesi	Celal	1	Pınar	1
	Dalkavukluk Davranışına Maruz Kalan	Adaletli davranılması	-	-	Fatma, Ayşe	2
		Liyakate uygun davranılması	Zeynep	1	-	-
		İrdeleyici olması	Zeynep	1	Fatma, Ayşe	2
		Prim vermemesi	Cemal, Yasemin, Zeynep	3	-	-
		Dalkavukların isteklerini yapmaması	Nevin	1	-	-

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre dalkavukluğun engellenmesi için çözüm önerileri temasının iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar "dalkavukluk davranışını sergileyen" (ölgüven kazanması, öz değerlendirme yapması, istekleri için çabalaması, hatalarının söylenmesi, psikolojik destek ve eğitim verilmesi) ve "dalkavukluk davranışına maruz kalan" (adaletli davranılması, irdeleyici olması, liyakate uygun davranılması, prim vermemesi, dalkavukların isteklerini yapmaması) şeklindedir. Dalkavukluk davranışını sergileyen alt temasında en çok frekansa (f: 2) sahip kod psikolojik destek ve eğitim verilmesidir. En az frekansa (f: 1) sahip kodlar ölgüven kazanması, öz değerlendirme yapması, istekleri için çabalaması ve hatalarının söylenmesi olduğu görülmüştür. Dalkavukluk davranışına maruz kalan alt temasında en çok frekansa (f: 3) sahip kodlar irdeleyici olması ve prim vermemesidir. En az frekansa (f: 1) sahip kodlar ise liyakate uygun davranılması ve dalkavukların isteklerini yapmamasıdır.

Dalkavukluk davranışını sergileyen açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- "Bu davranış engellemek kişinin kendisinde biten bir şey. Bu kişilerin ölgüvenlerini destekleyecek bir şeyler yapılabilir." (Dilek)
- "Bu tamamen kişinin kendisinin isteyip farkına varıp öz değerlendirme yapıp kendi başına yapabileceği bir şey. Kendi kendini düzeltmeli insan." (Dilek)
- "İsteddiği şeyleri kendi çabasıyla alacak dalkavukluk yapmaya ihtiyacı kalmayacak." (Döndü)
- "Yaptıklarının yanlış olduğu ifade edilmeli." (Yasemin)
- "Ölgüvenlerini getirecek, kişiliklerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirebilecekleri psikolojik destek ve

eğitimler verilmeli." (Celal)

Dalkavukluk davranışına maruz kalan açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Adil davranımdır. Yönetici kendisine bu tarz gelen insanları ayırt edebilmeli ve bunları engellemek için herkese eşit davranabilir." (Fatma)
- "Liyakatin olması, çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi gerekir." (Zeynep)
- "Müdür ya da müdür yardımcısı bu insanları ayırt edebilmek için irdeleyici olmalı, insanları seçebilmeli." (Ayşe)
- "Bu işin engellenmesi için baştaki kimse buna prim vermeyecek." (Cemal)
- "Genelde isteklerinin yapmıyorum. Engellemiş oluyorum otomatik olarak." (Nevin)

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Metafor Olarak Dalkavukluğa İlişkin Bulgular

Araştırmada bu konu ile ilgili yöneticilere ve öğretmenlere sorulan "Dalkavukluğu bir şeye (nesne, canlı organizma, makine vs.) benzetseydiniz neye benzetirdiniz, neden?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 7 'de özetlenmiştir.

Tablo 7: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Metafor Olarak Dalkavukluk

Tema	Alt Tema	Kodlar	Yönetici	f	Öğretmen	f
Metafor Olarak Dalkavukluk	Canlı varlık (Hayvan)	Kedi	Nevin, Celal, Cemal	3	Ayşe, Dilek	2
		Köpek	-	-	Fatma	1
		Parazit	Yasemin, Zeynep	2	-	-
		Bukalemun	-	-	Pınar	1
	Cansız varlık (Nesne)	Çamur	-	-	Döndü	1

Tablo 7 incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlere göre metafor olarak dalkavukluk temasının iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar "canlı varlık" (kedi, köpek, parazit, bukalemun) ve "cansız varlık" (çamur) şeklindedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu (f: 9) dalkavukluğu canlı varlıklara benzetirken; az sayıda katılımcı (f: 1) cansız varlığa benzetmiştir. Canlı varlık alt temasında, en çok frekansa (f: 5) sahip kod kedidir. En az frekansa (f: 1) sahip kodların ise köpek ve bukalemun olduğu görülmüştür. Cansız varlık alt temasında (f: 1) tek kodun çamur olduğu görülmüştür.

Canlı varlık açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

- "Kedi çünkü her şeyi istekleri görülene kadar yapar ve iş bitince nankörlük yaparlar." (Nevin)
- "Köpek çünkü köpekler gibi yaranmaya çalışırlar." (Fatma)
- "Pire, bit, kene çünkü kanını emer en sonunda patlarlar. Dalkavuklar da aynı şekilde bir süre sonra buradan alacağı bitince daha güçlü birini görürse diğer tarafa gider." (Zeynep)
- "Bukalemun çünkü onlarda dalkavuklar gibi renk değiştiriyorlar. Kimden çıkar elde edeceklerse o tarafa geçiyorlar." (Pınar)

Cansız varlık açısından okul yöneticileri ve öğretmenlere ilişkin ifadeye aşağıda yer verilmiştir.

- "Dalkavukluğu çamura benzetirdim çünkü çamur pis bir şeydir ve izi kalır." (Döndü)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, dalkavukluğun tanımına ilişkin olumlu ve olumsuz görüş bildirmişlerdir. Dalkavukluğun tanımına yönelik olumlu tanımlama altında, mutlu etme ve iyi söz söyleme; olumsuz tanımlama altında, menfaat sağlama, yaranma ve yalakalık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların dalkavukluk kavramı yerine ağırlıklı olarak yalakalık kavramını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öyle ki alanyazında sınırlı sayıda olan çalışmalar (Gökçe, 2000; Yüksel, 2017; Kırıl, 2017, Akçadağ, 2017; Konay, 2019) incelediğinde de dalkavukluğun

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

çıkarları doğrultusunda insanların bireylere çeşitli yollarla yaklaşma tarzı olarak ele alındığı söylenebilir. Her canlı gibi insanlar da ruhunu okşayan davranışlar karşısında mutluluk seviyesi arttığı için daha ılımlı, daha kabullenici bir tavır takınabilmektedir. Bu da çevresindekiler tarafından isteklerini gerçekleştirmek için kullanılmalarına neden olabilir. Dalkavukluk olarak nitelendirilen davranış da karşı taraf hakkında elde edilen bilgiler doğrultusunda, bu bilgilerden faydalanarak onların hoşuna gidecek ve onları mutlu edecek şekilde hareket etmektir. Yaşamın birçok alanında insanoğlunun karşısına çıkan dalkavukluk davranışının temelindeki unsurlardan biri menfaat sağlama olabilir. Nitekim Akbulut (2018), dalkavukluğu kişilerin menfaatleri doğrultusunda diğer kişilere hak etmediği güzel sözleri söyleme olarak tanımlamıştır. Tezel (2018) ise dalkavukluğu "yalakalık, evet efendimcilik" olarak tanımlamıştır. Gökçe (2000), yalakalığı tanımlarken kişinin karşısındakini kandırmak, hak ettiğinden fazlasına sahip olmak için karşı tarafa ayrıcalıklı durumlar yaratmaya çalışmak olduğunu ifade etmiştir. Yüksel'e göre (2017), yalakalık davranışının temel sebebi yaranma ve menfaat sağlamaktır. Öyleki Gül (2006), çalışmasında yer alan yaranma davranışı ve yakınlığı kullanarak çıkar sağlama da dalkavukluğun içeriğinde yer almaktadır. Araştırmacı insanların zorlaşan hayat şartları gereği yaşamlarını devam ettirebilmek adına istemeyerek bile olsa dalkavukluk davranışı gösterebileceğini ifade etmiştir. Konay'a (2019) göre kişilerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri onların dalkavukluk yapmalarının temel nedenlerinden biridir. Dalkavukluk davranışları kişilerin hayatta kalmak için fiziksel ihtiyaçlarını gidermekten başlayıp ait olma, statü ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılamalarına da yardımcı olabilmektedir. Görüldüğü gibi dalkavukluğa ilişkin bakışlar bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada dalkavukların olumsuz kişilik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar dalkavukların; özgüveni eksik, korkak, fırsatçı, samimiyetsiz, pasif, ikiyüzlü, yalancı ve pragmatist (faydacı) gibi olumsuz kişilik özelliklerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcılar dalkavukluğu etik dışı olarak nitelendirmiş ve olumsuz kişilik özelliklerine sahip kişilerin bu davranışa daha çok yöneldiğini belirtmişlerdir. Bireylerin özgüven eksiklikleri onların dalkavukluk davranışına yönelmelerine neden olabilir. Ayrıca kişisel bilgi ve beceri eksiklikleri nedeniyle ulaşamadıkları bazı durumları, istedikleri yöne çevirebilmek için bu davranıştan faydalandıkları düşünülebilir. Bunun dışında bireyin pragmatist yönünün ağır basması da dalkavukluk davranışı sergilemesine yol açabilir. Esasında insanların tüm faaliyetlerinin temelinde faydacılık olduğu söylenebilir. Pek tabidir ki bunun sınırının çizilmesi gerekmektedir. Kişinin ahlaki ve etik unsurları göz önünde bulundurup, davranışlarını ona göre düzenlemesi gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında dalkavukluk davranışı sergilenerek elde edilen her neyse bunun toplumsal değil de bireysel olduğunu söylemek mümkündür. Dalkavukluk davranışı da toplumda kabul görmeyen etik dışı davranışlardan biridir. Nitekim Yüksel (2017), dalkavukları, menfaat sağlamak için her türlü şekle giren, kendine olan saygısını kaybetmiş omurgasız insanlar olarak tanımlamıştır. Başka tanımlamada ise dalkavukluk yapan kişilerin öz saygısını yitirmiş bireyler olduğu ifade edilmiştir (Akbulut, 2018). Biber'e (2017) göre dalkavuklar; onuru, kuvveti, değeri olmayan, kendini yeterli bulmayan, ruhsal doygunluğa ulaşmamış, dalkavukluk yapmayanlar tarafından hor görülen insanlardır. Epirden (2017), dalkavukluk yapan kişilerin; korkak ve menfaatçi olduklarını belirtmektedir. Görüldüğü gibi söz konusu kişilik özellikleri ile araştırmacıların ortaya çıkardıkları olumsuz kişilik özelliklerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada katılımcılar dalkavukluk davranışının; üst yönetim, müdür ve müdür yardımcısı gibi üstler ile öğretmen ve sosyal arkadaş gibi aynı konumdaki kişilere karşı yapıldığını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi dalkavukluk davranışı yaşamın her alanında herkese karşı yapılabilir. Dalkavukluk aslında bazı insanlar için bir yaşam biçimidir. Onların yaşamında yer etmiştir. Yüksel (2017), bu davranışı kişinin hayatının her alanında farkında olmadan yaptığını her an her yerde olduğunu dile getirmiştir. Dolmuş ile giderken şoföre, velisi bulunduğu öğrencinin öğretmenine, sokaktaki kişilere, bahşiş için müşterilerine vb. örnekler verilebilir. Bunun dışında kişilerin kendinden bilgi, beceri düzeyi ya da statü olarak daha yüksek düzeyde olduğunu düşündüğü; çıkar sağlayabileceği, yaşadığı sorunları emek harcamadan çözebileceği durumlara veya kişilere karşı da dalkavukluk yaptığı söylenebilir. Gül (2006) yaranma davranışının astlar ve üstler arasında daha çok karşılaşıldığını ve aynı konumda bulunanlar arasında huzursuzluk ve tedirginlik hissi yarattığını ifade etmiştir. İş yaşamında bu tarz davranışların genellikle yönetim kademesinde bulunan ya da üst düzey yetkili kimler ise onlara karşı yapıldığı gözlenebilmektedir. Kırıl (2017) genel olarak örgütte dalkavukluk davranışının üst kademe de bulunan yöneticilere ve aynı konumda bulunan iş arkadaşlarına karşı yapıldığını tespit etmiştir. Akçadağ (2017), örgütsel dalkavukluğun her düzey örgüt elemanları arasında gerçekleştiğini ifade etmiştir. Özçelik Sözer (2017), "Çevrenizde yöneticinizin etrafında her istediğini sorgusuz sualsiz yerine getiren, sevimli görünmek için her türlü oyunu çeviren kişilerin var olduğunu görebilirsiniz" diyerek dalkavukluğun her yerde yapılabileceğini dile getirmiştir. Görüldüğü gibi dalkavukluk davranışı çıkar sağlamak adına çıkar sağlanacak insanlara karşı yer, zaman,

konum gözetmeksizin yapılan bir davranış olabilmektedir. Ancak örgütsel anlamda yönetim kademesinde bulunan insanlara karşı bu davranışın daha fazla sergilendiği söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazını ile de tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada katılımcılar dalkavukluğun bireysel ve toplumsal nedenleri olduğunu belirtmişlerdir. Dalkavukluğun bireysel nedenlerinin; tembellik, işini yaptıрма, özgüven eksikliği, kayırılma isteği, korku, kendini güçlü hissetmek, hatalarının göz ardı edilmesi, işlerini kolaylaştırma ve menfaat sağlama; toplumsal nedenlerinin, statü ve kabul görme olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi bireylerin dalkavukluk davranışı yapmasında birden fazla nedenin var olduğu söylenebilir. İnsanların çalıştıkları örgütlerde etik dışı davranışlara yönelmesindeki sebepler ile dalkavukluk davranışını göstermelerindeki sebepler birbirine benzerlik göstermektedir. Her ikisinde de birey, çıkarları doğrultusunda hareket etmektedir. Bireyin yaptığı ya da yapacağı iş ile ilgili kendini yeterli bulmamasının getirdiği özgüven eksikliği, kendi güçsüzlüğünü gizlemek için gücün arkasında durmaya çalışması, bireysel çıkarları ön plana alması, hata yapmaktan korkması ya da yaptığı hataların karşısına çıkma ihtimalinin olması bu sebepten dolayı hatalarını gizlemeye çalışması, menfaat sağlama isteği gibi çeşitli durumlar onun dalkavukluk davranışına yönelmesine yol açabilir. Dalkavukluk davranışı her ne kadar insanlar tarafından etik dışı bir davranış olarak kabul edilse de birey tarafından başarıya giden yolda yapılması gereken bir davranış olarak görülebilir. Özçelik Sözer (2017), kişilerin dalkavukluk davranışı göstermesinin altında menfaat sağlamak ya da bir konum elde edebilmek olduğunu ifade etmiştir. Örgüt çalışanları terfi, kademe ilerlemesi, ücretle ödüllendirme, ücret artışı gibi kendine çıkarı olduğunu düşündüğü konularda üst yönetime karşı kendilerini hoş göstermeye çalışarak dalkavukluk davranışı sergileyebilir, bunu da normal bir davranış olarak ifade edebilirler. Konay (2019) dalkavukların örgüt içerisinde sergiledikleri dalkavukluğun onların terfi alma, kademe ilerlemesi gibi çıkar elde etmelerine etkisi olacağını ifade etmiştir.

Araştırmada dalkavukluk davranışının önlenmesine ilişkin çözüm önerilerinin dalkavukluk davranışını sergileyen ve dalkavukluk davranışına maruz kalanlara yönelik olarak ele alınabileceği tespit edilmiştir. Dalkavukluk davranışını sergileyenlere; özgüven kazanması, öz değerlendirme yapması, istekleri için çabalaması, psikolojik destek ve eğitim verilmesi gibi çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Dalkavukluk davranışına maruz kalanların; adaletli davranması, irdeleyici olması, liyakate uygun davranması, prim vermemesi ve dalkavukların isteklerini yapmaması gibi çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde; bu davranışın ortadan kaldırılması için hem bireysel hem toplumsal boyutta çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Kişilerin bu davranışı yapmalarına iten sebeplerin ortadan kaldırılmasıyla söz konusu davranış sönebilir. Bunun dışında asıl yapılması gereken kişinin kendisini fark etmesi ve bu durumu düzeltmek istemesidir. Eksikliğini hissettiği şeylerin yerine dalkavukluğu koymaktansa bu eksiklerin giderilmesi için kendince çözüm üretebilmesi daha kalıcı bir yol olabilir. Öncelikle bireyler kendilerine olan güvenlerini kazanmalı, öz saygılarını yükseltmeli ve kendilerini sürekli yenileyebilecek şekilde değerlendirmeye tabi tutmalıdır. Eğitim örgütlerinde müfredatın hayatın içinde kullanılabilecek, bireylerin benlik gelişimlerini destekleyebilecek şekilde düzenlenmesi çözüm olabilirken, bireysel olarak da kişinin eksiklik hissettikleri yerlerde bunları gidermek adına gerekli eğitimleri kendi çabalarıyla gerçekleştirmesi dalkavukluk davranışının azalmasına katkı sağlayabilir. Dalkavukluk davranışına maruz kalan kişilerin bu konuda adil ve eşit davranmaları, seçimlerinde nitelik konusunu ön planda tutmalarının önemli olduğu söylenebilir. Bu şekilde dalkavukluk davranışının azaltılabileceği değerlendirilmektedir. Tam tersi durumda davranışa maruz kalan kişilerin sağlıklı bir bakış açısına sahip olmaması, bu davranışı yapanları ayırt edememesi ve buna prim vermesi davranışın pekişmesine yol açabilir ve diğer kişilerin de bu davranışa yönelmesine neden olabilir. Davranışı engellemeye çalışırken tam tersi daha yaygın hale getirebilir. Bu yüzden davranışa maruz kalanların daha dikkatli olması gerekmektedir. Bu dikkati sağlamada iki önemli unsura dikkat çekmek gerekmektedir. Bunlardan biri bu davranışa prim vermemek diğeri ise kayırmacılıktır. Özçelik Sözer (2017), etrafta dalkavukların olmaması için kişilerin bu davranışlarını ödüllendirmek yerine prim vermemek gerektiğini belirtmektedir. Erdem, Çeribaş ve Karataş'a (2013) göre, liyakate uyma ve eşit, adil davranma yerine eş, dost, tanıdık, arkadaş durumlarını gözeterek istihdam sağlama konusunda bu kriterlerin baz alınmasıyla kayırmacılık ortaya çıkmaktadır. Kayırmacılığın her türlü de kişileri dalkavukluk davranışına iten sebeplerden biridir. Bu sebepten dolayı davranışın engellenebilmesi için liyakate önem verilmelidir. Liyakatin olmadığı yerde sadece dalkavukluk davranışı ortaya çıkmakla kalmaz diğer çalışanların da motivasyonu, örgüte bağlılığı, astlarına ve üstlerine olan saygısı ve sevgisi azalmaya başlayabilir. Yöneticiler çıkar sağlamaya çalışan kişilerin yaptığı dalkavukluk davranışının etik dışı davranış olduğunu bu davranışı yapan kişiye, tutum ve sözleri ile hissettirebilmelidir. Dalkavukların elde etmek istediklerini bu şekilde elde edemeyeceğini davranışları ile de gösterebilmelidir. Öyleki dalkavuklar, dalkavukluk

davranışı sergileyerek istediklerini elde edemeyeceğini anladıklarında belki de bu davranışları sergilemeyi bırakabilirler.

Araştırmada katılımcıların dalkavukluğa ilişkin görüşleri canlı ve cansız varlık olarak incelenmiştir. Katılımcılar canlı varlık olarak dalkavukluk davranışını yapanları, kedi, köpek, parazit ve bukalemun; cansız varlık olarak çamura benzetmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların çeşitli hayvanların olumsuz yönleri ile dalkavukluk davranışını yapanları ilişkilendirdikleri görülmektedir. Dalkavukların bazı hayvanlar gibi ihtiyaçları doğrultusunda çevresindekileri kullandığı ve bu ihtiyaç giderildikten sonra başka tarafa yöneldiği görülmektedir. Katılımcıların çoğu dalkavukluk yapan insanları canlı varlık olan kediye benzetmiştir. Kedilerin ihtiyaçları olduğu ya da sevilme istedikleri zamanlarda sahiplerine sırnaşması, kendini sevdirmesi; ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiği zaman arkasına bakmadan gitmesi ve hırçınlaşması yönleri ile dalkavukların menfaatçi kişilik özelliğine sahip olmasıyla bağdaşan bir yön olarak düşünülebilir. Bunun dışında dalkavukların asalak diye nitelendirilen, kan emici olarak bilinen parazit hayvanlar gibi ihtiyaçları karşılanana kadar olması gereken yerde bulunarak doyum sağladıktan ya da kişi ile ilgili beklentilerini karşılama düzeyi düştükten sonra başkasına yönelmesi de yine kişiyi çıkar sağlama noktasına götürmekte olduğu söylenebilir. İnsanların da hayvanlar gibi ihtiyaçları doğrultusunda taraf ve yön değiştirmeleri tıpkı bukalemunların dala göre renk değiştirmesine benzetilebilir. Nitekim Atılğan (2016) çalışmasında yalaka insanların bukalemun gibi olduğunu ve hayatın her alanında var olduklarını dile getirmiştir. Öyleki doğada bulunan canlı türlerinin birbiriyle benzer özelliklere sahip olması temel bir noktada toplanmaktadır. Bu nokta ihtiyaç kavramıdır. İhtiyaç kişinin yokluğunu hissettiği ve karşılamak için elinden geleni yaptığı içsel dürtüdür. Temelinde ihtiyaç bir yokluk hissine duyulan istektir. Bu yokluk hissini giderilmesi için de her canlının harekete geçtiği söylenebilir. Dalkavukluk davranışını yaparak da kişiler kendilerini eksik hissettikleri noktalarda gücün ve güçlünün yanında etik dışı davranışlarla yer alarak tamamlamaya çalıştığı söylenebilir. İnsanlar toplum tarafından iyi ya da kötü olarak nitelendirilen kalıp davranışları gerçekleştirdiğinde varlığını topluma göstermiş olurlar. Toplum tarafından algılanan bu varlığın, benliğini yansıtmaya önemlidir. Ancak bazı durumlarda bireyler ahlaka uygun olmayan şekilde davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranışlar tekrarlandıkça alışkanlık haline gelmekte ve kişinin karakter diye nitelendirilen özelliklerinin parçası olmaktadır. Zaman içerisinde de kişi kendini değiştirmek için çabalasa bile geçmiş yaşantısının kendisinde bıraktığı izleri taşımakta olduğu söylenebilir. Katılımcının birinin benzetmesinde yer alan çamur da temizlene bile değdiği yerde varlığının izini bırakan bir nesnedir. Dalkavukluk davranışı kişide bir huy haline geldiğinde hayatının her anına yayılabilir ve bunun sonucunda sadece ihtiyaç duyduğu kişilere karşı değil, hayatının her alanında tüm insanlara karşı bu davranışı sergileme eğiliminde bulunmalarına neden olur. Bu kişiler de toplum tarafından ahlaki değerlerden yoksun kalmış kişiler olarak hayatlarının sonuna kadar aynı şekilde anılırlar. Yüksel (2017), dalkavukluk davranışını bulaşıcı hastalığa benzetmiştir. Kavram olarak bakıldığında hastalık kelimesi soyut olarak düşünüldüğünde cansız bir varlık, bakteri anlamında bakıldığında canlı bir varlık olarak kabul edilebilir. Araştırmamızın iki alt teması içinde destekleyici bir bulgu olduğu söylenebilir. Keskiner (2011) de dalkavukları cansız bir nesne olan kuşağa benzetmiştir. Güçlü kişilerin etrafını saran kuşaktır şeklinde ifade etmiştir. Akbulut (2018) ise petrole benzetmektedir. İnsanın ortaya çıkışından beri ihtiyaç duyulmuş ve alıcısının her daim olduğunu dile getirmiştir. Görüldüğü gibi dalkavukluk davranışını yapanlara ilişkin ortaya çıkan metaforlar içinde olumsuzluk barındırmaktadır.

Sonuç olarak dalkavukluğun öğretmenler ve yöneticiler tarafından olumsuz bir davranış olarak görülmesinden dolayı bu davranışın azaltılması ve sönmesine yönelik farkındalık eğitimleri verilebilir. Okullarda yapılan faaliyetlerde liyakate dayalı görevlendirmeler yapılarak dalkavukluk davranışına prim verilmeyebilir. Okulda dalkavukluk davranışı yaptığı gözlemlenen kişiler bu davranışa maruz kalanlar tarafından uyarılmalı ve davranışın pekiştirilmesi engellenebilir. Dalkavukluk davranışını yapan kişileri; terfi, maddi kazanç vb. yöntemlerle ödüllendirmenin olumsuz etkileri konusunda özellikle yönetim kademelerinde bulunan kişilere durum ile ilgili eğitimler verilebilir. Dalkavuklukların kişilik gelişimi için yöneticiler ya da etrafındaki diğer kişiler tarafından gerekli eğitim ve psikolojik destek sağlanabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendini gerçekleştirmesini sağlamak, özgüvenlerini arttırmak için fırsatlar sunulabilir. Bu sayede yapabildikleri üzerine yoğunlaşarak hak ettiği yere dalkavukluk yaparak, değil liyakatle doğru bir şekilde gelmesi sağlanabilir. Eğitim yöneticileri, eşitlik ve adalet ilkelerinden taviz vermemeli, tüm çalışanlara bu yönde yaklaşılmalıdır. Böylelikle dalkavukluk eğiliminde olan kişiler bu davranışı sergilemenin etkisiz olacağını düşünerek dalkavukluk davranışını yapmaktan kaçınabilir. Benzer araştırmalar farklı okul türü, kademesi ve çalışma grupları ile yapılabilir. Resmi ve özel okullarda kıyaslama çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, M. (2018). *Yalakalık nedir, niçin yapılır?*. 30. 03. 2018 tarihinde <http://www.kocaeligazetesi.com.tr/makale/1507414/mesut-akbulut/yalakalik-nedir-nicin-yapilir> adresinden alınmıştır.
- Akçadağ, T. (2017). *Örgütlerde dalkavukluk*. 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü olarak sunulmuştur. Ankara
- Aşık, M. (2011). *Günümüzde yalaka türleri*. 14 . 03. 2018 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/melih-asik/gunumuzde-yalaka-turleri-1345820> adresinden alınmıştır.
- Atılgan, M. (2016). *En gözde meslek yalakalık*. 05. 03. 2018 tarihinde <http://www.asikpasagazetesi.com/makale/en-gozde-meslek--yalakalik/> adresinden alınmıştır.
- Aydın, S. (2015). Olgu bilim araştırması. Metin, M (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*(ss.287-311). Ankara: PegemA Akademi
- Başel, R. (2007). *Özel öğretim kurumlarında karşılaşılan etik dışı davranışlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli.
- Biber, N. (2017). *Yalakalık olgusu*. 15. 03. 2018 tarihinde <http://ikizdere.net/yalakalik-olgusu/> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Eds.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdem, B. Çeribaş, S. ve Karataş, A.(2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş – dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul'da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma, *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17 (1), 51-69
- Epiriden, H. U. (2017). *Zamane mesleği yalakalık*. 05. 03. 2018 tarihinde <https://epirden.org/2017/09/16/yalakalik-hasan-ugur-epirden/> adresinden alınmıştır.
- Gökçe, H. (2000). *Örgütsel girişimcilik ekseninde etik dışı davranışların ussallaştırılması: özel bir hastane işletmesinde uygulama el kitabı önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gül, H. (2006). Etik dışı davranışlar ve ussallaştırılması: devlet hastanelerinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (9).
- Keskiner, R. (2011). *Yalakalık ve dalkavukluk üzerine*. 18. 03. 2018 tarihinde <http://www.yenicag.com.cy/yenicag/2011/08/yalakalik-ve-dalkavukluk-uzerine%E2%80%A6%E2%80%93-rasih-keskiner/> adresinden alınmıştır.
- Kıral, E. (2017). *Dalkavukluk ölçeği geliştirme çalışması: Bir karma yöntem araştırması*. [Sözlü bildiri]. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Uşak, Uşak Üniversitesi.
- Konay, D. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin politik beceri ve dalkavukluk hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Merriam, S. M. (2009). *Qualitative research: a Guide to design and implementation*. San Fransisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Altun, S. A. ve Ersoy, A.(Çeviri Editörleri) Ankara: Pegem Akademi.
- Okutan, E. (2005). *Dalkavukluk*. İstanbul: Mephisto Kitabevi.
- Özçelik Sözer, B. (2017). *Narsist yöneticiler yalakaları sever*. 03. 03. 2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/ik-yeni-ekonomi/narsist-yoneticiler-yalakalari-sever-26926492> adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Dalkavukluk ve diğer tanımlamalar*. 02. 10. 2021 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/>

adresinden alınmıştır.

Tezel, Ö. (2018). *Liyakatin olmadığı yerde yalakalık vardır*. 05. 03. 2018 tarihinde <http://www.kirmizilar.com/tr/index.php/guncel-yazilar3/504-liyakatin-olmad%C4%B1%C4%9F%C4%B1-erde-yalakal%C4%B1k-vard%C4%B1r> adresinden alınmıştır.

Tütüncü, Ö. ve Akgündüz, Y. (2014). Seyahat acentelerinde otantik liderliğin çalışanların yalakalık eğilimlerine etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25 (2), 167-175.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yüksel, B. (2017). *Yalakalık ve Riya*. 05. 03. 2018 tarihinde <https://www.abcgazetesi.com/arsiv/yalakalik-ve-riya/haber-71901>. adresinden alınmıştır.

OECD VERİLERİNE GÖRE TOPLUMSAL ÇIKTILAR İLE EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN EĞİTİMİN DİŞSALLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Barış Çavuş,

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,

baris.cavus@adu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, “Bir bakışta eğitim: OECD 2016 göstergeleri” ışığında eğitim ile toplumsal çıktılar arasındaki ilişkinin eğitimin dışsallıkları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Belge incelemesi yöntemi ile elde edilen veriler ilgili değişkenler ışığında eğitimin dışsallıkları ile ilişkilendirilerek içerik analizi ile değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, yetişkinlerin eğitim düzeyi yükseldikçe sağlıklı olduklarını bildirme oranının da yükseldiği, sağlık problemlerine bağlı olarak harekete kısıtlılığı yaşadığını belirtme oranının azaldığı, yaşam doyumu düzeylerinin, gönüllülük işi yapma oranlarının, başkalarına güven duygularının ve yönetimde söz sahibi olma oranlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Eğitimin dışsallıkları açısından değerlendirildiğinde bu bulguların, eğitimin sağlık işlevi ve daha sağlıklı bireyler yetiştirme, eğitimin yaşam doyumu üzerindeki olumlu etkisi, toplumun ve devlet kuruluşlarının sunduğu kamu hizmetlerini, gönüllü hizmetleri ve yardım hizmetlerini artırması ve demokrasi ve demokratik toplumun oluşması dışsallıklarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: OECD göstergeleri, eğitim, toplumsal çıktılar, eğitimin dışsallıkları

THE EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL OUTCOMES AND EDUCATION IN TERMS OF THE EXTERNALITIES IN EDUCATION ACCORDING TO OECD DATA

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the relationship between education and social outcomes in terms of the externalities of education in the light of “Education at a glance: OECD 2016 indicators”. The data obtained by document review method was evaluated and analyzed with content analysis by associating them with the externalities of education in the light of the relevant variables. As a result of the analysis, it was determined that as the education level of the adults increased, the rate of reporting that they were healthy also increased, the rate of reporting that they had limited movement due to health problems decreased, their life satisfaction levels, the rate of doing volunteer work, their feelings of trust in others, and the rate of having a voice in management also increased. When evaluated in terms of the externalities of education, it can be stated that these findings coincide with such externalities as the health function of education and raising healthier individuals, the positive effect of education on life satisfaction, the increase of public, voluntary and aid services offered by society and state institutions, and the formation of democracy and democratic society.

Key Words: OECD indicators, education, social outcomes, externalities of education

GİRİŞ

Eğitim ile elde edilen kazançların, bireysel ve toplumsal düzeyde ele alınan parasal kazançlarla sınırlı görülmesi uygun bir bakış açısı değildir. Bireysel ve toplumsal düzeydeki parasal kazançların çok az olduğunun saptanması durumunda bile eğitimden beklenen pek çok kazanç olacaktır (Ünal, 1996: 211). İşte bu kazançlar eğitimin parasal olmayan getirileri olarak adlandırılırlar. Kurul'a (2012: 85-86) göre eğitimin parasal olmayan getirileri, tüketim getirileri (*consumption benefits*) ve dışsallıklar (*externalities*) olarak iki grupta incelenebilir. Daha fazla eğitim alan bir bireyin yaşamı boyunca daha çok çalışması ve işgücü piyasasında daha uzun süre kalması, iş doyumu sağlayan bireyin işinin dışında da kendini iyi hissetmesi ve iş haricinde geçirdiği zamanın niteliğinin artması gibi getiriler eğitimin tüketim getirileri olarak örneklendirilebilir. Eğitimin bir bütün olarak topluma yaydığı yararlar ise eğitimin dışsallıkları olarak adlandırılabilir. Eğitim, piyasaların etkililiği, demokratik bir toplum yapısının kurulması ve sürekliliği, toplumda suç oranının azalması, refahın yükselmesi ve bunlara bağlı olarak toplumsal maliyetlerin düşmesi gibi birçok dışsallığın oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Dışsallık, bir ekonomik birimin üretim ya da tüketim faaliyetinin, piyasa dışı yollarla diğer ekonomik birimleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi olarak tanımlanabilir. Burada sözü edilen, faaliyet ya da aktivitelerin topluma yayılması ve sonuçları itibarıyla olumlu ya da olumsuz olmasıdır. Dışsallık bir eylemin doğasında vardır ve o eylemin yan ürünü olarak ortaya çıkar. Eğitim hizmetleri, olumlu dışsallık oluşturduğu için değil eğitim ihtiyacının karşılanması için sunulmaktadır. Dışsallık, sunulan bu hizmetin bir yan ürünü olarak ortaya çıkar (Gümüş ve Şişman, 2012: 58-63). Ekonomik çözümleme üzerinde çalışan Neo-klasik ekonomistler bile eğitimin dışsallıkları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Örneğin Habison (1964), modern toplumun ekonomik olduğu kadar politik, toplumsal ve kültürel amaçlarının olduğuna değinmiş, insan kaynağının geliştirilmesinin tüm bunlara erişmek için gerekli bir koşul olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin ekonomik katkısı üzerindeki tartışmalar farklı ve birbirlerine karşıt olmasına rağmen eğitimin toplumsal ve kültürel katkıları konusundaki görüşlerin çoğunlukla benzeştiği görülmektedir (Ünal, 1996: 211-212). Eğitimin bu toplumsal ve bireysel çıktıları ve faydaları, yani dolaylı yararları "eğitimin dışsallıkları" olarak adlandırılmaktadır (Taylor, 1999: 16; Ünal, 1996: 212). Ekonomistler, devletin eğitime katkıda bulunması ve eğitimi teşvik etmesindeki temel nedenler arasında eğitimin dışsallıkları olduğunu belirtmektedirler. Ekonomik ve toplumsal kalkınmadaki hızlanmayı artırabilmek için hemen her sistemin yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı günümüzde, eğitim sisteminin doğrudan olduğu kadar dolaylı işlevlerinin de dikkate alınarak işe koşulması gerekmektedir (Şimşek, 2001: 239).

Araştırmacılar ve ekonomistler, eğitimin dışsallıklarının olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ancak olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden daha baskın olduğunu ileri sürmüşlerdir (Friedman, 1990; McMahon, 1987; Şimşek, 2001; Taylor, 1999; Ünal, 1996; Wolfe, 1995). Örneğin Ünal (1996), her ne kadar olumlu dışsallıklar çoğunlukta olsa da eğitimin dışsallıklarının her zaman olumlu olmayabileceğini savunmaktadır. Baskıcı bir devlet örgütlenmesinin sağlayacağı eğitimin, toplumda antidemokratik değer ve tutumlar oluşturabileceğini, aşırı eğitimin ise bireyde iş doyumsuzluğa yol açabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, eğitilmiş bireylerin ülke içerisinde tutulamaması ve beyin göçü olarak tanımlanan ülkelerarası göçü de eğitimin olumsuz dışsallıklarından biri olarak sayılabilir (Ünal, 1996: 211-212). Buna karşın, bazı ekonomistler, eğitimin olumlu dışsallıklar ürettiğini ve toplumsal faydalarının bireyin kendi ile ilgili faydaları aştığını iddia etmektedir. Örneğin, Friedman (1990), en düşük seviyede bile olsa okuryazarlık ve bilgi düzeyine sahip olmayan bir toplumun istikrarlı bir demokratik toplum olmasının imkânsız olduğunu belirtmektedir. Yüksek eğitim düzeyinin dışsal faydaları ortaya çıkarmanın en etkili yolu olduğu düşünüldüğünde, toplumun da eğitime yatırım yapılması konusunda insanları cesaretlendirmesi gerektiği varsayılmaktadır (Taylor, 1999: 16). Kurul (2012: 86), eğitimin parasal olmayan getirileri arasında gördüğü dışsallıkların, eğitimin bir bütün olarak topluma yaydığı yararlar olduğunu ileri sürmektedir.

McMahon'a (1987) göre olumlu dışsallıklar, diğer bireylere dönük faydalar, demokratik yönetimin olduğu bir toplumda yaşamın getirdiği doyum ve buna bağlı özgürlükler, düşük suç oranı, okuma oranının yüksek olması gibi olgulardır. Ona göre, eğitimin en geniş ölçüde dışsal kazançları, yani olumlu dışsallıkları, şu şekilde sıralanabilir (akt. Ünal, 1996: 212, Kurul, 2012: 86):

- Etkili demokrasi ve demokratik kurumlar,
- Verimli piyasalar yoluyla teknik değişmeye uyumun sağlanması,
- Suç oranının düşmesi ve dolayısıyla ceza sistemi ile ilgili harcamaların düşmesi,
- Refahın düşük olmasının getirdiği maliyetlerin düşmesi,

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

- Tedavi, işsizlik ve kamu sağlığı maliyetlerinin düşmesi,
- Sermaye piyasasındaki aksaklıkların azalması,
- Toplumun ve devlet kuruluşlarının sunduğu kamu hizmetlerinin, gönüllü hizmetlerin ve yardım hizmetlerinin artması,
- Eğitim kurumlarının sunduğu çocuk bakımı ve benzeri hizmetlerle annelerin çalışmalarının kolaylaştırılması, sürücülere verilen eğitimlerle trafik kazalarının azaltılması.

Şimşek'e (2001: 241) göre de eğitimin olumlu dışsallıkları arasında; demokrasi ve demokratik örgütler, etkin piyasalar ve teknolojik değişimler, düşük suç oranları, sosyal yardım desteği, toplum hizmetlerini sunan örgütler, komşuluk ilişkileri ve işyeri ile ilgili faydalar, çağdaşlaşma, okulun çocuk bakıcılığı ve çocukları ekonomik sömürden kurtarma işlevi, kadın eğitimi, sağlık işlevi ve daha sağlıklı bireyler yetiştirme, kaynakların yeniden dağıtımı ile ekonomik gelişme ve verimlilik yer almaktadır. Bu etkinlikler, ekonomide ve toplumsal yaşamda yeterlik, uyum ve anlayış geliştirme yoluyla etkililiği yükseltir. Böylece toplumda eğitim düzeyinin yükselmesinin, demokrasi kültürünün gelişmesine, suç oranının düşmesiyle ceza giderlerinin azaltılmasına, yoksullara yardım, sağlık yardımı ve işsizlik yardımı gibi kamu maliyetlerinin düşmesine; piyasanın etkin işlemesine, sivil toplum örgütlerine katılımın artmasına, doğurganlık oranının düşmesine, gelir dağılımının iyileşmesine, komşuların ve çalışma arkadaşlarının olumlu yönde etkilenmesine katkıda bulunduğu söylenebilir (Kurul, 2012: 86). Yılmaz ve Sarpkaya (2016: 123) eğitimin olumlu dışsallıklarının en önemlilerinden birinin sağlıklı yaşam olduğunu vurgulamış, eğitim aracılığı ile insanların sağlıklı yaşam konusunda bilinçlendiklerini ve farkındalıklarının yükseldiğini belirtmiştir. Yardımcıoğlu ise, eğitimin sağlık ile ilgili olumlu dışsallığı konusunda şunu ifade etmiştir (2013: 51):

Eğitim farklı kanallar vasıtasıyla kişinin ve toplumun sağlık konusundaki tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarmakta ve kişilerin yaşam beklenti düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim sağlığa zararlı madde kullanımı alışkanlığını azaltmasının yanı sıra, fiziksel sağlığın korunmasına katkı sağlamakta ve obezite riskini azaltmakta, akıl ve ruh (zihinsel) sağlığının korunmasına katkı sağlamaktadır. Bunların yanı sıra eğitim bulaşıcı hastalıklara karşı duyarlılığın artmasına ve düzenli spor yapma alışkanlığı kazanılmasına da etki ederek ölüm oranlarını azaltmasına doğrudan beklenen yaşam süresinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğitim ekonomik faktörlerdeki iyileşmeye katkısı yoluyla da sağlık üzerinde olumlu dışsallıklar ortaya çıkarmaktadır.

Misyonunu dünyadaki insanların ekonomik ve sosyal refahını geliştirmek için politikalar geliştirmek olarak belirleyen OECD (*The Organization for Economic Co-operation and Development*), 35 üye ülkesi ile 50 yılı aşkın süredir faaliyet gösteren ve ülkelerin ekonomik büyüme ve finansal istikrar sağlayarak gelişmesine yardım etmeye çalışan çeşitli konularda araştırmalar yapan, veri toplayan ve analizler yaparak değerlendirmelerde bulunan bir kuruluştur. Bu kuruluş, 1998 yılından bu yana her yıl "*Bir bakışta eğitim: OECD göstergeleri* (Education at a glance: OECD indicators)" adı altında küresel çapta bir eğitim raporu yayınlamakta ve üye ülkelerin yanı sıra ilgili araştırmaların yapıldığı diğer ülkelerde mevcut durumu ortaya koyarak öneriler geliştirmektedir. Öğrenme çıktılarının niteliğini ve bu çıktıları şekillendiren politik araçlar ile bağlamsal unsurları inceleyen "*Bir bakışta eğitim: OECD göstergeleri*" raporu, politika oluşturmaya çalışan hükümetlerden, araştırma yapmak ve okulların gelişimine katkı sağlayabilmek için veriye ihtiyaç duyan akademisyenlere kadar çeşitli kullanıcıların ihtiyaçlarına hizmet etmektedir. OECD 2016 raporunda da eğitimin dışsallıkları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülen ve eğitim ile toplumsal çıktılar arasındaki inceleyen bir bölüm yayınlanmış ve ülkelerin ulusal durumları analiz edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmada, eğitimin dışsallıkları ile "*Bir bakışta eğitim: OECD 2016 göstergeleri*"nde yer verilen eğitimin toplumsal çıktıları ilişkilendirilerek, ülkelerin mevcut durumlarının analiz edilmesi ve genel olarak değerlendirilmelerin yapılması amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan hareketle, "*Bir bakışta eğitim: OECD 2016 göstergeleri*"nin "Eğitim ile toplumsal çıktıların arasındaki ilişki nasıldır?" (OECD, 2016: 154) başlıklı bölümünde verilen tablo ve şekiller, ilgili değişkenler ışığında eğitimin dışsallıkları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Eğitimin dışsallıkları ile “Bir bakışta eğitim: OECD 2016 göstergeleri”nde yer verilen eğitimin toplumsal çıktıları ilişkilendirilerek, ülkelerin mevcut durumlarının analiz edilmesi ve genel olarak değerlendirilmelerin yapılmasını amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013: 22-24).

Veri Toplama

Araştırmanın verilerini toplamak için belge incelemesinden yararlanılmıştır (Merriam, 2013: 131). OECD ülkeleri ile ilgili veriler 2016 raporunun “Eğitim ile Toplumsal Çıktılar Arasındaki İlişki Nasıldır?: OECD 2016 Göstergeleri” bölümünden alınmıştır. Raporun ilgili bölümü, yetişkinlerin yeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılan “Yetişkin Becerileri Ölçeği” aracılığıyla ülkelerin eğitim ve yeterlik durumları ışığında toplumsal çıktıları incelemiştir. Bazı verilere ulaşılamadığı (yasal izin, erişim engeli, ekonomik etkenler) durumlarda, ilgili bölümlerde en güncel ulaşılabilir olan verilere de yer verilmiştir.

Veri Analizi

OECD göstergelerinin incelenmesine geçmeden önce konu ile ilgili alanyazın taranmış ve araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçevede OECD 2016 Bir Bakışta Eğitim raporunun ilgili bölümündeki tablolar ve şekiller incelenmiş; bu bölümdeki kategorilerin, araştırma sorusunun yanıtlanmasında kullanılabileceği ve yeterli olabileceği düşünülmüştür. İlgili rapordan elde edilen belgeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Merriam, 2013: 144).

İlgili belgeler, toplumsal çıktıları; yetişkinlerin sağlık durumunun iyi olması, yaşadığı bir sağlık durumu nedeniyle hareket kısıtlılığı yaşaması, yaşam doyumu, ayda en az bir kez gönüllülük işi yapması, başkalarına güven duyması ve yönetimde söz sahibi olması olarak verilmiş ve ülke istatistikleri tablolastırılarak sayısallaştırılmıştır. Bu kategorileştirme ile yapılan değerlendirme ile eğitim ile toplumsal çıktılar arasındaki ilişki incelenmiş, söz konusu ilişki eğitiminin dışsallıkları ve ülkelerin mevcut durumları açısından değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, “yetişkinlerin sağlık durumunun iyi olması”, “yaşadığı bir sağlık durumu nedeniyle hareket kısıtlılığı yaşaması”, “yaşam doyumu”, “ayda en az bir kez gönüllülük işi yapması”, “başkalarına güven duyması” ve “yönetimde söz sahibi olması” başlıkları altında sırasıyla verilmiş ve ülke istatistikleri tablolastırılarak sayısallaştırılmıştır.

Yetişkinlerin Sağlık Durumlarının İyi Olması

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen ilk toplumsal çıktı yetişkinlerin eğitim durumu, okuryazarlık (yeterlik) ve cinsiyet değişkenlerine göre sağlık durumlarının iyi olup olmadığını bildirmesidir. OECD Yetişkin Becerileri Ölçeği kullanılarak analiz edilen bu çıktı ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Toplumsal Çıktılar Bağlamında Eğitim Durumu, Okuryazarlık ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Sağlık Durumunun İyi Olduğunu Belirten Yetişkinlerin (25-64 Yaş Arası) Yüzdeleri

	Erkek ve Kadın				Erkek				Kadın			
	Tüm eğitim seviyeleri				Tüm eğitim seviyeleri				Tüm eğitim seviyeleri			
	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD												
Ulusal veriler												
Avustralya	72	82	87	90	73	82	87	90	70	83	86	90
Avusturya	67	79	88	95	67	79	88	95	67	79	88	94
Kanada	78	87	92	95	77	86	92	96	80	87	91	93
Şili	53	77	86	91	60	83	85	N/A	46	71	88	N/A
Çek Cumhuriyeti	82	84	90	97	80	84	91	97	83	85	90	97
Danimarka	64	79	88	92	66	79	89	92	61	79	86	92
Estonya	43	55	67	78	43	56	67	77	44	54	67	78
Finlandiya	62	73	84	90	62	71	82	89	63	76	87	92
Fransa	66	79	86	91	70	80	87	91	62	78	85	90
Almanya	74	86	92	97	75	88	93	98	74	85	91	95
Yunanistan	83	86	89	91	86	89	91	94	79	84	88	89
İrlanda	77	87	91	93	80	88	91	92	75	87	92	94
İsrail	68	86	91	95	67	85	91	95	69	86	91	96
İtalya	76	80	85	92	79	84	90	93	72	77	81	91
Japonya	58	66	74	77	58	65	73	78	59	66	75	77
Güney Kore	31	43	53	60	40	48	58	64	25	38	48	54
Hollanda	61	79	84	89	63	83	86	89	60	76	82	89
Yeni Zelanda	78	85	90	93	81	85	89	92	75	84	90	94
Norveç	69	77	86	89	71	78	86	90	68	75	85	88
Polonya	62	77	85	92	62	79	87	92	62	75	84	92
Slovakya	64	74	83	89	65	75	86	91	62	72	81	87
Slovenya	70	79	89	94	73	80	91	95	66	77	87	92
İspanya	63	79	85	91	68	81	85	91	60	78	85	91
İsveç	68	80	87	93	77	82	87	94	60	77	86	91
Türkiye	63	76	80	84	69	79	82	N/A	58	73	78	N/A
ABD	67	81	90	95	71	82	90	95	64	81	89	96
Belçika	76	82	88	91	77	82	89	91	74	82	88	91
İngiltere	71	82	88	92	72	81	88	92	70	83	88	93
Kuzey İrlanda	68	77	86	93	70	78	88	94	66	77	84	92
Endonezya	69	81	86	78	72	81	87	N/A	67	81	85	N/A
Litvanya	48	57	71	83	52	61	73	82	44	54	69	84
Rusya	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P	N/P
Singapur	61	75	80	84	61	75	81	84	61	76	79	84
OECD Ortalaması	67	78	85	90	69	79	86	91	65	77	84	90

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2016 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Not: - Şili, Yunanistan, İsrail, Endonezya, Litvanya, Yeni Zelanda, Slovenya, Singapur ve Türkiye: 2015 yılı verileri. Diğer tüm ülkeler: 2012 yılı verileri. - Kısaltmalar: N/A: Ulaşılabir değil; N/P: İlgili ülkenin ricası ile veriler kaldırılmıştır.

- Yeterlik seviyeleri: Okuryazarlık ve matematik yeterlik seviyeleri 500 puanlık bir ölçek ile belirlenmiştir (Survey of Adult Skills PIAAC: Programme for International Assessment of Adult Competencies). OECD Bir Bakışta Eğitim bağlamında bu yeterlik seviyeleri: Seviye 0/1: 225 puan ve aşağı; Seviye 2: 226-275 puan arası; Seviye 3: 276-325 puan arası; Seviye 4/5: 326 puan ve üzeri.

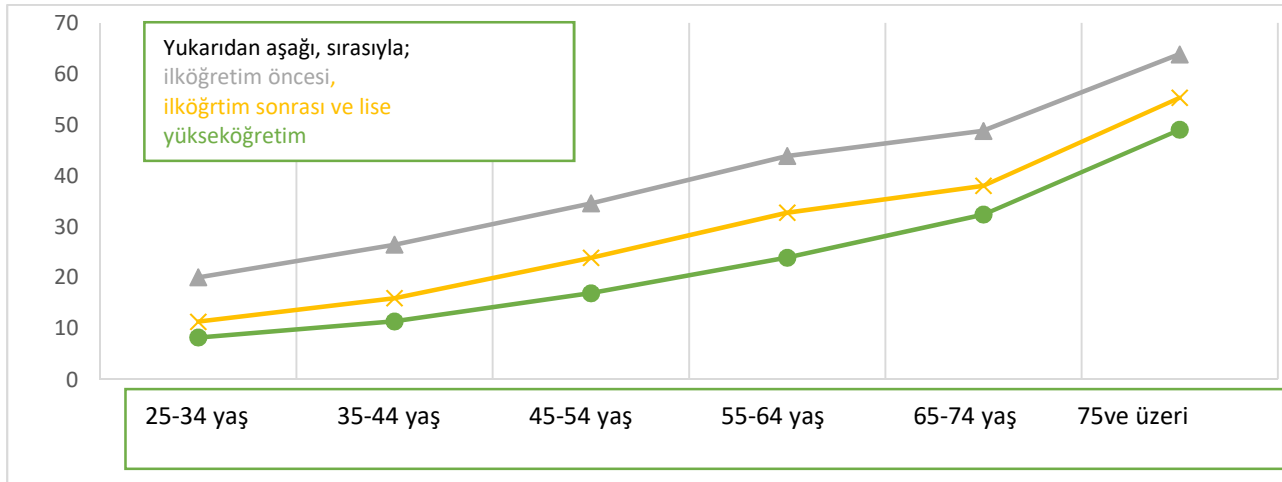
Tablo 1’den elde edilen veriler ışığında, sağlık durumunun iyi olduğunu belirten yetişkinlerin hem eğitim seviyesi daha yüksek olan hem de daha yüksek yeterlik düzeylerine sahip yetişkinler olduğu söylenebilir (%90). Eğitim durumu ve yeterlik düzeyi yükseldikçe, sağlık durumunun iyi olduğunu belirten yetişkinlerin oranının da aynı şekilde arttığı görülmektedir. Yeterlik seviyesi 2 olanların sağlık durumlarının iyi olduğunu bildirme oranı %78 iken, 3. seviyedekilerin oranı %85, 4/5. seviyedekilerin oranı ise %90’dır. Aynı şekilde bu durum hem erkekler hem de kadınlar için aynıdır. Genel OECD ortalamalarına bakıldığında, erkeklerde yeterlik seviyesi 0/1 düzeyinde olanların oranı en düşük iken (%69), bu oran yeterlik düzeyi yükseldikçe artmaktadır; seviye 2: %79, seviye 3: %86, seviye 4/5: %91. Benzer biçimde, kadınlarda da yeterlik seviyesi 0/1 düzeyinde olanların oranı en düşük iken (%65), yeterlik düzeyi yükseldikçe bu oranın arttığı görülmektedir; seviye 2: %77, seviye 3: %84, seviye 4/5: %90. Erkekler ile kadınların oranları kıyaslandığında, yüzdeler birbirine yakın olmakla birlikte erkeklerin oranlarının tüm seviyelerde kadınlarınkinden görece yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 1’den elde edilen başka bir bulgu da ülkeler düzeyindeki sağlıklı olduğunu bildirme oranıdır. Yine eğitim durumu ve yeterlik düzeyi yükseldikçe artmakla birlikte, sağlık durumunun iyi olduğunu bildiren yetişkinlerin en yüksek oranda bulunduğu ülkeler Çek Cumhuriyeti ve Almanya’dır (her biri %97). Bu ülkeleri sırasıyla, Avusturya, Kanada, İsrail ve ABD (her biri %95) ile Slovenya (%94 takip etmektedir). OECD ülkelerinin ortalama oranı %90 iken, Türkiye’nin oranının %84 olduğu ve genel ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Dahası, verilerine ulaşılan 32 ülke arasından Türkiye bu oran ile aynı orana sahip Singapur ile 26. sırayı paylaşmaktadır. Türkiye’yi takip eden ülkeler sırasıyla, Litvanya (%83), Estonya (%78), Endonezya (%78), Japonya (%74) ve Güney Kore’dir (%60).

Yukarıda da belirtildiği gibi, OCED eğitim araştırmalarının toplumsal çıktılar ile eğitim arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair yapılan araştırmanın sonuçları ışığında, eğitim düzeyi ve yeterlik düzeyi yükseldikçe yetişkinlerin sağlıklı olduklarını bildirme oranının da yükseldiği görülmektedir. Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında bu bulgunun, eğitimin dışsallıkları arasında olan “sağlık işlevi ve daha sağlıklı bireyler yetiştirme” dışsallığı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Yetişkinlerin Yaşadığı Bir Sağlık Durumu Nedeniyle Hareket Kısıtlılığı Yaşamaları

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen ikinci toplumsal çıktı sağlık problemi nedeniyle hareket kısıtlılığı yaşadığını belirten bireylerin eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre yüzdeleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Sağlık Problemi Nedeniyle Hareket Kısıtlılığı Yaşadığını Belirten Yetişkinlerin Eğitim Durumu Ve Yaş Değişkenlerine Göre Yüzdesi

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2016 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Şekil 1 incelendiğinde, sağlık problemi sonucunda hareket kısıtlılığı yaşayan yetişkinlerin oranının en yüksek ilköğretim öncesi eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde olduğu ve bu oranın yetişkinlerin yaşları ilerledikçe arttığı görülmektedir. Ayrıca, eğitim düzeyi yükseldikçe, hareket kısıtlılığı yaşayan yetişkinlerin oranının düştüğü söylenebilir. Tüm yaş gruplarında, yetişkinlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, sağlık problemine bağlı hareket kısıtlılığı yaşama ihtimalinin azaldığı görülmektedir. Yani, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin daha uzun zaman sağlıklı bir biçimde yaşamlarına devam ettikleri söylenebilir. Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında bu bulgunun, ilk bölümde de belirtildiği gibi, eğitimin dışsallıkları arasında olan “sağlık işlevi ve daha sağlıklı bireyler yetiştirme” dışsallığı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Sağlık problemi bağlı olarak hareket kısıtlılığı yaşadığını belirten yetişkinlerin eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre yüzdeleri OECD ülkeleri bazında Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sağlık Problemi Nedeniyle Hareket Kısıtlılığı Yaşadığını Belirten Yetişkinlerin Eğitim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Yüzdesi (Ülkeler Bazında)

	25-44 yaş				45-64 yaş				65 yaş ve üzeri			
	İlköğretim öncesi	İlköğretim sonrası veya Lise	Yükseköğretim	Tüm eğitim seviyeleri	İlköğretim öncesi	İlköğretim sonrası veya Lise	Yükseköğretim	Tüm eğitim seviyeleri	İlköğretim öncesi	İlköğretim sonrası veya Lise	Yükseköğretim	Tüm eğitim seviyeleri
OECD												
Avusturya	34	20	13	19	51	37	28	37	71	52	42	57
Belçika	32	14	8	14	40	26	16	27	52	39	29	43
Çek Cumhuriyeti	20	10	5	9	43	23	14	24	58	44	36	46
Danimarka	41	18	18	20	40	37	34	37	38	38	36	37
Estonya	26	17	10	15	54	40	28	37	76	68	61	68
Finlandiya	32	25	18	22	50	38	27	36	59	48	44	53
Fransa	21	15	9	13	37	25	16	26	56	42	30	48
Yunanistan	12	6	3	6	27	16	13	20	67	46	42	61
Macaristan	20	6	3	7	45	28	15	29	74	57	44	62
İzlanda	21	10	13	14	32	21	15	22	31	21	29	27
İrlanda	18	11	7	10	32	17	12	20	42	31	27	37
İtalya	15	11	7	11	33	21	18	26	67	48	37	62
Letonya	26	15	9	15	53	45	29	42	81	70	68	74
Lüksemburg	21	14	11	15	37	29	14	29	52	37	27	43
Hollanda	28	25	13	20	46	35	27	35	51	46	37	46
Norveç	18	14	8	11	31	23	15	21	32	23	16	24
Polonya	23	10	6	9	38	27	18	28	63	51	43	55
Portekiz	23	14	11	17	41	26	25	37	70	39	41	67
Slovakya	25	13	11	13	54	39	27	38	84	72	62	75
Slovenya	21	17	12	16	48	36	23	36	68	53	41	55
İspanya	15	10	7	10	30	19	16	24	56	37	34	52
İsveç	21	8	5	8	24	13	7	13	25	19	14	20
İsviçre	30	20	19	21	44	31	26	31	51	46	40	46
Birleşik Krallık	18	10	8	12	31	19	17	24	50	42	37	46
Litvanya	26	9	5	9	42	26	12	23	75	59	48	64
Avustralya	19	10	6	10	32	20	16	23	54	48	42	50
Kanada	13	7	5	6	21	16	12	15	38	32	26	32
İsrail	19	12	8	11	45	29	20	27	62	46	40	49
Yeni Zelanda	26	18	9	16	39	25	19	28	61	53	50	56
ABD	9	7	3	5	23	15	8	13	46	31	22	30
OECD Ortalaması	23	14	10	14	40	28	20	29	57	45	38	50

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2016 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

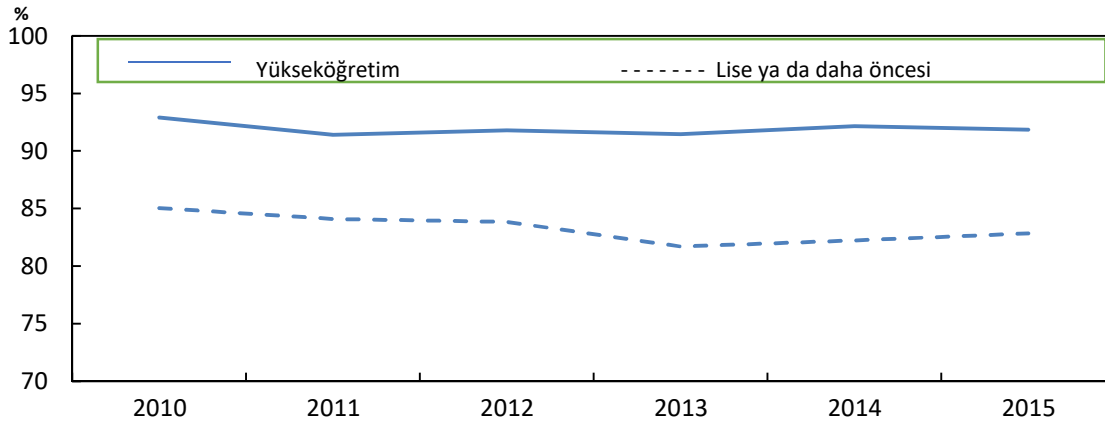
Tablo 2’deki ülkeler bazında verilen istatistiki verilere göre bazı ülkelerde, eğitim düzeyine göre hareket kısıtlılığına sahip yetişkinlerin paylarında büyük farklılıklara bulunmaktadır. Örneğin Danimarka’da, ilköğretim öncesi eğitim düzeyine sahip 25-44 yaş arası yetişkinlerin oranı %41 iken, ilköğretim sonrası veya lise düzeyinde eğitime sahip yetişkinlerde bu oran yirmi üç puan azalarak %18’e gerilemektedir. Benzer bir durum Belçika için de geçerlidir. Belçika’da, ilköğretim öncesi eğitim düzeyine sahip 25-44 yaş arası yetişkinlerin oranı %32 iken, ilköğretim sonrası veya lise düzeyinde eğitime sahip yetişkinlerde bu oran on sekiz puan azalarak %14’e gerilemektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise bu oran %8 düzeyindedir. Polonya ile ilgili istatistiklere bakıldığında da benzer biçimde, ilköğretim öncesi eğitim düzeyine sahip 25-44 yaş arası yetişkinlerin oranının %23 iken, ilköğretim sonrası veya lise düzeyinde eğitime sahip yetişkinlerde bu oran on üç puan azalarak %10’a gerilediği görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise bu oran %6 düzeyindedir.

Tüm eğitim düzeyindeki ortalamalar bakıldığında, OECD ortalamasının 25-44 yaş arası yetişkinlerde %14, 45-64 yaş arası yetişkinlerde %29 ve 65 yaş ve üzeri yetişkinlerde ise %50 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı ve verilerine ulaşılan 30 ülke arasından 16 ülkenin genel ortalamasının altında sağlık problemlerine bağlı hareket kısıtlılığı belirttiği göze çarpmaktadır. Bu ülkeler arasından İspanya ve ABD, en düşük düzeyde hareket kısıtlılığı bildiren yetişkinlerin olduğu ülkelerdir.

Tablo 2’ye bakıldığında, araştırma yapılan ülkelerin neredeyse tamamında (Danimarka, İzlanda ve Portekiz hariç olmak üzere), eğitim düzeyi yükseldikçe sağlık problemlerine bağlı olarak harekete kısıtlılığı yaşadığını belirten yetişkinlerin oranının azaldığı görülmektedir. Bu durum eğitimin, yetişkinlerin böyle sağlık problemleri yaşamalarında önemli bir rol oynadığının göstergesi olabilir. Bu nedenle, eğitim düzeyi düşük yetişkinlerin sağlık konusunda bilinçlendirilmelerinin yaşanan sağlık problemlerini azaltabilmek için gerekli olduğu söylenebilir.

Yaşam Doyumu

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen bir diğer toplumsal çıktı da yetişkinlerin eğitim durumuna göre yaşam doyumuna ilişkin durumlarıdır. Bu toplumsal çıktı ile ilgili yüzdeler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Eğitim Durumuna Göre Yaşam Doyumuna İlişkin Yüzdeler (2010-2015)

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2016 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Şekil 2’den de anlaşılabileceği gibi, 2010-2015 yılları arasındaki süreçte, yükseköğretim düzeyinde eğitim durumuna sahip yetişkinlerin, lise veya daha öncesi bir eğitim düzeyine sahip yetişkinlere kıyasla, daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları görülmektedir. 2015 yılına gelindiğinde, OECD ülkelerinin ortalama olarak %92 düzeyinde yaşam doyumuna sahip olduğu görülmekteyken, lise ya da öncesi bir eğitime sahip yetişkinlerde bu oranın %83 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yani eğitim düzeyi yükseldikçe, bireylerin yaşam doyumuna da yükselmektedir. Bunu etkileyen faktörler arasında bireylerin yaptıkları işlerinden elde ettikleri kazanç ve buna bağlı olarak yaşam standartlarının yükselmesi, daha iyi iş olanaklarına sahip olabilmesi, toplumsal statüsünün yükselmesi ve saygınlık gibi faktörler olduğu söylenebilir. Eğitimin dışsalıkları açısından bakıldığında da bu bulgu, McMahon’ın (1987) öne sürdüğü dışsalıklardan “eğitimin yaşam doyumuna üzerindeki etkisi” ile örtüşmektedir.

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

OECD ülkelerindeki yetişkinlerin eğitim durumuna göre yaşam doyum düzeyleri ülkeler bazında Tablo 3'te verilmiştir.
Tablo 3: Eğitim Durumuna Göre Yaşam Doyumu Düzeyleri (2015)

	Yaşam Doyumu			
	İlköğretim öncesi	İlköğretim sonrası veya lise	Yükseköğretim	Tüm eğitim seviyeleri
	%	%	%	%
OECD				
Avustralya	N/A	85	95	90
Avusturya	N/A	95	84	90
Belçika	N/A	87	95	91
Kanada	N/A	90	97	95
Şili	85	88	97	89
Çek Cumhuriyeti	N/A	85	96	88
Danimarka	N/A	96	96	93
Estonya	N/A	N/A	N/A	N/A
Finlandiya	N/A	96	95	95
Fransa	79	87	93	87
Almanya	N/A	N/A	N/A	N/A
Yunanistan	N/A	65	84	67
Macaristan	N/A	59	83	59
İzlanda	N/A	89	100	94
İrlanda	86	89	93	89
İsrail	N/A	89	92	90
İtalya	86	87	89	87
Japonya	N/A	69	85	78
Güney Kore	N/A	63	75	70
Letonya	N/A	78	94	81
Lüksemburg	N/A	89	95	91
Meksika	76	81	N/A	78
Hollanda	N/A	97	96	95
Yeni Zelanda	N/A	97	97	95
Norveç	N/A	95	97	95
Polonya	N/A	80	91	80
Portekiz	36	63	89	51
Slovakya	N/A	77	98	80
Slovenya	46	72	85	66
İspanya	78	85	94	85
İsveç	N/A	93	98	94
İsviçre	N/A	N/A	97	96
Türkiye	59	63	79	63
Birleşik Krallık	87	N/A	87	86
ABD	N/A	81	91	85
Arjantin	88	92	88	89
Brezilya	74	93	N/A	83
Güney Afrika	N/A	52	85	48
Çin	54	68	85	60
Kolombiya	68	82	N/A	79
Kosta Rika	83	N/A	94	87
Hindistan	26	43	67	34
Endonezya	41	65	N/A	52
Litvanya	N/A	69	87	73
Rusya	N/A	75	87	78
Suudi Arabistan	72	72	89	77
OECD Ortalaması	N/A	83	92	84

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2016 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Not: Kısaltmalar: N/A: Ulaşılabılır değil

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

Tablo 3 incelendiğinde, ayrı ayrı tüm eğitim seviyelerinde Hindistan'daki yetişkinlerin yaşam doyumlarının diğer ülkelerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilköğretim önce eğitim düzeyinde, Hindistan %26'lık yaşam doyum oranı ile 46 ülke arasında son sırada yer almaktadır. Her ne kadar Hindistan'da yetişkinlerin eğitim düzeyi arttıkça, tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi, yaşam doyumları artsa da, bu oran tüm ülkeler arasında en düşük düzeydedir. İlköğretim sonrası veya lise düzeyinde Hindistan'ı (%43), %52'lik yaşam doyum düzeyiyle Güney Afrika, %59'luk oran ile Macaristan takip etmektedir. Tüm eğitim düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında, yaşam doyum en düşük olan Hindistan'ı (%34) sırasıyla, Güney Afrika (%48), Portekiz (%51), Endonezya (%52), Macaristan (%59), Çin (%60) ve Türkiye (%63) takip etmektedir. Bu oranlar, genel ortalaması %84 olan OECD ortalamalarının oldukça altındadır. Eğitim durumuna göre yaşam doyum düzeyi en yüksek ülkelere bakıldığında ise, %95'lik yaşam doyum oranları ile Kanada, Hollanda, Yeni Zelanda ve Norveç göze çarpmakta, bu ülkeleri İzlanda ve İsveç (her biri %94) takip etmektedir. Eğitim durumuna göre Türkiye'deki yetişkinlerin yaşam doyum düzeyleri incelendiğinde ise ortaya çıkan tablonun iç açıcı olduğunu söylemek pek de mümkün görünmemektedir. Her ne kadar diğer ülkelerde olduğu gibi yetişkinlerin eğitim düzeyleri arttıkça yaşam düzeylerinin Türkiye'de de arttığı görülsede ortalama puanlara bakıldığında 46 ülke arasından son sıralarda, yani yaşam doyum düzeyi en düşük orana sahip ülkeler arasında, kendine yer bulduğunu ve OECD ortalamalarının çok altında yaşam doyum düzeyi olduğu ifade edilebilir.

Yetişkinlerin Ayda En Az Bir Kez Gönüllülük İşi Yapması

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen başka bir toplumsal çıktı da yetişkinlerin ayda en az bir kez gönüllülük işi yaptığını dair toplumsal çıktıdır. Bu çıktıya ilişkin, yetişkinlerin eğitim durumu ve okuryazarlık yeterliği değişkenlerine göre yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ayda En Az Bir Kere Gönüllülük İşi Yaptığını İfade Eden Yetişkinlerin Eğitim Durumu ve Okuryazarlık Yeterliği Değişkenlerine Göre Yüzdeleri

	Tüm eğitim seviyeleri				
	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5	Toplam
	%	%	%	%	%
OECD					
Avustralya	13	18	24	27	21
Avusturya	13	22	26	24	22
Kanada	15	21	28	35	25
Çek Cumhuriyeti	7	9	10	11	10
Danimarka	17	24	29	28	25
Estonya	8	9	10	14	10
Finlandiya	17	19	23	25	22
Fransa	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Almanya	14	22	27	30	23
İrlanda	13	19	23	26	20
İtalya	9	13	18	17	13
Japonya	12	12	12	11	12
Güney Kore	9	12	12	15	12
Hollanda	21	27	31	31	28
Norveç	17	27	35	34	30
Polonya	6	6	9	12	7
Slovakya	6	8	9	9	8
İspanya	6	10	13	16	10
İsveç	11	17	21	27	20
ABD	18	26	33	39	29
Belçika	11	18	23	28	20
İngiltere	10	15	20	26	18
Kuzey İrlanda	12	14	22	28	18
İngiltere/N. İrlanda	10	15	20	26	18
OECD Ortalaması	12	17	21	23	18

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2014 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Not: Kısaltmalar: N/A: Ulaşılabılır değil

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

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ülkelerin tüm eğitimi seviyelerindeki yeterliklerine bakıldığında, en yüksek gönüllülük işi yapma oranının %30 ile Norveç'te olduğu, bunu sırasıyla, ABD (%29), Hollanda (%28), Kanada (%25) ve Danimarka'nın (%25) takip ettiği görülmektedir. En düşük gönüllülük işi yapma oranının ise Polonya'da (%7) olduğu ve bunu sırasıyla, Slovakya (%8), Çek Cumhuriyeti (%10), Estonya (%10) ve İspanya'nın takip ettiği ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak Tablo 4 incelendiğinde, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre ayda en az bir kere gönüllük işi yaptığını ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yeterlik düzeyi 0/1 seviyesinde olan yetişkinler için genel OECD ortalaması %12 iken, seviye 2'de bu oran %17, seviye 3'te %21 ve 4/5. Seviyelerde ise %23'tür. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe gönüllülük işi yapma oranları da artmaktadır. Eğitimin dışsalılıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu bulgunun, McMahon'un (1987) ortaya koyduğu eğitimin "toplumun ve devlet kuruluşlarının sunduğu kamu hizmetlerini, gönüllü hizmetleri ve yardım hizmetlerini artırması" dışsalılığı ile örtüştüğü söylenebilir.

Yetişkinlerin Başkalarına Güven Duyması

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen diğer bir toplumsal çıktı da yetişkinlerin başkalarına güvendiğini ifade ettiğine dair toplumsal çıktıdır. Bu çıktıya ilişkin, yetişkinlerin eğitim durumu ve okuryazarlık yeterliği değişkenlerine göre yüzdeleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Başkalarına Güvendiğini İfade Eden Yetişkinlerin Eğitim Durumu ve Okuryazarlık Yeterliği Değişkenlerine Göre Yüzdeleri

	Tüm eğitim seviyeleri				
	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5	Toplam
	%	%	%	%	%
OECD					
Avustralya	12	17	25	37	23
Avusturya	14	18	27	37	22
Kanada	17	21	30	36	26
Çek Cumhuriyeti	5	5	8	15	7
Danimarka	30	43	57	63	48
Estonya	8	8	11	14	10
Finlandiya	21	28	35	42	33
Fransa	7	10	13	16	11
Almanya	9	9	18	27	14
İrlanda	13	14	19	27	16
İtalya	6	8	13	14	9
Japonya	16	14	18	21	18
Güney Kore	10	11	13	17	12
Hollanda	16	25	36	45	32
Norveç	21	28	41	50	36
Polonya	11	12	17	28	15
Slovakya	9	7	9	15	9
İspanya	16	19	27	34	21
İsveç	21	29	40	49	36
ABD	15	19	26	37	23
Belçika	13	15	21	26	19
İngiltere	12	13	21	32	19
Kuzey İrlanda	11	14	19	26	16
İngiltere/N. İrlanda	12	13	21	32	18
OECD Ortalaması	14	17	24	31	21

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2014 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

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

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ülkelerin tüm eğitimi seviyelerindeki yeterliklerine bakıldığında, en yüksek başkalarına güven oranının Danimarka'da olduğu (%48), bunu %36'lık oranla Norveç ve İsveç'in, bu ülkeleri de Finlandiya (%33) ve Hollanda'nın (%32) takip ettiği görülmektedir. En düşük başkalarına güven oranının ise %7 ile Çek Cumhuriyeti'nde olduğu ve bunu %9'lu oranla İtalya ve Slovakya'nın takip ettiği ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak Tablo 5 incelendiğinde, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre başkalarına güvendiğini ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yeterlik düzeyi 0/1 seviyesinde olan yetişkinler için genel OECD ortalaması %14 iken, seviye 2'de bu oran %17, seviye 3'te %24 ve 4/5. seviyelerde ise %31'dir. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe başkalarına güven duyguları da artmaktadır. Eğitimin dışsalılıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu bulgunun, eğitimin bir bütün olarak topluma sağladığı yararlar bağlamında dışsalılıklarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Yetişkinlerin Yönetimde Söz Sahibi Olması

OECD eğitim göstergelerinin toplumsal çıktılar ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bölümünde verilen son toplumsal çıktı da yetişkinlerin yönetimde söz sahibi olduğuna dair toplumsal çıktıdır. Bu çıktıya ilişkin, yetişkinlerin eğitim durumu ve okuryazarlık yeterliği değişkenlerine göre yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yönetimde Söz Sahibi Olduğunu Söyleyen Yetişkinlerin Eğitim Durumu ve Okuryazarlık Değişkenlerine Göre Yüzdeleri

	Tüm eğitim seviyeleri				
	Seviye 0/1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4/5	Toplam
	%	%	%	%	%
OECD					
Avustralya	20	27	36	53	34
Avusturya	20	25	37	44	30
Kanada	24	30	41	49	36
Çek Cumhuriyeti	16	18	24	29	21
Danimarka	35	47	57	61	51
Estonya	15	18	30	44	25
Finlandiya	36	41	49	61	48
Fransa	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Almanya	15	20	30	35	24
İrlanda	20	24	32	42	28
İtalya	12	17	22	31	17
Japonya	16	18	27	38	27
Güney Kore	23	30	41	48	35
Hollanda	25	32	43	58	41
Norveç	27	39	57	70	50
Polonya	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Slovakya	13	19	24	37	22
İspanya	19	23	27	35	24
İsveç	30	36	51	60	46
ABD	34	39	51	62	45
Belçika	26	28	36	46	33
İngiltere	21	27	37	48	33
Kuzey İrlanda	16	20	27	42	24
İngiltere/N. İrlanda	21	26	36	48	32
OECD Ortalaması	22	28	38	48	33

Kaynak: OECD Göstergeleri: Bir Bakışta Eğitim 2014 (Erişim Tarihi: 27/05/2017)

Not: Kısaltmalar: N/A: Ulaşılabılır değil

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ülkelerin tüm eğitimi seviyelerindeki yeterliklerine bakıldığında, yönetimde söz sahibi olmalarına dair en yüksek oranının %50 ile Norveç'te olduğu, bunu sırasıyla, Finlandiya (%48), İsveç (%46) ve ABD'nin (%45) takip ettiği görülmektedir. Yönetimde söz sahibi olmaya dair en düşük oranının ise İtalya'da (%17) olduğu ve bunu sırasıyla, Çek Cumhuriyeti (%21) ve Slovakya'nın (%22) takip ettiği ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak Tablo 6 incelendiğinde, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre yönetimde söz sahibi olduğunu ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yeterlik düzeyi 0/1 seviyesinde olan yetişkinler için genel OECD ortalaması %22 iken, seviye 2’de bu oran %28, seviye 3’te %38 ve 4/5. Seviyelerde ise %48’dir. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe yönetimde söz sahibi olma oranları da artmaktadır. Eğitimin dışsallıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu bulgunun, eğitimin “demokrasi ve demokratik toplumun oluşması” dışsallığı ile örtüştüğü söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, “Bir bakışta eğitim: OECD 2016 göstergeleri” ışığında eğitim ile toplumsal çıktılar arasındaki ilişkinin eğitimin dışsallıkları açısından değerlendirilmesi amaçlanmış, bu bağlamda OECD raporunun ilgili bölümünde, yetişkinlerin yeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılan Yetişkin Becerileri Ölçeği aracılığıyla ülkelerin eğitim ve yeterlik durumları ışığında toplumsal çıktıları incelemiştir. Araştırma kapsamında yapılan içerik analizi neticesinde, yetişkinlerin eğitim düzeyi ve yeterlik düzeyi yükseldikçe yetişkinlerin sağlıklı olduklarını bildirme oranının da yükseldiği, eğitim düzeyi yükseldikçe sağlık problemlerine bağlı olarak harekete kısıtlılığı yaşadığını belirten yetişkinlerin oranını azaldığı görülmektedir. Bu durum eğitimin, yetişkinlerin böyle sağlık problemleri yaşama durumlarında önemli bir rol oynadığının göstergesi olabilir. Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında bu sonucun, eğitimin dışsallıkları arasında olan “sağlık işlevi ve daha sağlıklı bireyler yetiştirme” dışsallığı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Cutler ve Lleras-Muney’e (2006: 2-10) göre, eğitim ile sağlık arasında güçlü ve sürekli bir ilişki vardır. Çeşitli ülkelerde ve çeşitli ölçütlerle bu ilişki gözlemlenmiştir. Yaşamına sağlıklı devam etme oranı, hastalık yaşama durumu ve hatta yaşa göre düzeltilmiş mortalite hızının eğitim durumuna göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim durumunun yüksek olması bireylerin daha sağlıklı fiziksel işlevlerinin, daha düşük ölüm oranının ve engelliliğinin olması ile sonuçlanırken, eğitim durumu düşük bireylerde ise daha fazla bulaşıcı hastalıklar, sağlık problemleri ve daha düşük yaşam süresi gözlemlenmektedir (Morris, 1990; Ross ve Wu, 1995; Williams 1990) Bireyin sağlık durumunun yanı sıra hayatındaki birçok sosyal çıktının eğitim ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim durumu; sağlık, gönüllülük, bireylerarası güven, siyasal etkililik ve yaşam doyumu gibi sosyal çıktılarla olumlu bir ilişki içerisinde (OECD, 2016: 154). Dahası, Boarini, Comola, Smith, Manchin ve Keulenaer (2012: 10) de eğitim durumunun öznel iyi oluş ile gelir durumu ve varlık, iş durumu, barınma, sağlık/yaşam dengesi, eğitim ve beceriler, sosyal ilişkiler, sivil katılım ve gönüllülük, çevresel nitelik ve kişisel güvenlik gibi değişkenler arasındaki farklılıkları açıklamada önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuca göre, yetişkinlerin eğitim düzeyi yükseldikçe, yaşam doyumu düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Bunu etkileyen faktörler arasında bireylerin yaptıkları işlerinden elde ettikleri kazanç ve buna bağlı olarak yaşam standartlarının yükselmesi, daha iyi iş olanaklarına sahip olabilmesi, toplumsal statüsünün yükselmesi ve saygınlık gibi faktörler olduğu söylenebilir. Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında da bu sonucun eğitimin dışsallıklardan “eğitimin yaşam doyumu üzerindeki etkisi” ile örtüştüğü söylenebilir. Meeks ve Murrell (2001), çalışmalarında eğitim ile gelir ilişkisine dikkat çekerek eğitilmiş bireylerin elde ettikleri gelirin sağlıklı yaşlanmalarına aracılık edebileceğini ve böylece yaşam doyumlarının da yükseleceğini ifade etmişlerdir. Frey ve Stutzer (2002) de bireylerin eğitim sonucunda elde ettiği gelir ve sağlık değişkenlerini kontrol ederek, eğitimin iyi oluşu ve yaşam doyumunu olumlu biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Blanchflower (2008), Helliwell (2002), Illies, Yao, Curseu ve Liang (2019) ve Cheung ve Chan (2009) da daha fazla eğitim alanların yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç da, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre de ayda en az bir kere gönüllük işi yaptığını ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe gönüllülük işi yapma oranları da artmaktadır. Eğitimin dışsallıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu sonucun, eğitimin “toplumun ve devlet kuruluşlarının sunduğu kamu hizmetlerini, gönüllü hizmetleri ve yardım hizmetlerini artırması” dışsallığı ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre başkalarına güvendiğini ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe başkalarına güven duyguları da artmaktadır. Eğitimin dışsallıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu sonucun, eğitimin bir bütün olarak topluma sağladığı yararlar bağlamında dışsallıklarıyla örtüştüğü söylenebilir. Knack ve Keefer (1997) ve Knack ve Zak’e (2002) göre, eğitim yoluyla bireylerin daha fazla bilgilenmeleri nedeniyle bireylerarası bilgi alışverişinin daha iyi biçimde sağlanmasına ve

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

eylemlerinin sonuçları ile ilgili daha bilinçli davranmalarına olanak tanıdığından eğitimin güven duygusunu artırdığını belirtmişlerdir. Huang, Maassen van den Brink ve Groot (2009) ve Helliwell (2002) ise, kişilerin eğitim düzeyinin artmasının bireylerarası güveni artırdığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte, eğitim durumu ve yeterlik değişkenlerine göre yönetimde söz sahibi olduğunu ifade eden yetişkinlerin oranının eğitim ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Yani yetişkinlerin eğitim durumu yükseldikçe yönetimde söz sahibi olma oranları da artmaktadır. Eğitimin dışsallıklarıyla ilişkilendirildiğinde bu sonucun, eğitimin “demokrasi ve demokratik toplumun oluşması” dışsallığı ile örtüştüğü söylenebilir. Altan’a (2011) göre demokratik toplumlarda eğitim, hem bireylerin siyasal tercihlerinin oluşmasında, hem de eşitlik ve hoşgörü kültürünün oluşmasında ve bireylerin birbirlerine daha hoşgörülü davranmasında önemli bir rol oynamaktadır. Gutman ve Ben-Porath’a (2014) göre de modern demokrasiler yaşamlarını sürdürebilmek ve başarılı olabilmek için eğitilmiş vatandaşlara ihtiyaç duyarlar.

Eğitimin parasal getirilerinin yanı sıra parasal olmayan getirilerinin de olduğu bilinmekte olan bir gerçektir. Parasal olmayan getiriler arasından ise eğitimin dışsallıklarının da en az parasal getiriler kadar önem taşıdığını belirtmenin yanlış olmayacağı söylenebilir. Çünkü modern toplumun yalnızca ekonomik değil aynı zamanda politik, toplumsal ve kültürel amaçlarının da olduğu açıktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, eğitimin bu amaçların gerçekleştirilmesinde oynadığı rolün çok önemli olduğu vurgulanmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında;

- Eğitim düzeyi düşük yetişkinlerin sağlık konusunda bilinçlendirilmelerinin yaşanan sağlık problemlerini azaltabilmek için gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yaşam boyu eğitim etkinlikleri aracılığıyla yetişkinlerin eğitim almaları sağlanabilir.
- Yalnızca sağlıklı olmaya ilişkin çıktıların değil, aynı zamanda yetişkinlerin yaşam doyumu, ayda en az bir kez gönüllülük işi yapması, başkalarına güven duyması ve yönetimde söz sahibi olması gibi toplumsal çıktıların eğitim düzeyi ve yeterlik düzeyi yükseldikçe arttığı sonucundan yola çıkarak, yetişkinlerin eğitime erişiminin sağlanması gerektiği önerilebilir. Bu bağlamda üniversiteler, Milli Eğitim Müdürlükleri ve belediyeler hem kendi bünyelerinde hem de işbirlikleri ile yetişkinlerin eğitim etkinliklerine ulaşımını kolaylaştırabilir.
- Nicel veriler ışığında yapılan değerlendirmelerden yola çıkarak, toplumsal çıktıların eğitim düzeyi azaldıkça olumsuz biçimde etkilenmesinin olası nedenleri nitel araştırma deseni kullanılarak derinlemesine incelenebilir.
- Sosyo-ekonomik yapıları farklı ülkeler karşılaştırmalı analiz yöntemi ile incelenebilir ve böylece iyi örnekler ile gelişime ihtiyaç duyan ülkeler karşılaştırılarak çözüm önerileri getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Altan, C. (2011). Eğitim-siyasal eğilim ilişkisi: Mersin örneği. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 313-329.
- Blanchflower, D. (2008). Happiness economics. *Research Summary*, 2, 85-96.
- Boarini, R, Comola, M., Smith, C., Manchin, R., & Keulenaer, F. (2012), What makes for a better life?: The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll. *OECD Statistics Working Papers*, 2012/03, OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9b9ltjm937-en>.
- Cheung, H. Y., & Chan, A. W. (2009). The effect of education on life satisfaction across countries. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(1).
- Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2006). Education and health: Evaluating theories and evidence. *NBER (National Bureau of Economic Research) Working Paper*, 12352.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research?. *Journal of Economic literature*, 40(2), 402-435.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1990). *Free to choose: A personal statement*. San Diego: Harcourt Brace.
- Gutmann, A., & Ben-Porath, S. (2014). Democratic education. *The encyclopedia of political thought*, 863-875.
- Gümüş, E., & Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

- Helliwell, J. F. (2002). *Globalization and well-being*. UBC press.
- Huang, J., Maassen van den Brink, H., & Groot, W. (2009). A meta analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454–464.
- Ilies, R., Yao, J., Curseu, P. L., & Liang, A. X. (2019). Educated and happy: A four-year study explaining the links between education, job fit, and life satisfaction. *Applied Psychology*, 68(1), 150-176.
- Knack, S., & Keefer, P. (1997). Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 112(4), 1251–1288.
- Knack, S., & Zak, P. (2002). Building trust: Public policy, interpersonal trust, and economic development. *Supreme Court Economic Review*, 10, 91–107.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Mcmahon, W. W. (1987). Externalities in education. In G. Psacharopoulos (Eds.) *Economics of education: research and studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Meeks, S., & Murrell, S. A. (2001). Contribution of education to health and life satisfaction in older adults mediated by negative affect. *Journal of aging and health*, 13(1), 92-119.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (Çev.Ed. S. Turan)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morris, J. N. (1990). Inequalities in health: Ten years and little further on. *The Lancet*, 336, 491-493.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en> (Erişim Tarihi: 27.05.2017).
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance_eag-data-en (Erişim Tarihi: 27.05.2017).
- Ross, C. E., & Wu, C. L. (1995). The links between education and health. *American sociological review*, 60(5), 719-745.
- Şimşek, Y. (2001). Eğitimin dışsallıklarının dikkat çeken olguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 239-256.
- Taylor, L. L. (1999). Government's role in primary and secondary education. *Economics Review-Federal Reserve Bank of Dallas, First Quarter*, 15-24.
- Ünal, I. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.
- Williams, D. R. (1990). Socioeconomic differentials in health: A review and redirection. *Social Psychology Quarterly*, 53, 81-99.
- Wolfe, B. L. (1995). External benefits of education. In M. Carnoy (Eds.). *International encyclopedia of economics of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yardımcıoğlu, F. (2013). Eğitim ve sağlık ilişkisi: Panel eşbütünleşme ve panel nedensellik analizi. *Ekonomik ve sosyal araştırmalar dergisi*, 9(1), 49-74.
- Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

