



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2019 • Cilt / Volume 33 • Sayı / Issue 1

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editör / Editor in Chief

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Editör Yardımcısı/ Editorial Assistant

Uzm. Taibe Kulaksız

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Yayın Kurulu / Editorial Board

- | | |
|---|--|
| Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Esmahan Ağaoğlu Anadolu University, Turkey |
| Dr. Cem Babadoğan Ankara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Cem Babadoğan Ankara University, Turkey |
| Dr. Ali Baykal Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Baykal Bahçeşehir University, Turkey |
| Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Gürhan Can Hasan Kalyoncu University, Turkey |
| Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. İbrahim Halil Diken Anadolu University, Turkey |
| Dr. Süleyman Doğan Ege Üniversitesi, Türkiye | Dr. Süleyman Doğan Ege University, Turkey |
| Dr. İrfan Erdoğan İstanbul Üniversitesi, Türkiye | Dr. İrfan Erdoğan Istanbul University, Turkey |
| Dr. Ali Ersoy Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ersoy Anadolu University, Turkey |
| Dr. Demetra Evangelou Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan | Dr. Demetra Evangelou Democritus University of Thrace, Greece |
| Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe University, Turkey |
| Dr. Gary Grossman Arizona State Üniversitesi, ABD | Dr. Gary Grossman Arizona State University, USA |
| Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi, Türkiye | Dr. Nezahat Güçlü Gazi University, Turkey |
| Dr. Ali İlker Gümüşeli İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali İlker Gümüşeli İstanbul Okan University, Turkey |
| Dr. Özge Hacifazlıoğlu Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Özge Hacifazlıoğlu Hasan Kalyoncu University, Turkey |
| Dr. Susan Hill Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya | Dr. Susan Hill University of South Australia, Australia |
| Dr. Alim Kaya Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC | Dr. Alim Kaya Eastern Mediterranean University, TRNC |
| Dr. Sinan Olkun Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC | Dr. Sinan Olkun Final International University, TRNC |
| Dr. Filiz Polat Nazarbayev Üniversitesi, Kazakistan | Dr. Filiz Polat Nazarbayev University, Kazakhstan |
| Dr. Ingrid Pramling Samuelsson Göteborg Üniversitesi, İsveç | Dr. Ingrid Pramling Samuelsson University of Gothenburg, Sweden |
| Dr. Karen Seashore Minnesota Üniversitesi, ABD | Dr. Karen Seashore Minnesota University, USA |
| Dr. Gölge Seferoğlu Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye | Dr. Gölge Seferoğlu Middle East Technical University, Turkey |
| Dr. BettsAnn Smith Michigan State Üniversitesi, ABD | Dr. BettsAnn Smith Michigan State University, USA |
| Dr. Ronald Sultana Malta Üniversitesi, Malta | Dr. Ronald Sultana Malta University, Malta |
| Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ekber Şahin Hacettepe University, Turkey |
| Dr. Hasan Şimşek Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC | Dr. Hasan Şimşek Eastern Mediterranean University, TRNC |
| Dr. Z. Fulya Temel Gazi Üniversitesi, Türkiye | Dr. Z. Fulya Temel Gazi University, Turkey |
| Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye | Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül University, Turkey |
| Dr. Ali Yıldırım Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Yıldırım Middle East Technical University, Turkey |
| Dr. Rauf Yıldız İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Rauf Yıldız Istanbul Kultur University, Turkey |
| Dr. Rengin Zambat Maltepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. Rengin Zambat Istanbul Maltepe University, Turkey |

Yaşadıkça Eğitim, **ULAKBİM TR Dizin**'de taranmaktadır. / Journal of Education for Life is indexed in **ULAKBİM TR Dizin** national index.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / Istanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Mehmet Toran

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Basın Ekspres Yerleşkesi 34303 Küçükçekmece/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88 Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, sürelî, hakemli, akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Mart 2019 / March 2019

WEB: <http://journals.iku.edu.tr/yed>

ISSN: 1300-1272 - eISSN: 2667-4874

İÇİNDEKİLER / CONTENTS**ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES**

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kuramlara Hakimiyetlerinin ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi / Competency Levels and Decision Making Strategies of Guidance and Psychological Counseling Students Gökhan İSKİFOĞLU & Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU.....	1-16
FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı? / Information Technology Use in Education Through the FATİH Project: How Far Has It Gone? Kıvanç BOZKUŞ & Mehmet Fatih KARACABEY.....	17-32
Türkiye’de Çevre Eğitimi Araştırmalarının İrdelenmesi: Yapılandırmacılık ya da Kuramsız Düşünme “İndoktrinasyon” mu? / Evaluation of Environmental Education Research Studies: Is Constructivism or Non-theoretical Thinking “Indoctrination”? Özgür TAŞKIN & Merve Gül KÜLCÜ.....	33-46
Avrupa Komisyonu Türkiye İlerleme Raporlarında Eğitim: 1998-2018 Yıllarına İlişkin Bir İnceleme / Education in Turkey Progress Reports Issued By European Commission: An Analysis of The Years Between 1998-2018 Murat BAĞLIBEL & Mustafa SAMANCIOĞLU.....	47-68
Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi / Evaluation of Class Teachers’ Activity Preparation and Implementation Processes Mehmet Hilmi KOÇ	69-84
Eğitim Örgütlerinde İstismarcı Yönetim ve Örgütsel Öç Alma Davranışı Arasındaki İlişki / The Relationship Between Abusive Management and Organizational Revenge Behavior in Educational Organizations Pelin TAŞKIN	85-99
Okul Öncesi Dönemde Anne-Çocuk Birlikte Hikâye Kitabı Okuma Davranışlarının İncelenmesi / Investigation of Mother-Child Shared Storybook Reading Behaviors in Preschool Period Müberra ARICI & Aysel TÜFEKÇİ AKCAN	100-120

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kuramlara Hakimiyetlerinin ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi

Gökhan İSKİFOĞLU*
Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU**

Öz: Bu araştırmada, mezuniyet aşamasına gelmiş Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı öğrencilerinin, bireyle psikolojik danışma hakimiyetleri ve karar verme stratejileri farklı bağımsız değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmiştir. İncelenen veriler 2017-2018 Bahar döneminde Kuzey Kıbrıs'ta özel bir üniversitede mezuniyet aşamasına gelmiş son sınıf Rehber ve Psikolojik Danışman adaylarından toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi 52'si kadın, 52'si erkek olmak üzere 104 kişiden oluşmuştur. Veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiş olup değişkenlerin türüne göre bağımsız gruplar t-testi, tek örneklemlili t-testi ve tek yönlü varyans analizi sayısal çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların bireyle psikolojik danışmanlık kuramlarına ilişkin performanslarının literatürün belirlediği standartlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulguya rağmen, katılımcıların en iyi performans gösterdikleri kuramın Psikanalitik Kuram olduğu görüldüğünde, karar verme stratejileri açısından değerlendirildiğinde katılımcıların henüz belli bir karar stratejisine sahip olmadıkları bulunmuştur. Bu makale kapsamında, ölçülen bağımlı değişkenler açısından katılımcıların yeterlik düzeylerinin düşük olmasının sebepleri literatür desteğiyle tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik Danışman Yeterlikleri, Bireyle Psikolojik Danışmanlık, Karar Stratejileri

Competency Levels and Decision Making Strategies of Guidance and Psychological Counseling Students

Abstract: This research investigated the performances of senior level psychological guidance and counseling students regarding their individual counseling theories and decision-making strategies in terms of various independent variables. The data processed under the mainstream of this study was collected from near graduate senior level psychological counseling and guidance students in a private university in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) in 2017-2018 spring academic term. The sample was 104 individuals and composed of 52 male and 52 female participants. Participants' performances regarding to the individual counseling theories were found to be significantly lower than the minimum competency parameters defined by the related literature. However, the participants mostly performed better at Psychoanalytic Theory among the other theories considered for that study. When taken from the perspective of decision-making strategies of the participants, the findings showed that participants actually do not belong to any defined categories of decision making defined by Kuzgun.

Keywords: Psychological Counseling Competencies, Individual Counseling Theories, Decision-making Strategies

Geliş Tarihi:30.10.2018 Kabul Tarihi: 09.02.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Lefke, KKTC, e-posta: giskifoglu@eu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8119-4254>

** Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefkoşa, KKTC, e-posta: tubanur.celik@kisbu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7661-205X>

Atıf için/ To cite:

İskifoğlu, G. ve İskifoğlu, T. Ç. (2019). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kuramlara hakimiyetlerinin ve karar verme stratejilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 1-16.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer planlarının çok çeşitli olduğu bilinmektedir (Sarıkaya ve Khorsid, 2009). Bunlar; psikolojik danışma merkezi açmaktan okullarda okul danışmanlığı veya kariyer danışmanlığı hizmeti vermeye, yüksek lisans ve doktora yapıp üniversitelerde eğitim vermektten, öğretim üyesi olarak görev almaya, serbest araştırmacı olmaktan, aile danışmanlığı yapmaya ve daha birçok danışmanlık hizmet alanlarına kadar çok geniş bir yelpazeyi içeren kariyer ağını içerir (Bilgin, 2000; Doğan, 2000a; Yeşilyaprak, 2009). RPD bölümü öğrencilerinin mezun olduktan sonra alabilecekleri olası bu vazifelerde gösterecekleri başarı toplumun ve örgün eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Gladding, 2013; Niles ve Bowsbey 2013). Kuşkusuz iyi bir danışmanlık hizmeti almış ilköğretim ve lise öğrencileri meslek seçimlerinde ve daha mutlu bir birey olma yolunda emin adımlarla ilerleyecektir (Hatipoğlu, 2010; Kuzgun, 2000, 2011). İyi bir aile danışmanlığı almış aile fertleri, aile içi diyalogları daha etkili kuracaklarından birbirlerini daha iyi anlayacaklar ve daha mutlu olacaklardır (Alver, 2004). Bu, hem bireylerin hem toplumun sağlıklı gelişimi için önemlidir. Sağlıklı aile sağlıklı bireyler yetiştirecek ve toplumsal düzen bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir. Bahsedilen bu açılardan rehber ve psikolojik danışmanların başarılı olmaları büyük ölçüde üniversitede aldıkları eğitimin kalitesine ve orada atılan akademik temele bağlıdır (Gibson ve Mitchell, 1990; Sharf, 2014; Owen, Acar, Avcı ve Kızıldağ, 2013). Birçok araştırmacı, RPD uzmanlarının mesleklerini etkili icra edebilmelerinin üniversitede kazanacakları bazı kritik bilgi ve becerilere bağlı olduğunu savunmaktadırlar (Atıcı ve Çam, 2013; Egan, 2011). Araştırmalar, bahsi geçen bu kritik bilgi ve becerilerin bireylerin meslek hayatları boyunca edinecekleri tecrübeleri inşa edecekleri zemin olduğunu önemle vurgulamaktadırlar. Öyle ki bu kritik bilgi ve beceriler açısından temeli sağlam olmayan bir kariyerin ne bireylere ne de topluma faydası olmayacağı görüşü literatürde ciddi yer tutmaktadır (Sharpley ve Ridgway, 1991; Owen, Dost ve Bugay, 2014).

Toplum ve bireyler için ciddi önem arz eden RPD hizmetinin belli standartlar dahilinde verilebilmesini, üniversitede kazanılması gereken bazı kritik bilgi ve becerilere bağlayan literatür bu bilgi ve becerilerinin en önemli iki tanesini sırasıyla (1) psikolojik danışma kuramlarına olan hakimiyetlerine (Meydan, 2015; Pamuk 2012; Öncü, 2015; Öztürk, 2014; Özyürek 2009; Yaka, 2005), (2) karar verme stratejilerine (Avşaroğlu, 2007; Eldeleklioğlu, 1999; Kuzgun, 1993; Tiryaki, 1997) bağlamaktadır. Karar stratejisi, psikolojik danışmana teşhis koyarken terapötik süreçlerde sorulacak soruların seçimi, dinlerken algılanan bilginin içeriğinin ve tavsiye niteliği taşıyan önerilerin belirlenmesi gibi önemli durumlarda yol göstericidir (Tyburski, 2017). Terapi süreçlerinin niteliği psikolojik danışmanın sahip olduğu karar stratejisine bağlıdır (Hastie ve Dawes, 2010). İster boşanma arifesindeki bir çiftte veya aile içi iletişim sorunları yaşayan bir gence verilecek olan aile danışmanlığı hizmeti olsun, ister kafası karışık bir gence verilecek olan kariyer danışmanlığı hizmeti olsun, psikolojik danışmanın sorunun temelini inip doğru danışmanlık süreci başlatması, etkili bir şekilde devamını getirmesi, süreç içerisinde nereye nasıl müdahale etmesi gerektiğini bilebilmesi ve süreci nasıl başarılı bir şekilde sonlandırması gerektiğine karar verebilmesi bahsedilen bu kritik bilgi ve becerilere bağlıdır (Kuzgun, 1993; Öncü, 2015).

Konu alanıyla ilgili son yıllarda yapılmış çalışmalar, eğitim fakültelerinin RPD bölümünün müfredatı, işleyişi, ders içerikleri, yöntemleri, materyalleri ve imkânlarıyla RPD öğrencilerine bu kritik bilgi ve becerileri kazandırması açısından gereken imkânları sağlaması ve öğrencilerin kendilerini bu açılardan geliştirmesi için gerekli çabanın önemini vurgulayıcı birçok açıklamalarda bulunmaktadır (Aladağ 2013, 2014; Atıcı ve Çam 2013; Kıralp, 2015; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke 2011). Her ne kadar RPD adaylarının bu kritik bilgi ve beceriler bakımından kendilerini geliştirebilmeleri üniversitede onlara sunulan eğitimin içeriği ve olanaklarına bağlı olarak gösterilse de mezun öğrencilerin bahsedilen bilgi ve becerilerine ilişkin düzeyleri ile ilgili durumu ortaya koyma niteliği taşıyan yeterli ampirik çalışmalara rastlanmamıştır. Nitekim birçok çalışma RPD programlarının çıktısı olan mezun RPD uzmanlarının, bahsedilen bu kritik bilgi ve beceriler bakımından ne düzeyde olduklarının araştırılması gerektiğini söylemektedir. Bu tarz çalışmalar, bahsedilen bilgi ve beceriler bakımından durum analizi yapılmasına imkan tanıyacaktır. Dolayısı ile var olan durumu ortaya koyarak olması gereken durum ile farkını hesaplamamızı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra RPD programlarının donanımı, işleyişi, yöntemleri, materyalleri ve imkanları açısından bir ihtiyaç analizinin yapılmış olması RPD program revizyonu için açılım sağlayacaktır. Daha önce bahsedilen bu kritik bilgi ve becerilere ilişkin yeni mezun RPD uzmanının konu alındığı böyle bir durum ve ihtiyaç analizinin yapılmamış olması dikkat çeken

önemli bir problemdir. Dolayısıyla, bu çalışma rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma ve rehberlik kuram ve yaklaşımlarına ve karar stratejilerine ilişkin yeterlik düzeylerini ortaya koymak ve literatürün bu değişkenler için belirlediği ölçütlerle kıyaslayarak bir ihtiyaç analizi yapmaktır. Araştırmanın bu temel amacı çerçevesinde; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde özel bir üniversitede mezuniyet aşamasına gelmiş 4. sınıf lisans öğrencilerinin bireyle psikolojik danışmanlık kuramlarına ilişkin bilgi düzeylerini ve karar verme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılardan ilgili bağımlı değişkenlere ilişkin elde edilen veriler ile bağımsız değişkenlere ilişkin veriler doğrultusunda analiz edilerek incelenmiştir. Bu inceleme aşağıda belirtilen araştırma soruları kapsamında yürütülmüştür. KKTC'de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin,

1. Bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin ölçülen bilgi düzeyleri ile alanyazın tarafından ilgili kuramlar için belirlenen standartlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Karar stratejilerine ilişkin ölçülen yatkinlik düzeyleri ile alan-yazın tarafından karar stratejileri için belirlenen alt limitler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyet, kariyer planları ve farklı fırsat seçenekleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Karar stratejilerine ilişkin yatkinlik düzeyleri cinsiyet, kariyer planları ve farklı fırsat seçenekleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacına bağlı olarak belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin veriler uygun psikometrik ölçme araçları kullanılarak toplanmış ve toplanan veriler durum analizi yapılabilmesine olanak tanımıştır. Mezuniyet aşamasına gelmiş RPD öğrencilerinin bireyle psikolojik danışma kuram düzeylerinin belirlenmesi ve karar verme stratejileri gibi bağımlı değişkenler ve ilgili bağımsız değişkenler açısından bir durum analizi yapma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Durum analizi için uygun görülen yöntem betimsel yani tanımsal yöntemdir (Christensen, 1988).

Örneklem

Bu çalışmanın örnekleme, KKTC'de özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Burada birçok örnekleme yönteminden tabakalandırılmış seçkisiz örnekleme yönteminin (stratified random sampling method) kullanılması uygun bulunmuştur (Anastasi ve Urbina, 1997). Bunun sebebi, bağımsız değişkenlere ait farklı kategorilerin olması ve her kategorinin temsil edilebilmesi için orantılı seçki yapılma ihtiyacının olmasıdır. Basit seçkisiz yöntem kullanıldığında, her kategoriye ilişkin örnek bulma şansı düşmektedir. Hem her kategoriye ilişkin örnek bulmak adına hem de yansız seçki yapmak adına tabakalandırılmış seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kategorilere ait tüm katılımcıların eşit seçilme hakları saklı tutulmuştur (Anastasi ve Urbina, 1997). Öğrenciler araştırma konusu bakımından bilgilendirilmişler ve gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katkı koymak için davet edilmişlerdir. Mezuniyet aşamasına gelmiş 180 öğrencinin bağımsız değişkenlerin her kategorisine ilişkin dağılımını dağılım eğrisi üzerinde homojen kılmak için evrendeki 180 kişinin demografik bilgileri incelenerek katılımcıların 120'sine ulaşılmıştır. Ancak kullanılabilir geçerli yanıtlar bakımından 104 katılımcının girdisi dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ve katılımcıların demografik bilgileri hakkında sınıflama ve sıralama düzeyinde veri toplamak için geliştirilen bu form, çalışmada kullanılan diğer parametrik ölçme araçlarıyla birlikte oluşturulmuş kitapçığın ilk sorularından oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri

(Kadın ve Erkek), kariyer planları (Okul Psikolojik Danışmanı, Yüksek Lisans ve Psikolojik Danışman) ve mesleki aidiyet (Var ve Yok) durumları formun içerisinde ilgili sorularla ölçülmüştür.

Bireyle psikolojik danışma kuram testi. Murdock (2013) tarafından oluşturulan 16 bölüm, her bölüm için 3 adet açık uçlu soru ve 161 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testidir. Bu başarı testi Akkoyun (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Akkoyun, orijinali Murdock tarafından oluşturulmuş bu başarı testinin daha çok yüksek lisans düzeyine uygun olduğunu vurgulamış ve adaptasyon sürecinde maddelerin düzeyini lisans eğitimi düzeyine çekerek testin uygulama sahasını genişletmiştir. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda 15 boyuta ilişkin Cronbach Alpha değerleri $\alpha=.76$ ile $\alpha=.88$ arasında değişkenlik göstermiştir (Akkoyun, 2013).

Murdock tarafından geliştirilmiş ve Akkoyun tarafından Türkçe'ye uyarlanmış bu başarı testi, çalışmanın amacı kapsamında hedef kitlenin seviyesine ve ölçülen değişken bakımından daha uygun hale gelebilmesi için 5 alan uzmanının olduğu bir komisyon tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Uzmanlar hem bireysel görüşlerini hem de komisyon olarak fikir birliğine vardıkları durumları dikkate alarak rapor hazırlamışlardır. Yürütülen kapsam geçerliği çalışması sonucunda uzmanlardan elde edilen veriye dayanarak orijinal testin bu çalışma kapsamında toplamda 10 boyuttan ve 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan türevinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, kapsam bakımından KKTC'deki eğitim, kültür ve müfredat yapısına uygun soruların seçildiği testin yeni halinin boyutları, boyutlara ilişkin maddeleri ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) katsayıları sırasıyla Psikanalitik Kuram için KGİ=.89, Neoanalitik Yaklaşım için KGİ=.95, Bireysel Psikoloji için KGİ=.96, Birey Merkezli Terapi için KGİ=.89, Varoluşçu Terapi için KGİ=.97, Gestalt Kuramı için KGİ=.94, Davranışçı Kuram için KGİ=.79, ADDT Kuramı için KGİ=.88, Bilişsel Kuram için KGİ=.95 ve Çözüm Odaklı Terapi için KGİ=.89 olarak hesaplanmıştır. Anastasi ve Urbina (1997) kapsam geçerliği çalışmalarında hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin KGİ>.75 kriterini sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu adaptasyon sonrası, kuramlara ilişkin başarıyı ölçecek olan başarı testi uygulama öncesi son halini almıştır. Buna göre, bu başarı testinin her boyutunda 5 adet çoktan seçmeli soru vardır. Her soru 2 puan değerindedir. Bir katılımcının her boyuttan alabileceği maksimum puan 10 iken testin tamamından alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Kuram hakimiyeti bakımından katılımcıların her kuram için en az 6 ve testin toplamından ise en az 60 puan almaları gerekmektedir. Bu gereklilik uygulamanın yapıldığı üniversitenin yeterlik barajı veya geçme notu olarak bilinen 60'a bağlıdır. Bu testin her boyutu için 6 notunun altında puan alınması olumsuz bağlamda yetersizliği, 6'nın üzerinde puan alınması ise yeterliği yani kurama hakim olduğu anlamına gelmekte ve bu şekilde yorumlanmaktadır.

Karar stratejileri ölçeği. Rehber ve psikolojik danışmanların istedik becerilere ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesinde tek bir ölçme aracının kullanılması iç güvenirliliğin ve geçerliğin sağlanmasında yeterli olamaz (Anastasi ve Urbina, 1997; Ersever, 1996; Güçray, 1998). Bu sebeple işe koşulacak bir diğer envanter, Kuzgun (1993) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği'dir. Bu ölçek karar stratejilerini dört farklı boyutuyla ölçmektedir. Bu boyutlar; içtepisel (10 soru) , bağımlı (10 soru), mantıklı (10 soru) ve kararsızlık (10 soru) boyutlarıdır. Bu boyutlara ait sorular toplandığında 40 adet soru olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları, yani Cronbach Alpha değerleri içtepisel için .74, mantıklı alt ölçeği için .72, bağımlı alt ölçeği için .55, ve kararsız alt ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların herhangi bir karar stratejisine sahip olma dereceleri, herhangi bir alt boyuttan aldıkları puanın 50 puanın üstünde olup olmamasına göre değişmektedir. 50 kesme puanı, Kuzgun (1993) yılında yapmış olduğu geçerlik ve güvenirlilik çalışması kapsamında normal dağılım eğrisinin altında kalan alanların ordinant değerlerinin güven aralık katsayılarından yola çıkarak hesaplanmıştır.

Veri Analiz ve Yorumlama Prosedürleri

Herhangi bir sayısal çözümleme tekniği kullanılmadan önce ön varsayımlar test edilmiştir. Değişkenlerin özelliklerine ve düzeylerine bağlı kalınarak yapılması öngörülen testlerin varsayımları doğrulandıktan sonra, sonuçlar değerlendirmeye alınmıştır. Bağımlı değişkenlerin, bağımsız değişkenlerin kategorilerine bağlı olarak sergiledikleri dağılım özellikleri ve genellenebilirlik teorisi bağlamında gösterdikleri homojenlik özellikleri test edilerek ilgili parametrik ve parametrik olmayan sayısal çözümleme tekniklerine karar

verilmiştir. Bu teknikler sırasıyla bağımsız gruplar için t-testi, tek örneklemlili t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleridir. Null hipotezlerinin kabulü ve reddinde güven aralığı .95 ve hata olasılığı .05 olarak belirlenmiştir.

Tablo I*Bağımlı Değişkenlerin Evren Özelliği Bakımından Normallik Testleri*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	Sig.	İstatistik	sd	Sig.
PDRKH	,322	100	,778	,759	100	,788
KS	,277	100	,747	,749	100	,836

PDRKH: Katılımcıların Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kuram Hakimiyetleri

KS: Katılımcıların Karar Stratejileri

Bulgular

Araştırma Sorusu 1: KKTC’de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin, bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin ölçülen bilgi düzeyleri ile alan yazın tarafından ilgili kuramlar için belirlenen standartlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo II*Katılımcıların Psikolojik Danışmanlık Kuramlarına İlişkin Performanslarına Ait Yüzdellik Dağılımları*

Psikolojik Danışmanlık Kuramları	n%≤5 %	n%≥6 %	n%≥60 %
Psikanalitik Kuram	49	51	-
Neoanalitik Yaklaşım	85,6	14,4	-
Bireysel Psikoloji	82,7	17,3	-
Birey Merkezli Terapi	93,3	6,7	-
Varoluşçu Terapi	75	25	-
Gestalt Kuramı	90,4	9,6	-
Davranışçı Kuram	60,6	39,4	-
ADDT Kuramı	79,8	20,2	-
Bilişsel Kuram	75	25	-
Çözüm Odaklı Terapi	88,5	11,5	-
Kuram Toplam	-	-	-

KKTC’de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş RPD adaylarının bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri standardize edilmiş bir başarı testi ile ölçülmüş ve literatürün belirlemiş olduğu standartlarla kıyaslanmıştır. Buna göre, dikkate alınan 10 kuramın sadece bir tanesinde yani psikanalitik kuramda katılımcıların %51’inin yeterli bilgiye sahip olduğunu görülmüştür. Katılımcıların kuramlara ilişkin performanslarına ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve minimum standartlara ilişkin göreceli yüzdellik dağılımları (Tablo 2 ve Tablo 3) dikkate alındığında, diğer bütün kuramlarda katılımcıların çok büyük oranlarla istenilen minimum standartların altında performans gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Tablo III*Katılımcıların Psikolojik Danışmanlık Kuramlarına İlişkin Performans Parametrelerine Ait Tek Örneklemlili T-Testi Dağılım Tablosu*

Psikolojik Danışmanlık Kuramları	\bar{x}	(ss)	(sh)	t	p
Psikanalitik Kuram	4,94 ^a	2,07	,203	-5,221	,000
Neoanalitik Yaklaşım	2,79 ^a	1,86	,182	-17,633	,000
Bireysel Psikoloji	3,04 ^a	2,18	,213	-13,877	,000
Birey Merkezli Terapi	2,42 ^a	1,92	,189	-18,957	,000
Varoluşçu Terapi	3,13 ^a	2,34	,230	-12,464	,000
Gestalt Kuramı	2,83 ^a	1,98	,194	-16,321	,000
Davranışçı Kuram	4,04 ^a	2,43	,238	-8,234	,000
ADDT Kuramı	2,90 ^a	2,19	,215	-14,403	,000
Bilişsel Kuram	3,44 ^a	2,58	,253	-10,124	,000

Tablo IV*Katılımcıların Karar Stratejilerine İlişkin Performans Parametrelerine Ait Tek Örneklemli T-Testi Dağılım Tablosu*

Karar Stratejileri	\bar{x}	(ss)	(sh)	t	p
İçtepsel	36,36 ^a	7,66	,75	-18,159	,000
Mantıklı	43,35 ^a	7,11	,70	-9,538	,000
Bağımlı	29,33 ^a	4,74	,46	-44,471	,000
Kararsız	33,82 ^a	8,68	,85	-19,004	,000
a: Tek örneklemli t-testi için test değeri = 50					
Çözüm Odaklı Terapi	2,71 ^a	1,87	,183	-17,954	,000
Kuram Toplam	32,25 ^b	9,53	,935	-29,691	,000

a: Tek örneklemli t-testi için test değeri = 6.

b: Tek örneklemli t-testi için test değeri = 60.

Dikkate alınan ilk alt problem ve ona bağlı olarak geliştirilen hipotezin test edilebilmesi için sorulan araştırma sorusu ışığında elde edilen veriler tek-örneklemli t-testi ile analiz edilmiş ve literatür tarafından belirlenmiş başarı standardı ile karşılaştırılmıştır. Burada beklenen minimum başarı, her bir kuram için ortalama 6 puan ve toplam kuram için 60 puana eşittir. Buna göre katılımcıların tüm kuramlara ve kuram toplamlarına ilişkin standardize edilmiş başarı testinden elde ettikleri ortalamalarla olması gereken standart puanlar arasında negatif yönde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3).

Bu çalışma kapsamında dikkate alınan tüm psikolojik danışmanlık kuramlarına ilişkin katılımcıların performans parametreleri ile olması gereken değerler arasında anlamlı farklılık olmasından dolayı hiçlik hipotezi (H_{01} : $\mu_1 > 6$ & 60) ret edilerek alternatif hipotez (H_{a1} : $\mu_1 < 6$ & 60) kabul edilmiştir.

Araştırma Sorusu 2: KKTC’de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin, karar stratejilerine ilişkin ölçülen yatkınlık düzeyleri ile alan-yazın tarafından karar stratejileri için belirlenen alt limitler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo V*Katılımcıların Cinsiyetleri Açısından Psikolojik Danışmanlık Kuramlarına, Karar Stratejilerine ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puan Dağılımları*

	Cinsiyet	
	Kadın (n=52)	Erkek (n=52)
Psikolojik Danışmanlık Kuramları	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)
Psikanalitik Kuram	5,00 (2,08)	4,88 (2,07)
Neoanalitik Yaklaşım	3,27 (1,73)	2,31 (1,87)
Bireysel Psikoloji	2,73 (1,94)	3,35 (2,37)
Birey Merkezli Terapi	2,77 (1,86)	2,08 (1,94)
Varoluşçu Terapi	3,62 (2,57)	2,65 (2,10)
Gestalt Kuramı	2,92 (2,19)	2,73 (1,77)
Davranışçı Kuram	3,81 (2,39)	4,27 (2,47)
ADDT Kuramı	3,23 (2,45)	2,58 (1,87)
Bilişsel Kuram	3,85 (2,74)	3,04 (2,36)
Çözüm Odaklı Terapi	2,62 (1,80)	2,81 (1,95)
Kuram Toplam	33,81 (10,21)	30,69 (8,62)
Karar Stratejileri	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)
İçtepsel	37,06 (8,13)	35,65 (7,18)
Mantıklı	44,02 (7,22)	42,67 (7,01)
Bağımlı	28,90 (4,31)	29,75 (5,14)
Kararsız	31,67 (7,84)	35,96 (9,02)
Toplam	141,65 (15,64)	144,04 (18,03)

Katılımcıların kariyer stratejilerine ilişkin performansları Kuzgun (1993) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile ölçülmüş ve 4 farklı alt ölçekle incelenmiştir. Toplanan veriye ilişkin dağılımın parametreleri dikkate alındığında katılımcıların en yatkın oldukları karar stratejisinin mantıklı karar verme stratejisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla içtepsel, kararsız ve bağımlı karar stratejileri izlemektedir (Tablo 3). Ancak, katılımcıların herhangi bir karar stratejisine sahip olmaları bakımından literatür tarafından ileri sürülen alt limit dikkate alındığında, katılımcıların karar stratejileri ölçeğinin hiç bir boyutunda beklenen alt limitin üstüne çıkmadıkları gözlemlenmiştir. Tek örneklemli t-testi ile katılımcıların

performansları literatürün belirlediği yeterlik ölçütü ile karşılaştırılmıştır. Karar stratejileri ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin negatif yönde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 4). Buna göre hiçlik hipotezi ($H_{02}: \mu_1 > 50$) reddedilerek alternatif hipotez ($H_{a2}: \mu_1 < 50$) kabul edilmiştir.

Araştırma Sorusu 3: KKTC’de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin, bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyet, kariyer planları ve farklı fırsat seçenekleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından bağımsız gruplar t-testi ile incelendiğinde Neoanalitik Yaklaşım ve Varoluşçu Terapi dışında hiçbir kuram ve yaklaşımda anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Neoanalitik Yaklaşım $t_{(102)}=2,720$, $p = .008$ ve Varoluşçu Terapi $t_{(102)}=2,127$, $p = .036$ açısından kadınların akademik performansları erkeklere kıyasla kadınların lehine anlamlı farklılık göstermiştir (Tablo 5).

Katılımcıların bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri kariyer planları açısından tek yönlü varyans analizi (one-way analysis of variance) ile incelendiğinde, dikkate alınan 10 kuramın sadece bir tanesinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu kuram Gestalt Kuramı’dır ($F_{(3, 100)} = 4.425$, $p = .006$) Ayrıca katılımcıların toplam kuram bilgisi, kariyer planları bakımından anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3, 100)} = 3.455$, $p = .019$). Diğer kuramlar açısından istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo VI

Katılımcıların Kariyer Planları Açısından Psikolojik Danışmanlık Kuramlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puan Dağılımları

Psikolojik Danışmanlık Kuramları	Kariyer Planı			
	OPD (n=77)	YL (n=21)	PD (n=3)	ÇA (n=3)
	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)
Psikanalitik Kuram	4,94 (2,09)	5,24 (1,95)	4,67 (1,16)	3,33 (3,06)
Neoanalitik Yaklaşım	2,49 (1,72)	3,62 (2,16)	4,00 (2,00)	3,33 (1,16)
Bireysel Psikoloji	2,94 (2,09)	3,71 (2,39)	1,33 (1,16)	2,67 (3,06)
Birey Merkezli Terapi	2,47 (1,86)	2,57 (2,20)	2,00 (2,00)	0,67 (1,16)
Varoluşçu Terapi	3,22 (2,34)	3,24 (2,49)	2,67 (1,16)	0,67 (1,16)
Gestalt Kuramı	2,65 (1,85)	2,86 (1,62)	6,67 (4,16)	3,33 (2,31)
Davranışçı Kuram	3,92 (2,54)	4,67 (1,93)	5,33 (1,16)	1,33 (1,16)
ADDT Kuramı	2,65 (2,16)	3,90 (2,05)	1,33 (2,31)	4,00 (2,00)
Bilişsel Kuram	3,30 (2,67)	4,00 (2,53)	3,33 (1,16)	3,33 (1,16)
Çözüm Odaklı Terapi	2,47 (1,80)	3,71 (1,71)	2,67 (3,06)	2,00 (2,00)
Kuram Toplam	31,04 (8,82)	37,52 (10,35)	34,00 (12,17)	24,67 (8,08)

Katılımcıların Gestalt Kuramı’na ve kuramlar toplamına ilişkin dağılımlarının homojenliği Levene Statistic ile kontrol edildiğinde, normal dağılıma kıyasla aralarında anlamlı farklılık olmadığı yani homojen dağıldıkları gözlemlenmiştir. İlgili bireyle psikolojik danışmanlık kuram ve yaklaşımının kariyer planının hangi düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık gözettiğini tespit etmek amaçlı Post Hoc Test gruplarından Scheffe Testi yapılmıştır. Buna göre kariyer planı psikolojik danışman olan bireylerin Gestalt Kuramı’na ilişkin başarı düzeyleri, okul psikolojik danışmanı olmak isteyen $F_{(3, 100)} = 4.425$, $p = .006$ ve yüksek lisans yapmak isteyen $F_{(3, 100)} = 4.425$, $p = .017$ bireylere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur (Tablo 6). Kuramlar toplamı bakımından değerlendirildiğinde ise kariyer planı yüksek lisans yapmak olan katılımcıların başarı ortalamaları lehine, kariyer planı okul psikolojik danışmanı olan katılımcıların başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken $F_{(3, 100)} = 3.455$, $p = .048$ kariyer planlarına ilişkin diğer tüm kombinasyonlarda istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmamıştır (Tablo 6). Katılımcıların bireyle psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile mesleki tercih bakımından kararlılık düzeylerini incelemek için katılımcılara “Fırsat verilseydi 4 yıl önce başka bölümü tercih eder miydiniz?”

sorusu sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya “evet” veya “hayır” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Evet” ve “hayır” diyenler arasında dikkate alınan 10 kurama ilişkin başarı oranları açısından anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-test) ile test edilmiştir. Neoanalitik yaklaşımda $t_{(102)} = -2.790$, $p = .006$ “hayır” diyenlerin lehine, bireysel psikoloji $t_{(102)} = 2.285$, $p = .024$ ve ADDT kuramı $t_{(102)} = -3.026$, $p = .003$ açısından “evet” ve “hayır” diyenler arasında “evet” diyenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

Tablo VII

Katılımcıların Bölüme Aidiyetleri Açısından Psikolojik Danışmanlık Kuramlarına, Karar Stratejilerine ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puan Dağılımları

	Aidiyet	
	Var (n=62)	Yok (n=42)
	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)
Psikolojik Danışmanlık Kuramları		
Psikanalitik Kuram	4,87 (2,07)	5,05 (2,08)
Neoanalitik Yaklaşım	3,19 (1,83)	2,19 (1,76)
Bireysel Psikoloji	2,65 (2,11)	3,62 (2,18)
Birey Merkezli Terapi	2,58 (2,03)	2,19 (1,76)
Varoluşçu Terapi	3,10 (2,39)	3,19 (2,30)
Gestalt Kuramı	3,00 (2,10)	2,57 (1,78)
Davranışçı Kuram	3,87 (2,37)	4,29 (2,52)
ADDT Kuramı	3,39 (2,39)	2,19 (1,64)
Bilişsel Kuram	3,77 (2,61)	2,95 (2,47)
Çözüm Odaklı Terapi	2,65 (1,87)	2,81 (1,88)
Kuram Toplam	33,06 (9,68)	31,05 (9,29)
Karar Stratejileri		
İçtepesel	36,85 (8,48)	35,62 (6,30)
Mantıklı	43,47 (8,13)	43,17 (5,37)
Bağımlı	28,42 (4,56)	30,67 (4,74)
Kararsız	33,27 (8,87)	34,62 (8,44)
Toplam	142,02 (17,91)	144,07 (15,24)

Araştırma Sorusu 4: KKTC’de özel bir üniversitede RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin, karar stratejilerine ilişkin yatkinlik düzeyleri cinsiyet, kariyer planları ve farklı fırsat seçenekleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların karar stratejilerine ilişkin dağılımlarını cinsiyet değişkeni açısından incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmış olup karar stratejilerinden sadece, kararsızlık stratejisine ilişkin kadınlarla erkekler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($t_{(102)} = -2.587$, $p = .011$). Buna göre erkeklerin kadınlara oranla karar verirken daha kararsız oldukları saptanmıştır. Aralarında anlamlı farklılık saptanmamasına rağmen kadınlar erkeklere oranla daha mantıklı kararlar alırken kadınların ve erkeklerin performans ortalaması bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları karar stratejisi mantıklı karar stratejisi olarak görülmektedir (Tablo 5).

Tablo VIII

Katılımcıların Kariyer Planları Açısından Karar Stratejilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puan Dağılımları

	Kariyer Planı			
	OPD (n=77)	YL (n=21)	PD (n=3)	ÇA (n=3)
	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)	\bar{x} (ss)
Karar Stratejileri				
İçtepesel	36,16 (7,59)	37,67 (8,40)	32,00 (6,08)	36,67 (6,66)
Mantıklı	43,18 (6,93)	43,95 (8,03)	44,00 (7,55)	42,67 (8,74)
Bağımlı	29,55 (4,79)	27,95 (4,48)	31,33 (5,51)	31,33 (4,51)
Kararsız	34,36 (8,66)	33,14 (9,36)	28,33 (4,51)	30,00 (7,21)
Toplam	143,25 (16,89)	142,71 (18,83)	135,67 (6,35)	140,67 (9,02)

Katılımcıların karar stratejilerine ilişkin dağılımlarını kariyer planları açısından karşılaştırarak incelemek için tek yönlü varyans analizi istatistiksel test tekniği kullanılmış olup kariyer planları açısından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 8).

Katılımcıların karar stratejilerine ilişkin dağılımlarını mesleki tercih bakımından kararlılık düzeyleri açısından incelemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Buna göre sadece bağımlı karar veren katılımcıların düzeyleri arasında “evet” diyenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($t_{(102)}=.773$, $p =.017$). “Fırsat verilseydi 4 yıl önce farklı bölümde okur muydunuz?” sorusuna “evet” ve “hayır” diyen katılımcılar arasında diğer karar stratejileri açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 7).

Tartışma ve Öneriler

KKTC’deki özel üniversitelerden bir tanesinin RPD bölümünde öğrenim gören mezuniyet aşamasına gelmiş son sınıf öğrencilerinin yeterlik düzeylerini bireyle psikolojik danışmanlık kuram hakimiyetleri ve karar stratejileri açısından incelemek, durum analizi yapmak ve ihtiyaçları belirlemek adına yürütülen bu çalışma, dikkate alınması gereken önemli bulgular ortaya çıkartmıştır.

Bilindiği gibi 21. yüzyılda gelişmekte ve değişmekte olan toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de RPD alanının gereksinimi artarak devam etmektedir. Yaşlı nüfusa yönelik aile, kariyer danışmanlığı, okul öncesi, özel eğitim, ruh sağlığı, rehabilitasyon alanlarında yelpaze genişleyerek devam etmektedir. Türkiye’de bu alanda bazı önemli gelişmeler gözlemlense de sunulan hizmetlerin henüz çok eksik olduğu bilinmektedir (Doğan, 2000b; Özaydın, 2001; Tan, 1990). Türkiye’ye ve KKTC’ye RPD alanı ‘okul danışmanlığı’ ile girmiştir. RPD’nin Türkiye ve KKTC’de en eski ve en güçlü olduğu alanın okul psikolojik danışmanlığı olmasına rağmen, bu alana baktığımızda okul psikolojik danışmanlığı olarak görev yapan öğretmenlerin yeterliklerinin sorgulandığını görmekteyiz (Bulut, 2007; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Owen ve Owen, 2008). Literatürün geliştirdiği bu sorgulamaya rağmen var olan durumu amprik olarak ortaya koyan çalışmaların yetersizliği, RPD mesleğini icra eden profesyonel personelin bazı değişkenler açısından ihtiyaçlarının araştırılması gerekliliğini gündeme taşımıştır (Özbulak ve Serin, 2011; Özgün, 2007; Özgüven, 1990; Uslu ve Arı, 2005).

Bu mesleği etkin ve etkili icra etmenin literatür tarafından dikkate getirilen iki önemli değişkene bağlandığı görülmektedir. Bu çalışmanın giriş kısmında detaylı bir şekilde belirtildiği gibi bu değişkenler sırasıyla a) bireyle psikolojik danışma kuram hakimiyeti ve b) karar stratejileridir. RPD bölümünden yeni mezun olmuş bireylerin bu mesleği etkili icra edebilmeleri için kuram hakimiyetlerinin literatürün belirlediği standartların üzerinde olması gereklidir. Bu standartlar ise Kuzgun (1993) ve Murdock (2013) tarafından literatüre bağlı kalarak hazırladıkları bir başarı testi ile ölçülebilmektedir. Buna göre, belirlenen standartlara bağlı olarak geliştirilen başarı testinden alınması gereken minimum değer 6 kat sayısı olduğu vurgulanmıştır. Karar stratejileri açısından düşünüldüğünde ise katılımcıların herhangi bir karar stratejisine sahip olabilme alt sınırının Kuzgun (1993) tarafından belirlenen 50 kat sayısı olduğu görülmüştür. Bu makale kapsamındaki katılımcıların performanslarının ilgili iki değişkenin düzeyleri açısından belirlenen yeterlik limitlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, nedenlerinin açıklanması ve tartışılması gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, literatür derinlemesine araştırıldığında bu sonuçların ortaya çıkış sebeplerinin başında öğrencilerin bu bölümü seçme nedenleri geldiği yönündedir. Kolay atanabilme, daha çabuk iş bulabilme ve para kazanma kaynağı olarak popüler görülen mesleklerin tercih edilmesi, bu bölümlerde okuyan öğrencilerin çoğunun yeterli donanımına sahip olamadan mezun olmalarıyla sonuçlanmaktadır (Doğan, 2000b; Dost ve Keklik, 2012; Korkut, 2007). Diğer yandan üniversitelerin bölümlere öğrenci alırken bireylerin giriş davranışlarını kriter olarak almamaları, sadece merkezi yerleştirme sınav sonuçlarına bakarak öğrencileri ilgili bölümlere kabul etmeleri var olan olumsuz durumun devamlılığını sağlamaktadır (Jones, 2013; Owen ve diğerleri; Yayla ve İkiz, 2017; Yılmaz, Dursun, Pektaş ve Altay; 2012).

İlgili değişkenler açısından incelendiğinde, bu bölümde okuyan öğrencilerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve gelişmelere açık hale getirmeleri gerekmektedir. Örneğin; psikolojik danışmanlar danışanlarının kendilerini keşfetmelerini sağlamak için cesaretlendirilirler, kendilerini yönetme becerilerini geliştirirler ve etik değerleri benimseyen bir dünya vatandaşı olmalarını sağlamaya çalışırlar. Bunları yapmaya

çalışan bir danışmanın da sürekli kendisini yetiştirme çabası içerisinde olması gerekir. Bir kişinin bu çabayı gösterebilmesi, kişide var olan içsel motivasyona bağlıdır. Sadece popülist düşüncelerle bölümde öğrenci olan kişilerden böylesi bir motivasyona sahip olmaları beklenemez. Dolayısıyla, yapılan çalışmalar Türkiye ve KKTC’de psikolojik danışmanların kariyer alanında yeterli ilerlemeye sahip olmadıkları yönündedir (Atik, Arıcı ve Ergene, 2014; Egan, 2014; Yayla ve İkiz, 2017).

Bu durumu açıklama niteliği olan bir diğer önemli durum, lisans düzeyinde verilen süpervizyon hizmetlerinin yetersizliğidir. Bu araştırmada detaylı yer verildiği üzere, verilen süpervizyon hizmetleri yetersiz olduğundan dolayı bireylerin yeteneklerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri zorlaşmaktadır (Cashwell ve Dooley, 2001). Bu duruma süpervizörlerin bu açıdan gerekli hassasiyeti göstermeleri bağlamında yeterli fiziksel ve akademik donanıma sahip olmayışları eklendiğinde öğrencilerin yeterli süpervizyon almaları imkansızlaşmaktadır (Gümüş, 2015). Bununla birlikte üniversitelerde RPD odalarının fiziki koşullarının uygun olmadığı ve kullanılan ölçeklerin yetersiz olduğu ya da dilimize tam uygun uyarlanamadığı dikkate alınırsa öğrencilerden kendilerini ilgili alanlarda geliştirmelerini beklemek zorlaşmaktadır (Akkoyun, 1995; Corey, 2007; Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Dye ve Borders, 1990; Meydan, 2014; Yayla ve İkiz, 2017; Yılmaz ve Acar, 2015).

Bu çalışma kapsamındaki katılımcıların, literatürün belirlediği standartların altında performans göstermelerinin bir diğer sebebi de verilen eğitimin bilgi ve kavrama düzeyinin üzerine çıkamaması ve ölçme değerlendirilmenin yine bu düzeylerde kalmasıyla açıklanması muhtemeldir (Deniz, 2015). Çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığı, öğrencilerin pasif alıcı konumunda olduğu, sınavların ekseriyetle çoktan seçmeli sorularla yapıldığı, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanınmadığı, kuramlara ilişkin terapötik süreçlerin sadece kitaplar aracılığıyla tartışıldığı ve öğrencilerin teoriyi pratiğe dönüştürerek terapötik süreçlere ilişkin anlamlı öğrenmeyi tecrübe edemediği bir eğitim-öğretim ortamının, literatürün ilgili değişkenler açısından belirlediği standartların üzerinde çıktılar sergilemesi beklendiği bir durum değildir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ, Yaka ve Koç, 2014; Bilgiç, 2011).

Katılımcıların bireysel psikolojik danışma kuram ve yaklaşımlarına ve karar stratejilerine ilişkin ölçülen değerleri katılımcıların cinsiyetleri, kariyer planları ve mesleki tercihleri gibi farklı kategorik değişkenler açısından incelendiğinde ilginç sonuçlarla karşılaşılmıştır. Örneğin, kadınlar neoanalitik ve varoluşçu kurama ait ölçülen değerler bakımından erkeklerden anlamlı düzeyde daha iyi performans sergilemişlerdir. Her ne kadar diğer bütün kuram türlerinde kadınlar daha yüksek puanlar almış olsa da, sadece bu iki kuramda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu durum, kadın psikolojik danışman adaylarının erkek psikolojik danışman adaylarına kıyasla daha analitik düşüncelerine bağlanabileceği gibi katılımcı kadınların katılımcı erkeklere kıyasla daha fazla özgüven algısına sahip olmalarıyla da açıklanabilir. Bu bulgu, akıllara bu mesleği kadınların erkeklere kıyasla daha başarılı icra edebileceklerine ilişkin varsayımları getirmektedir. Sadece bu çalışmanın bulgularına dayanarak böyle bir genelleme yapmak imkansız olsa da bu tema ile ilgili bundan sonraki çalışmaların bu varsayım temelinde cinsiyet değişkenini incelemeleri gerekliliği önem arz etmektedir.

Cinsiyetle ilgili bir diğer önemli bulgu, erkeklerin kadınlara oranla daha kararsız oldukları yani karar stratejisi bakımından erkeklerin kararsız olduğu yönündedir. Kadınlar ise erkeklere kıyasla daha mantıklı karar verme eğilimi taşımaktadırlar. Cinsiyetin karar stratejileri ile çapraz karşılaştırılması neticesinde ortaya çıkan tek anlamlı fark karar stratejisinin alt boyutlarından biri olan kararsızlık boyutunda erkeklerin lehinedir ve Lam, Tracz ve Lucey (2013)’in yürüttükleri çalışma bu bulguyu desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında dikkate alınan bir diğer bağımsız değişken katılımcıların kariyer planları idi. Bu değişken açısından incelendiğinde kariyer planı psikolojik danışmanlık olan katılımcılar, kariyer planı okul psikolojik danışmanı olan ve yüksek lisans yapmak olan katılımcılardan Gestalt Kuramı’na ilişkin performansları bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmışlardır. Katılımcıların kariyer planı ile diğer tüm kuramlara ilişkin bilgileri bakımından anlamlı farklılığa rastlanmadığı gibi karar stratejileri bakımından da herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bulguların literatür tarafından eşleştirilemediği diğer bir deyişle literatürde örneğine rastlanmadığı bir diğer bulgu serisi ise katılımcıların “Fırsat verilseydi 4 yıl önce başka bölümde okurdum.” sorusuna verdikleri

evet veya *hayır* yanıtları ile bireyle psikolojik danışma kuramlarına ve karar stratejilerine ilişkin gösterdikleri performansların farklılaşma boyutlarıdır. Örneğin, bu soruya *hayır* diyenlerin neoanalitik, bireysel psikoloji ve ADDT kuramında, bu soruya *evet* diyenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, bu çalışmanın en ilginç bulgularından biridir ve diğer bulgularla bir araya geldiğinde yapbozun parçaları gibi bir bütün oluşturmaktadırlar.

Son olarak, bu çalışmadan elde edilen bulguların geçerliğini, güvenilirliğini ve genellenebilirliğini arttırabilmek adına, bu çalışmanın daha geniş bir örnekleme daha fazla üniversitede uygulanması ve sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca bir diğer önemli nokta, literatürün önemle vurguladığı değişkenlere olumlu yönde etki etme açısından geniş kapsamlı bir proje dahilinde geliştirilecek bir programın etkililiğinin test edilmesidir.

Kaynaklar

- Akkoyun, F. (1995). RPD'de ünvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-21.
- Akkoyun, F. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aladağ, M. (2013). Counseling skills pre- practicum training at guidance and counseling undergraduate programs: A qualitative investigation. *Educational Sciences*, 13(1), 72-79.
- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15),428-475.
- Aladağ, M. ve Bektaş, D.Y. (2009). Examining individual- counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 53-70.
- Aladağ, M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitime ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3),859-886.
- Alver, B. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 185-205.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing*, USA, NY: Prentice-Hall.
- Atıcı, M. ve Çam,S. (2013). Okullarda RPD uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 106-119.
- Atik, Z.E., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsayıgı karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.
- Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 21-36.
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Cashwell, T. H. ve Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self efficacy. *The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health*, 20(1), 39-47.
- Christensen, L. B. (1988). *Experimental methodology* (4. bs.). Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Corey, G. (2007). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (Çev. Tuncay Ergene) Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Çetinkaya, R. S. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37),107-119.
- Deniz, M. E. (2015). Kuramlarda uygulamalar: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 24(1), 57-65.
- Doğan, S. (2000a). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Doğan, S. (2000b). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(118), 3-8.
- Dost, M. T. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Dye, H. A. ve Borders L. D. (1990). *Counseling supervisors: standars for preparation and practice*, USA, NY: American Counseling Association.
- Egan, G. (2011). Psikolojik danışma becerileri. (Çev. Ö. Yüksel). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Egan, G. (2014). *Danışma Becerileri Üzerine Alıştırmalar*. (Çev. Müzeyyen Baturay) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Eldeleklioğlu, J. (1999). Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 7-13.
- Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gibson, R. L. ve Mitcell, M. H. (1990). *Introduction to counseling and guidance* (6. bs.). New York: MacMillian Publ. Comp.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma- kapsamlı bir meslek*. (Çev. Nilüfer Voltan Acar). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-17.
- Gümüş, A. E. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında süpervizyon deneyimlerimiz: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 15(2), 29-43.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Hastie, R. ve Dawes, R. M. (2010). *Rational choice in an uncertain world: The psychology of judgment and decision making*. Los Angeles: Sage.
- Hatipoğlu, H. (2010). *Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jones, R. N. (2013). *Temel psikolojik danışma becerileri*. (Çev. F. Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıralp, F. Ş. Ş. (2015). Do courses taken from psychological counseling departments affect the trainee counselor’s self-efficacy?. *Social and Behavioral Sciences*, 205(2), 637-641.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32)3, 187-97.
- Kuzgun, Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu*, VII. Ulusal psikoloji bilimsel çalışmaları, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı, kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2011). *Meslek rehberliği ve danışmanlığımıza giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Lam, S., Tracz, S. ve Lucey, C. (2013). Age, gender, and ethnicity of counselor trainees and corresponding counselling self-efficacy: Research findings and implications for counsellor educators. *Int J Adv Counselling*, 35, 172-187
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 110-123.
- Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Niles, S. G. ve Bowlsbey, J. H. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri* (Çev. F. Korkut Owen), Ankara: Nobel Yayınları.
- Owen F., Acar, T., Avcı Ö. H. ve Kızıldağ S. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19(2), 354-372.
- Owen, F. K. ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Owen, F. K., Dost, M. T. ve Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1037-1055.
- Öncü, H. (2015). Psikolojik danışma müdahalesi olarak bireysel psikolojik danışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 389-407.
- Özaydın, A. (2001). Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özbulak, B. E. ve Serin, N. B. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 302-312.
- Özgün, M. S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.
- Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Öztürk, A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma öz- yeterlik inançları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 255-272.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 54-63.
- Pamuk, M. (2012). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma uygulamalarına ve uygulamalarda kendi yeterliklerine ilişkin algıları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (29), 393- 423.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (Çev. N.V. Acar), Ankara: Nobel Yayınları.
- Sharpley, F. C. ve Ridgway, R. I. (1991). The relevance of previous knowledge of psychology to training in basic counseling skills. *Counselor Education and Supervision*, 19(3), 298-306.
- Tan, H. (1990). Okullarımızda psikolojik hizmetlerin neresindeyiz. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27-31.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 51-60.

- Tiryaki, M.G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tyburski, E. (2017). Psychological determinants of decision-making. *Neuroeconomic and Behavioral Aspects of Decision Making*, 22(1), 19-34.
- Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 509- 519.
- Yaka, B. (2005). Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yayla, E. ve İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31-34.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1),193-213.
- Yılmaz, İ.A., Dursun, B., Pektaş, K. ve Altay, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Pınarhisar MYO örneği. *Elektronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 9-21.
- Yılmaz, O. ve Acar, N.V. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),341-356.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is well known that Guidance and Psychological Counselling students have variety of career choices following graduation. Some of these include running psychological counselling services, becoming school counsellor, providing career guidance, studying for graduate research, becoming academician at universities, carrying out independent research and providing family guidance at private sector. The successes counsellors achieve in their fields inevitably affect the success of students at schools and individuals in societies. Those who are provided with decent counselling services regarding to their educational and life experiences is believed to be happier individuals in their educational and personal lives. This is directly associated with being involved in positive relationships with family, society and school members. Receiving decent psychological support is significant for both social and personal wealth. Wealthy families will produce psychologically well children and in turn will affect society in a positive sense. For counsellors and psychologists to be successful in that sense strictly depends on the sort of education and the academic basement they would build at their faculties. Many research and researchers are in favour of the idea that counsellors' effective counselling abilities can mostly be developed at universities and their capabilities of providing good counselling services is highly associated with certain skills that should be developed at universities. Scholars strongly assert that these critical knowledge and abilities are such that form scientific virtue of a person where they will build their experiences as they use them. Likewise, those who cannot gain the kind of virtue will not be able to develop a baseline to build experiences for helping, guiding and providing beneficial supports to others in societies.

Method

This research focuses on extracting the extent to which graduated psychological counsellors convey the so-called abilities and convey the critical knowledge required for successful counselling procedure. For that matter the following research questions have been addressed.

1. Is there a significant difference between the standards set by the literature for newly graduated guidance and psychological counsellors regarding their knowledge in individual psychological counselling theories and measured outcomes of students recently graduated from Department of Guidance and Psychological Counselling from a University in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC)?
2. Is there a significant difference between the standards set by the literature for newly graduated guidance and psychological counsellors regarding their dispositions towards decision making strategies and measured outcomes of students recently graduated from Department of Guidance and Psychological Counselling from a University in TRNC?
3. Is there a significant difference between participants' knowledge in individual psychological counselling theories regarding to their gender, carrier plans and various opportunity choices that they have developed?
4. Is there a significant difference between participants' dispositions towards various decision-making strategies regarding to their gender, carrier plans and various opportunity choices that they have developed?

In order to address the above research questions, this research has utilized a descriptive approach to the study. For that reason, critical variables have been carefully defined and literature for gathering empirical data were surveyed to extract the necessary inventories to collect data regarding to those variables being researched. For respective analysis, inventories and psychometric data collection procedures were utilized to collect reliable and valid data.

The sample of this study has been established by a group of voluntarily selected students who were about to graduate from the department of guidance and psychological counselling from a university in TRNC.

Among the many sampling procedures, stratified random sampling procedure was preferred to use to define the study sample for this research for several reasons. First, there were many different sub categories regarding the independent variables being studied and to collect homogenous data from subsets of those variables there must have been balanced selection of participants for each category of those variables. Prior to that sampling procedure, students in the faculty were informed about the scope of the study and were informed that their participation is entirely voluntary and that they can reject to be a part of this study. Therefore, 180 students wanted to voluntarily participate in the study but only 120 of them were reached during the course of data collection. However, only 104 participants' participation was found to be reliable and considered for that research.

Results

The key results of this research has recorded that the assessed knowledge of newly graduated students regarding to individual psychological counselling theories are quite lower than the standards set by the literature for minimum effect. Moreover, students who are recently graduated from the department of guidance and psychological counselling have recorded to possess no one of the defined decision making strategies at all. Research also showed that participants of this study have not yet developed a positive inclination towards a specific decision making strategy. In addition to that there were negatively significant difference between the standards set by the literature and the measured outcomes of the participants regarding to both critical dependent variables.

When the results were interpreted by the participants' demographic information, the results for gender showed that women performed significantly better than men in Neo-analytical Approach $t(102)=2,720$, $p = ,008$ and in Existentialist approach $t(102)=2,127$, $p = ,036$. No significant differences were observed for other demographic variables such as career plans and decisions of satisfaction regarding to the profession they have chosen across the dependent variables of the study.

Conclusion

Women performed better than men in terms of their knowledge in Neo-analytical and Existential theories in counselling. Although women always performed better than man in the sense of knowledge regarding to other counselling theories, significant difference in favour of women was only recorded for the specified theories. This key finding can be linked to the notion that women can think even more critical than men in most cases, and this finding brings to mind the assumption that women might be better psychological counsellors than men. It is suggested for further researchers to consider the cons of this work to conclude with stronger generalizations regarding the gender issue and competencies of students in guidance and psychological counsellor departments in various different universities.

FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?*

Kıvanç BOZKUŞ**
Mehmet Fatih KARACABEY***

Öz: Araştırmanın amacı FATİH Projesi aracılığıyla eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımında gelinen noktayı proje koordinatörlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa ilinde görev yapan 10 proje koordinatörü oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Alanyazın ve uzman görüşlerine göre hazırlanan 10 açık uçlu sorunun yer aldığı bir görüşme formu kullanılmıştır. Proje kapsamında okulların akıllı tahta, çok fonksiyonlu yazıcı-fotokopi makinesi, tablet ve internet ile donatıldığı fakat öğretmenlere yeterli eğitimlerin verilemediği belirlenmiştir. Projenin öğretmenlerin soru çözümleri için harcadığı zamanı azalttığı, soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağladığı, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Akıllı tahta ve tabletlerdeki uygulamaların daha da geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin akıllı tahta kullanmak istemedikleri, tabletlerin öğretmenler tarafından amacına uygun olarak kullanılmadığı, içerik ve materyal konusundaki eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikayetçi olduğu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: FATİH Projesi, Akıllı Tahta, Tablet, Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Information Technology Use in Education Through the FATİH Project: How Far Has It Gone?

Abstract: The purpose of the research is to determine the point reached in the use of information technologies in education through the FATİH Project based on the opinions of the project coordinators. The study group of the research consisted of 10 project coordinators working in Şanlıurfa province during the 2016-2017 academic year. Data were gathered using the interview technique. Data were gathered using an interview form including 10 open-ended questions developed according to the literature and field experts. It was determined that schools were equipped with smart boards, multi-function photocopier machines, tablets and internet without adequate in-service training to teachers. Participants stated that the project shortens the time teachers spent on question solutions, enables concretizing abstract notions and increases student involvement. It has been expressed that the applications on smart boards and tablets need to be further developed, teachers do not want to use smart boards, tablets are not used appropriately by teachers for their purposes, many teachers complain about the lack of content and materials, and existing contents need to be improved.

Keywords: FATİH Project, Smart Board, Tablet, Technology Use in Education

Geliş Tarihi: 03.01.2019

Kabul Tarihi: 16.02.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Ankara'da 2017 yılında düzenlenen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

** Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye, e-posta: kbozkus@artvin.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-3664>

*** Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye, e-posta: mfkarcabey@harran.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1874-8733>

Atıf için/ To cite:

Bozkuş, K. & Karacabey, M. F. (2019). FATİH projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32.

Eğitimde bilişim teknolojilerinin (BT) kullanılması dünyada giderek yaygınlaşan bir uygulamadır. BT ile ilk akla gelen bilgisayar, eğitimde yalnız başına kullanılabilmesi gibi projeksiyon cihazı ile birlikte, tablet bilgisayar şeklinde ve aslında dokunmatik ekranlı bir bilgisayar olan akıllı tahta şeklinde de kullanılabilir. Bilgisayarın kullanılmasıyla öğretimin etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır. Nitekim bir meta-analiz çalışmasının sonucuna göre Türkiye’de verilen bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve bu etkinin diğer ülkelerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Dinçer, 2015). Teknolojinin ilerlemesiyle küçülen bilgisayar, tablet bilgisayar adıyla yeni bir şekle bürünmüş, hafifliği ve kullanım kolaylığı sayesinde popüler hale gelmiştir. Öyle ki, yabancı ülkelerdeki öğretmenler, tabletlerin bilgiye kolay ve çabuk erişim sağlamada etkili olduğunu düşünmektedirler (Henderson ve Yeow, 2012). Ayrıca tabletlerin öğrencilerin kitap taşıma zorunluluğunu ortadan kaldırması beklenmektedir. Çalışkan, Korkmaz ve Karadağ (2007), sırt çantasının ağırlığının ve çantanın taşınma şeklinin öğrencilerde sağlık sorunlarına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula daha az yüklerle gelmeleri onların okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum edinmelerinin önüne geçebilir. Ayaz, Şekerci ve Oral (2016), 19 çalışmayı meta-analize dâhil ettiklerinde öğretim teknolojilerinin ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Bu gelişmeler doğrultusunda etkili öğrenmenin sağlanması için BT kullanımını vurgulayan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi (FP) Ulaştırma Bakanlığı’nın desteğiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. FP, (1) donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, (2) eğitsel e-İçeriğinin sağlanması ve yönetilmesi, (3) öğretim programlarında etkin BT kullanımı, (4) öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, (5) bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması bileşenlerinden oluşmaktadır (MEB, 2018).

FP hakkında eğitim çevrelerinin farklı görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler FP’nin amacına uygun olarak kullanılması durumunda eğitime katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler (Şahin, Aktürk ve Çelik, 2013). Aksine, projenin başarıyla sonuçlanacağı konusunda kaygılara sahip olan öğretmenler de bulunmaktadır (Karatekin, Elvan ve Öztürk, 2015). Öğretmenlerin yarıya yakını projenin hedeflendiği gibi sonuçlanmayacağını, tabletlerin sorun çıkaracağını, teknolojiyi kullanamayacakları için eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013). Benzer şekilde öğretmenlerin, FP ile teknik sorunların ortaya çıkacağını, eğitimin olumsuz etkileyeceğini, projeye fırsat eşitliğinin sağlanamayacağını, kendilerine projeye ilgili uygulamalı ve uzun süren hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir (Aktaş, Gökoğlu, Turgut ve Karal, 2014). Öğretmen adayları FP’nin önemli bir reform olduğunu fakat amaçlarına ulaşmasının zor olduğunu düşünmektedirler (Çevikbaş ve Çevikbaş, 2015). Öğrencilerin ise tabletler hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir (Dündar ve Akçayır, 2014). Tabletlerin kendilerini ağır kitapları taşıma yükünden kurtaracağını düşündüklerinden öğrenciler, kendilerine tablet dağıtılmasını olumlu karşılamaktadırlar (Kalelioğlu ve Akbaba-Altun, 2014). Okul yöneticileri FP hakkında olumlu düşüncelere sahip olsalar da ortaya çıkan sorunların anında çözümü için uzman personelin çalıştırılması gerektiğini düşünmektedirler (Akkoyunlu ve Başkan, 2015).

FP’nin etkililiği hakkında yapılan ilk araştırmalara göre uygulamada bazı sorunlar bulunmaktadır. FP kapsamında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin, kapsamlı olmamaları ve kısa sürede verilmeleri nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı belirlenmiştir (Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013). Öğretmenlerin FP hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları, projenin sadece akıllı tahta ve tableten oluştuğunu düşündükleri saptanmıştır (Genç ve Genç, 2013). Teknik sorunlar, yetersiz hizmet içi eğitim ve tabletlerin öğrenciler için oyun aracı haline gelmeleri nedeniyle öğretmenlerin tabletleri derslerinde kullanmadıkları saptanmıştır (İşçi ve Demir, 2015). Öğretmenler, FP hakkında kendilerine yeterli hizmet içi eğitim verilmediğini, tabletlerin internete erişimlerinde sıkıntılar olduğunu ve sağlanan imkanların onların eğitimlerini etkilemediğini belirtmişlerdir (Akçaoğlu, Gümüş, Bellibaş ve Boyer, 2014). Öğretmenler, alt yapı sorunlarıyla karşılaştıklarını, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriğinin yetersiz olduğunu ve akıllı tahtaların eğitime katkı sağladığını ifade etmektedirler (Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014). Öğretmenlerin teknik sorunlar ve sınırlı içerikler nedeniyle tabletleri akıllı tahtalardan daha az kullandıkları, teknoloji kullanımıyla ilgili desteğe gereksinim duydukları (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013) ve proje kapsamında dağıtılan akıllı tahtaları büyük ölçüde kullandıkları belirlenmiştir (Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014). Okul yöneticileri, akıllı tahta ve tabletlerin içerik azlığı nedeniyle yeterince kullanılmadığını vurgulamışlardır

(Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüpınar ve Gültekin, 2013). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ve içerik geliştirme yeterliklerinin düşük olduğu ve bu yeterliklerin cinsiyet, branş, eğitim durumu ile kıdeme göre farklılık göstermedikleri belirlenmiştir (Kıranlı ve Yıldırım, 2013).

FP'nin etkililiğine ilişkin yapılan daha sonraki araştırmalara göre de uygulama noktasında sorunlar devam etmektedir. Özellikle de hizmeti içi eğitim, e-içerikler, bilgi ve tutumlar bakımından sorunlar yaşanmaya devam etmektedir. Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu (2016), öğretmenlerin FP kapsamında verilen hizmet içi eğitim faaliyetine katılmalarına rağmen eğitimde teknoloji kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanımı ve öğretim materyalini etkin kullanma ihtiyaçlarının giderilemediğini belirlemiştir. Bayrak ve Hırça (2016), FP için hizmet içi eğitim almış 112 lise öğretmenin tekno-pedagojik öz yeterliklerini incelediğinde, öz yeterlik algılarını yetersiz bularak eğitimin tekno-pedagojik açıdan gözden geçirilmesi gerektiğini savunmuştur. İzci ve Eroğlu (2016), FP hizmet içi eğitim programının kısmen başarılı olduğunu, sorunların devam ettiğini ve dolayısıyla hizmet içi eğitim programının istenilen düzeyde olmadığını belirlemiştir. Timur, Yılmaz ve Timur (2016), öğretmenlerin FP ile ilgili yeterli bir eğitim almadıklarını, projenin amacı ve uygulanmasına yönelik yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, okulların teknolojik donanımlarının yeterli olmadığını, öğrencilerin de bilinçli ve yeterli seviyede teknoloji okuryazarı olmadıklarını belirlemiştir. İdin ve Dönmez (2016), fen bilimleri öğretmenlerinin FP ile fırsat eşitsizliğine çözüm bulunabileceğini, yapılması zor etkinliklerin yapılmasının mümkün olacağını ve zamandan tasarruf sağlanacağını düşündüklerini fakat fen bilimleri dersi için e-içeriğin, akıllı tahtalar ile tabletlerin yeterli olmadıklarını düşündüklerini ve FP içeriğine ilişkin detaylı bilgisahibi olmadıklarını belirlemiştir. Gökmen ve Akgün (2016), öğretmen adaylarının FP'ye yönelik farkındalıklarının ve projeden beklentilerinin yüksek fakat projeye yönelik öngörülerinin olumsuz olduğunu belirlemiştir. Karabacak ve Küçük (2016), öğrencilerin etkileşimli tahtayı ders dışı amaçlar için kullandıklarını, öğretmenlerin projeye yönelik olumlu görüşler belirterek ve eksikliklerin tamamlanarak projenin devam etmesini istediklerini belirlemiştir. Baz (2016), sürdürülebilirlik yönünden FP'de teknik ve içerik anlamında eksiklikler olduğunu belirlemiştir. Kurtdeğid Fidan, Erbasan ve Kolsuz (2016) ise sınıf öğretmenlerinin EBA hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ve öğretmenlerin EBA'yı sıkça kullanmadıklarını belirlemiştir.

En güncel araştırmalara göre de FP sürecinde sorunların devam ettiği söylenebilir. Tanrıku (2017), konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarında EBA içeriklerinin istenilen düzeyde olmadığını, dinleme ve yazma alanlarına yönelik içeriklerin diğerlerine oranla daha yetersiz olduğunu belirlemiştir. Sözen ve Coşkun (2017) öğretmenlerin tablete ilişkin tutumlarının akıllı tahtalara ilişkin tutumlarından daha düşük olduğunu belirlemiştir. Çelik, Karakuş, Kurşun, Gökaş ve Özben (2017), FP pilot uygulamasına katılan öğretmenlerin sınıfta lider rollerini ve öğrencileriyle olan iletişim ve etkileşimlerini kaybederek sınıf yönetiminde zorluk çektiklerini, yeni teknolojilerin öğrencilerin dikkatini dağıtarak zamanlarını çaldığını ve öğrencileri edilgen hale getirdiğini, öğrencilerin yeni teknolojilerle sadece oyun oynadıklarını belirlemiştir. Karakaş ve Doğan (2017), sınıf öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojileri olmasa da dersi aynı şekilde işleyebileceklerini, teknolojilerin ve içeriklerin ders amaçlarına uygun olmadığını, teknik problemlerle karşılaştıklarını ve problemler için teknik personele ulaşamadıklarını belirttiklerini ve dolayısıyla bazı öğretmenlerin kara tahtayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Demire ve Dikmen (2018), FP'nin kaynaklara erişimi kolaylaştırdığını, öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğini, öğrencilerin konuyu öğrenmelerini kolaylaştırdığını fakat uygulama, altyapı ve bilgilendirme çalışmaları yönünden yetersiz kaldığını belirlemiştir. Şengül Bircan (2018), öğretmenlerin FP hakkında bilgi sahibi olduklarını, projenin önemine inandıklarını, fakat FP hizmet içi eğitimlerini yetersiz bulduklarını ve projenin başarısıyla ilgili olumsuz inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Çoruk ve Tutkun (2018), öğretmenlerin FP sürecinde sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı, teknolojik altyapı desteği, eğitim içeriği, öğrenciler ve velilere ilişkin kaygılara sahip olduklarını belirlemiştir. Maden ve Önal (2018) EBA'da ortaokul Türkçe dersi için yüklenen fakat dersle ilgisi bulunmayan birçok içerik olduğundan, EBA'nın yeterince etkili olamayacağını savunmaktadır.

Sözü edilen araştırmalar, FP'nin etkililiğinin eğitimdeki çeşitli paydaşlar tarafından değerlendirilmesine yönelik bulguları ortaya koymaktadır. Ancak alanyazında bahsi geçen problemlerin halen devam edip etmediği, problemlerin ne kadarının giderildiği ya da giderilmek adına ne gibi adımlar atıldığına ortaya

konulması ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca daha önce yapılan araştırmalarda FP koordinatörlerinin görüşlerine başvurulmamıştır. Koordinatörlerin FP'nin uygulanması sırasında perde arkasında ve sahada önemli sorumluluk ve deneyimlere sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla koordinatörlerin görüşleri diğer eğitim paydaşlarından daha farklı olabilir. Ayrıca koordinatörler, diğer paydaşların belirttikleri sorunların nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin fikirler sunabilirler.

Amaç

Bu araştırmanın amacı FP aracılığıyla eğitimde BT kullanımının güncel durumunu FP koordinatörlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Koordinatörlerin görüşlerine göre;

1. FP kapsamında BT kullanımının eğitime katkıları nelerdir?
2. FP kapsamında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. FP kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Sorunların çözülmesi için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Amacın gerçekleştirilmesi için nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu desen olgu ve olayların doğal ortamlarında bütüncül bir şekilde incelenebilmesi için insanların gözlem ve görüşlerinin nitel olarak elde edilmesini sağlar (Yin, 2003). İncelenen durum FP ile eğitimde BT kullanımına ilişkin koordinatörlerin görüşleridir. Görüşler, görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu teknik insanların görüşlerini betimleyebilmesi ve zengin anlamların elde edilebilmesi için nitel araştırma yönteminde sıkça kullanılmaktadır (Seidman, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan 26 FP koordinatör ve yardımcısı bulunmaktadır. Her ilçede bir koordinatör ve bir de koordinatör yardımcısı görev yapmaktadır. Katılımcıların seçiminde olasılık dışı örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma sorularına verilen yanıtların zengin deneyimleri içermesi önemli olduğundan, FP koordinatörlerinden en uzun süre ile görev yapan 10 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcıların olabildiğince derinlemesine yanıtlar verebilmesi gerekmekte, bunun için de araştırılan konuda mümkün olan en uzun süren yaşantılara sahip olunması tercih edilmektedir (Seidman, 2013). Şanlıurfa ilinde görev yapan FP koordinatör ve yardımcılarının demografik verileri incelendiğinde koordinatörlerin yardımcılarında daha fazla süre görev yaptıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla görev süresi ölçüt kabul edildiğinde, sadece koordinatörlerle görüşmenin uygun olacağına karar verilmiştir. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Şanlıurfa'da görev yapan koordinatörlere ilişkin demografik veriler

No	Görev	Görev Süresi (Yıl)	İlçe	Branş	Cinsiyet
1	Koordinatör	3	Akçakale	BÖTE	Erkek
2	Koordinatör Yardımcısı	2	Akçakale	BÖTE	Erkek
3*	Koordinatör	4	Birecik	BÖTE	Erkek
4	Koordinatör Yardımcısı	2	Birecik	BÖTE	Erkek
5	Koordinatör	3	Bozova	BÖTE	Erkek
6	Koordinatör Yardımcısı	1	Bozova	BÖTE	Erkek
7*	Koordinatör	5	Ceylanpınar	BÖTE	Erkek
8	Koordinatör Yardımcısı	3	Ceylanpınar	BÖTE	Erkek
9*	Koordinatör	6	Eyyübiye	BÖTE	Erkek
10	Koordinatör Yardımcısı	3	Eyyübiye	BÖTE	Erkek
11*	Koordinatör	4	Halfeti	BÖTE	Erkek
12	Koordinatör Yardımcısı	1	Halfeti	BÖTE	Erkek
13*	Koordinatör	5	Haliliye	BÖTE	Erkek

14	Koordinatör Yardımcısı	3	Haliliye	BÖTE	Erkek
15	Koordinatör	3	Harran	BÖTE	Erkek
16	Koordinatör Yardımcısı	2	Harran	BÖTE	Erkek
17*	Koordinatör	6	Hilvan	BÖTE	Erkek
18	Koordinatör Yardımcısı	4	Hilvan	BÖTE	Erkek
19*	Koordinatör	6	Karaköprü	BÖTE	Erkek
20	Koordinatör Yardımcısı	4	Karaköprü	BÖTE	Erkek
21*	Koordinatör	6	Siverek	BÖTE	Erkek
22	Koordinatör Yardımcısı	2	Siverek	BÖTE	Erkek
23*	Koordinatör	4	Suruç	BÖTE	Erkek
24	Koordinatör Yardımcısı	1	Suruç	BÖTE	Erkek
25*	Koordinatör	4	Viranşehir	BÖTE	Erkek
26	Koordinatör Yardımcısı	1	Viranşehir	BÖTE	Erkek

*Katılımcılar

Katılımcıların tümü bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) mezunu ve erkektir. Katılımcıların görev süreleri 4 yıl ile 6 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Alan yazına ve uzman görüşlerine göre hazırlanan on açık uçlu sorunun yer aldığı bir görüşme formu oluşturulmuştur. Formun denenmesi için gönüllü olan 5 koordinatör ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. FATİH Projesi kapsamında okullarda yapılan değişiklikler ve uygulamalar nelerdir?
2. FATİH Projesi kapsamında teknolojinin eğitime entegrasyonu nasıl sağlanıyor?
3. Etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarda bulunan uygulamaların etkililiğini nasıl değerlendirirsiniz?
4. FATİH Projesi öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere ne gibi yararlar sağlamıştır?
5. FATİH Projesi kapsamında yaşanan sorunlar nelerdir?
6. Öğretmenlere proje ve BT kullanımına ilişkin verilen hizmet içi eğitimleri nasıl değerlendirirsiniz?
7. FATİH Projesi hakkında öğretmenler neler biliyorlar?
8. Öğretmenlerin FATİH Projesinden beklentileri nelerdir?
9. Öğretmenler FATİH Projesinde ne gibi eksiklikler olduğunu düşünüyorlar?
10. FATİH Projesinin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için neler yapılabilir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Geliştirilen form kullanılarak 10 koordinatörün yer aldığı odak grup görüşmesi ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde veriler toplanmıştır. Görüşmeler bir odada yüz yüze yapılmış ve bu sırada ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerde gerekli yerlerde ek sorular sorulmuş ve derin anlamların ortaya çıkarılması sağlanmıştır (Esterberg, 2002). Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenebilmesi için yeterli doygunluğa sahip olup olmadığının ve ek görüşmelerin gerekip gerekmediğinin belirlenmesi için ön inceleme yapılmıştır (Creswell, 2013). Veriler doygunluk bakımından yeterli bulununca, ortak alt birimler halinde kodlar ve temaların oluşturulmasıyla çözümlenmiştir (Corbin ve Strauss, 2007; Johnson ve Christensen, 2010). Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin karşılığı olan inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilmeye layık olma ve doğrulanabilirliğin sağlanması için alan yazında önerilen uygulamalara baş vurulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998; Shenton, 2004). Bu doğrultuda inandırıcılığın sağlanması için farklı kişilerden veriler toplanmış ve farklı değerlendiricilerden yararlanılmış, aktarılabirlik için yürütülen işlemler ayrıntılı olarak belirtilmiş, güvenilmeye layık olma adına görüşmelerde ses kaydı yapılmış, doğrulanabilirlik için koordinatörlere ve önceki araştırmalara dayalı veriler karşılaştırılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş, Miles, Huberman ve Saldana (2014) 'nın formülüne göre çözümlenmeler arasındaki uyum yüzdesi 70 ve üzerinde olan bulgular belirtilmiştir. Katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular temalar altında sunulmuştur. Bulgular yorumlanmış ve gerekli görülen yerlerde seçilen birer örnek görüş ile yorumlar zenginleştirilmiştir.

1. Tema: FP kapsamında BT kullanımının eğitime katkıları

1. Alt tema: FATİH Projesi kapsamında okullarda yapılan değişiklikler ve uygulamalar

FP kapsamında okullarda yapılan değişikliklere ve uygulamalara yönelik katılımcılar, okulların donanım anlamında akıllı tahta, fonksiyonlu yazıcı-fotokopi makinesi, tablet ve internete kavuştuğunu, yazılım anlamında da öğretmenlere verilen eğitimler sayesinde öğretmenlerin EBA üzerinden elde ettikleri yazılımlar ile dersin etkinliğini arttırdıklarını ifade etmişlerdir.

2. Alt tema: FATİH Projesi kapsamında teknolojinin eğitime entegrasyonu

Teknoloji entegrasyonu hakkında katılımcılar, donanımların hızlıca tamamlandığını fakat öğretmenlere eğitimlerin aynı hızda verilemediğini belirtmişlerdir. Örneğin bir koordinatör,

FP'nin donanım konusundaki teknoloji entegrasyonu hızlı bir şekilde yapılandırıldı. Büyük şirketlerin kullandığı ağ cihazlarını bir köy okulunda görebiliyorsunuz. Fakat insan kaynağı entegrasyonu konusunda hala bir geçiş sürecindeyiz. Bu süreç tamamlanmış değil. 1. ve 2. faz olarak düşündüğümüzde FP'nin ikisinde de teknoloji donanımının okul bünyelerine yerleştirilmesi kısa sürede ve hızlı bir şekilde yapıldı. Fakat öğretmen ve öğrencilerin, insan kaynağının daha hızlı bir şekilde yapılandırılması gerekiyor bence. (Şahin)

sözleriyle görüşlerini aktarmıştır. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin görerek, duyarak ve işiterek öğrenmelerinin, öğrenmenin kalıcılığını önemli ölçüde artırdığını, öğretmenlere yeterli eğitimlerin veriliyor olmasının öğretmenlerin teknolojiyi kullanma isteklerini artırdığını ve eksikliklerin giderilmesi ile verimliliğin daha da artacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

3. Alt tema: Etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarda bulunan uygulamaların etkinliği

Akıllı tahta ve tablet içerisindeki uygulamalar hakkında katılımcılar, tahtalarda kullanılan Antropi Teach programının daha da geliştirilmesi gerektiğini, tahtalarda yüklü olarak gelen Libre Office ve Microsoft Office Writer programları yeterince kullanışlı olmadığı için okullara Microsoft Office programlarının ücretsiz dağıtılması gerektiğini, tabletlerdeki uygulamaların yetersiz olduğunu, yayın gruplarının akıllı tahta ve tabletlere öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için hazırladıkları eğitim materyallerinin eğitime destek sağladığını, ücretsiz program hazırlanıp bu programların içeriklerinin oyun bazında desteklendiğinde projenin etkinliğinin artacağını düşünmektedirler. EBA uygulaması hakkında bir koordinatör,

EBA sayesinde gerek ulusal gerek uluslararası birçok eğitim camialarıyla protokol imzalanıp bunu hem öğretmenlerimizin hem de öğrencilerimizin kullanımına ücretsiz bir şekilde izin verilmesi, bu da son derece verilmiş istenen mesajın daha doğru etkili ve eğlenceli bir şekilde mesajın iletilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin paylaştığı oradaki materyali öbür öğretmen ve öğrencilerimizin hizmetine sunulması açısından son derece bu platform dünyada başka hiçbir örneği yoktur. Bazen bakıyoruz, şahit oluyoruz; adam ufak bir güneş tutulmasından bahsettiği zaman "işte diyor güneş buraya geldi ay ortaya geldi ondan sonra bu güneş tutulması" oldu. Somut işlemler dönemindeki bir çocuğa kalkıp da bunu sözel olarak istediği kadar söylesin boşdur. Bunun için ne yapıyoruz biz? Hemen EBA'nın içerisindeki uygulamalardan 30 saniyelik bir simülasyonu indirdiğimizde öğrencinin pat diye zaten kafasında şekilleniyor. Bu konuda EBA ülkemiz açısından büyük bir açığı dolduracak ve daha da geliştireceği kanısındayız. (Deniz)

sözlerini sarf etmiştir.

4. Alt tema: FATİH Projesinin öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere sağladığı yararlar

FP'nin öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere sağladığı yararlar hakkında katılımcılar, projenin öğretmenin soru çözümleri için harcadığı zamandan tasarruf sağladığını, soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağladığını, öğretmenin ders işlerken mesleki zevk almasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin klasik ders dinleme durumundan daha aktif hale geçerek ayağa kalkıp tahtaya dokunarak etkileşime geçmesiyle derse ilginin arttığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Fiber internetin var olan altyapıya güç katarak yöneticilere olumlu sonuçlar getirirken, tabletlerin altyapısının tamamlanmadığı

okullarda yöneticilere sorun yarattığı dile getirilmiştir. Öğrencilerin internet ortamında sağlıklı dolaşabileceği bir eğitim portalı olan EBA'nın ve bu portalde eğitim videolarının bulunmasının velilerce memnuniyetle karşılandığı da belirtilmiştir. Projenin öğretmenlerin ders işleyişlerine nasıl katkı sağlayabileceğini bir koordinatör şu şekilde anlatılmıştır:

FP'de öğretmen artık klasik yöntemlerle ders işlemeyecek, eğitime öğrencinin aktif olduğu bir model getirecek. Öğrenci dersten sıkılıyor veya derse karşı bir antipatisi var. Matematik dersi, mesela sayısal dersler, özellikle çocuk anlamadığı için sınıf içerisinde kendini rahatsız hissediyor. Sağa sola sataşabiliyor, arkadaşlarıyla konuşabiliyor. Dersin var olan atmosferini bozabiliyor. Ama öğretmen FP'deki teknolojiyi kullanırsa ki bu akıllı tahta ve tablet mutlaka bunun için bir ön hazırlık gerekiyor öğretmenlerimiz için. Bu ön hazırlığı önceden planlayarak story-board bir senaryo oluşturarak dersi işleme yoluna geçtiği zaman öğrenci dikkatini tahtada toplayabilecek etkileşimli örneklerle öğretmen bunu tabi ki birleştirirse öğrenci gerçekten bir ders atmosferinin dışında sınıf ortamının da dışında hayal güçlerini geliştirerek dersin içerisine katılabiliyor. Katkı da sağlayabiliyor. (Engin)

2. Tema: FP kapsamında karşılaşılan sorunlar

FP kapsamında yaşanan sorunlar hakkında katılımcılar, öğretmenin akıllı tahtayı kullanmak istememesinin, elektriğin kesilmesinin ve internetin tam anlamıyla kullanılamamasının projenin etkinliğini azalttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yüklenici firmanın garanti şartlarının tam belli olmaması, şartların kişilere ve kurumlara göre farklılık göstermesi, garanti şartnamesinin net ve açıklayıcı olmaması, teknik servislerin bazı durumlarda farklı uygulamaya ve farklı fiyatlandırmalara gitmeleri, garanti dışındaki durumlarda okullardan ücret talep edildiğini, maliyet fazla olduğundan dolayı arızaların yaptırılmadığını belirtmişlerdir. Proje kapsamında kurulan altyapının denetlenmesinde öğretmenlerden yararlanılmasının getirdiği sorunları bir koordinatör şu sözlerle belirtmiştir:

FP'nin uygulandığı okullarda teslim alma komisyonları oluşturuluyor. Yani altyapı şartnameye uygun olarak yapıldı mı yapılmadı mı? Bu noktada sahada çalışan bizler komisyon kuruyoruz. Öğretmen arkadaşlar elektrik öğretmenleri elektrik altyapısını kontrol etmeye, biz bilgisayar öğretmenleri ise internet altyapısını kontrol etmeye [çalışıyoruz]. Fakat karşımızda bir taşeron var. Bu taşeronun yaptığı işin tamamıyla denetlenmesinin öğretmenlere verilmesi ve komisyonun başkanı olarak okul müdürünün seçilmesi ve bu işten hiçbir şey anlamaması bizi sıkıntıya sokmaktadır. Teslim alma komisyonlarının, alanında uzmanlık derecesinde bilgisi olan kişiler tarafından özel bir şirket olabilir, işinin ehli kişiler tarafından alınması öğretmenler açısından da gayet rahat olacaktır. Çünkü biz, örneğin EML'de bir elektrik öğretmenini komisyona yazıyoruz. Onu dersten çıkarmak zorunda kalıyoruz. Bu komisyonun süresi çok açık. Yani gidiyoruz okulu teslim alamıyoruz. Bir sonraki haftaya kalıyor. Ek süre veriliyor. Onu tekrar dersten çıkartıyoruz. Bu okul yönetimi açısından büyük bir dezavantaj. (Hakan)

3. Tema: FP kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar

1. Alt tema: Öğretmenlere proje ve BT kullanımına ilişkin verilen hizmet içi eğitimler

Öğretmenlere proje hakkında verilen hizmet içi eğitimler hakkında katılımcılar, eğitimlerin genel olarak sınıf öğretmenlerine akıllı tahtaların kullanımı konusunda fayda sağlarken branş öğretmenlerine materyal eksikliğinden dolayı tam fayda sağlamadığını, bazı hizmet içi kursların sadece bir bölgeye yığılmasının öğretmenlerin bu kurslara başvurmamalarına neden olduğunu, sadece kurs ile sınırlı kalmayıp öğretmenlerden üretim beklenilmesi, bunun için de öğretmenlere görev ya da ödev verilmesi gerektiğini, eğitimlerin mutlaka yüz yüze verilmesini, uzaktan eğitimle verilen eğitimlerde sağlıklı dönütler alınmadığını belirtmişlerdir. Bir koordinatör FP ile ilgili hizmet içi eğitimler hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen eğitimi verimli olamıyor. Çünkü öğretmenler yoğun bir çalışma içerisindeyken biz de ekstradan kendilerini hizmet içine tabi tutuyoruz. Mesai saatleri dışında olabiliyor. Mesai saatleri içerisinde olursa da kendilerinin çocuklarına baktıkları bir zaman dilimi olabiliyor. Bu durumları bertaraf edebilmek için merkezide olduğu gibi mahallinin de görevli izinli sayılabilmesinin gerektiği kanaatindeyim. En azından FP gibi zorunlu kurslar için. Gönüllü olanlarına zaten öğretmenler kendilerini ayarlayarak başvuruyorlar. Ama bu eğitimlerin daha verimli ve daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesi gerekiyorsa bu bir sorun. (Orkun)

2. Alt tema: FATİH Projesi hakkında öğretmenlerin bilgileri

FP'ye yönelik öğretmenlerin bilgileri hakkında katılımcılar, öğretmenlerin bilgilendirilmeden önce projenin yalnızca akıllı tahtalardan ibaret olduğunu düşündüklerini, bilgilendirilmeden sonra öğretmenlerin proje hakkında yeterli bilgiye sahip olup imkânlar doğrultusunda proje bileşenlerini kullandıklarını, bazı

öğretmenler için projenin bir yük ve uğraş gibi görüldüğünü, koordinatörlerin bilgilendirmesiyle bu düşüncelerin günden güne azaldığını belirtmişlerdir. Fakat tabletlerin bazı öğretmenler tarafından amacına uygun olarak kullanılmadığı da dile getirilmiştir:

Bakanlığa şöyle bir eleştirimiz vardı: Bu tabletleri dağıttık. Ama öğrenciler bunu iyi bir şekilde kullanmadı. Bunun en büyük sebebi de biz öğretmen ve öğrencilerin bunu eğitim açısından kullanmamamızdan kaynaklanıyor. Çünkü öğretmen de bilmiyor ki! Öğretmen de kendi kurmuş oyun oynuyor, Mortal Kombat X oynuyor. Öğrenci de tabii öyle yapacaktır! Ve doğal olarak veli benim yanıma geliyor, milli eğitime ve diyor ki: "Eskiden benim çocuğum test çözüyordu. O yavrumuz şimdi gelmiş eline tableti almış eline oyun oynuyor." diyor". E tabii oynar! Çünkü benim öğretmen arkadaşım bu işi bilmiyor! (Nazım)

3. Alt tema: Öğretmenlerin FATİH Projesinden beklentileri

Öğretmenlerin FP'den beklentileri hakkında katılımcılar, içerik ve materyal konusundaki eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikayetçi olduğunu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiğini, öğretmenlerin sistemin ve sistemdeki diğer araç ve gereçlerin tam ve düzenli çalışmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir koordinatör yaşadığı sıkıntıyı,

EBA'ya giriyorum. Mesela benim alanım bilişim, 2-3 yıldır sürekli dersler eklenecektir! Ana derslerde bile öyle yani. Müzik olsun, görsel sanatlar olsun hiçbirinin içeriği şu an bulunmuyor. Edebiyatta bile bir sürü eksik var. Türkçede var. Matematik, Türkçe, Sosyal biraz daha diğerlerine göre iyi durumda. Ama genel olarak sürekli bir eksiklik var. (Hakan)

sözleriyle ifade etmiştir.

4. Alt tema: Öğretmenlerin projedeki eksikliklere yönelik görüşleri

Öğretmenlerin FP'deki eksikliklere yönelik görüşleri hakkında katılımcılar, sadece merkezdeki okullarda FP uygulandığından köy okullarına proje ile ilgili sadece bir fotokopi makinesi verildiğini ve bundan dolayı öğretmenlerin dışlandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tabletleri oyuncak olarak gördüklerini, EBA'daki içeriklerin eksik olduğunu ve proje hakkında uygulamalı eğitimlerin olmadığını öğretmenler tarafından bildirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendisine aktardığı sorunları bir koordinatör şu şekilde dile getirmiştir:

Örneğin, bir okulumuza tahta kuruluyor. Alt yapı yok. Alt yapı var, tahta yok. Tablet dağıtımı yapıyor. 10. sınıfta var, 9 da yok. 12 de var, 11'de yok. Öğretmen bir sınıfa girip ders anlatmaya çalışacak. Kendini ona göre hazırlıyor. Bir sınıfta var diğerinde yok. Bir okula gidiyoruz, internet yok. Ben ilçede çalışıyorum. Sadece 2 okulda her şeyiyle bitmiş durumda. Diğer okulların hepsinde bir eksiklik var. Yani biz öğretmenin sorunlarına çözüm üretemiyoruz. Öğretmen diyor ki: "Benim okulumda internet yok; kullanmak istiyorum ama kullanamıyorum. Kendi cebimde 4 GB'lık interneti kullandım, 2 günde bitti. Sonra ben ne yapacağım?" diye sorularla geliyor. Biz buna cevap veremiyoruz. Bakanlık'ın bu konuda yetersiz kaldığını düşünüyorum. (Şahin)

4. Tema: Sorunların çözülmesi için yapılması gerekenler

FP'nin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi hakkında katılımcılar, daha çok hizmet içi eğitim verilmesini ve sadece öğretmenlere değil yöneticilere de eğitim verilmesini önermişlerdir. Teknik sorunlarla ilgili olarak da başta bölge genelindeki elektrik sıkıntısı olmak üzere teknik servislerle ilgili sıkıntıların da en kısa zamanda giderilmesini istemektedirler. EBA içeriklerinin tüm dersleri kapsayacak şekilde geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin branşlara özel verilmesi, bilinçli ve güvenli internet kullanımının sağlanması da öneriler arasında yer almıştır. Koordinatörlerden biri, velilere projenin içeriği hakkında bilgi ve eğitim verilmesi gerektiğini şu şekilde önermiştir: "Velilere ulaştırılması açısından eksiklikler var. Kamu spotları oluşturulmadı. Velilere tanıtımı konusunda her şey il ve ilçe koordinatörlerinden bekleniyor. Bunun için bakanlığın da bir şeyler üretebilmesi gerektiğini düşünüyorum." (Hilmi)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

FP kapsamında okullarda yapılan değişikliklere ve uygulamalara yönelik katılımcılar, okulların donanım anlamında akıllı tahta, fonksiyonlu yazıcı-fotokopi makinesi, tablet ve internete kavuştuğunu, yazılım anlamında da öğretmenlere verilen eğitimler sayesinde öğretmenlerin EBA üzerinden elde ettikleri yazılımlar ile dersin etkinliğini arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Teknoloji entegrasyonu hakkında ise katılımcılar, donanımların hızlıca tamamlandığını fakat öğretmenlere eğitimlerin aynı hızda verilemediğini

belirtmişlerdir. Dolayısıyla koordinatörlerin görüşlerine göre FP'nin ilk bileşeni olan donanım ve yazılım altyapısının sağlanması hakkında yapılanlara öncelik verildiği iddia edilebilir. Zira diğer bileşenler olan eğitsel e-çeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin BT kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması hakkında aynı hızda hareket edilemediğinin koordinatörler tarafından düşünüldüğü söylenebilir. İlk bileşene verilen öneme rağmen okullarda halen alt yapı eksikliğinin bulunduğu belirtilmesi ise düşündürücü bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun daha önceki araştırmalarda projenin başarıya ulaşacağını savunmayan öğretmenlerin tezleriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir (Çiftçi ve diğerleri, 2013; Karatekin ve diğerleri, 2015).

Katılımcılar, öğrencilerin görerek, duyarak ve işiterek öğrenmelerinin, öğrenmenin kalıcılığını önemli ölçüde artırdığını, öğretmenlere yeterli eğitimlerin veriliyor olmasının öğretmenlerin teknolojiyi kullanma isteklerini artırdığını ve eksikliklerin giderilmesi ile verimliliğin daha da artacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla koordinatörlerin BT'nin eğitimde kullanılması hakkında alan yazında belirtilen yararlarına paralel olarak FP kapsamındaki BT kullanımının amacına uygun olarak kullanılması halinde istenen sonuçların elde edilebileceğini düşündükleri belirtilebilir. Fakat ifadelerine göre BT'nin okullarda amacına uygun olarak kullanılmadığı anlaşılabilir. Bunun nedeni olarak da eğitsel e-çeriğin sağlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması bileşenlerine göre yapılanların eksik olması görülmüştür. Koordinatörlerin dile getirdiği sorunlar, alan yazında belirlenen öğretmenlere FP hakkında kapsamlı olmayan kısa süreli hizmet içi eğitimlerin verilmesi (Akçaoğlu ve diğerleri, 2014; Yıldız ve diğerleri, 2013), tabletlerin oyun aracı haline gelmeleri (İşçi ve Demir, 2015), EBA içeriğinin yetersiz olması (Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014), öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili desteğe gereksinim duymaları (Pamuk vd., 2013) gibi sorunlarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin BT hakkında sahip oldukları olumlu tutumun tek başına yeterli olmadığı, onlara verilecek eğitimlerle BT'nin derslerde etkin kullanımının sağlanabileceği belirtilmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Öğretmenlere verilmesi gereken eğitimlerin ise kuramdan çok uygulamaya dönük olması gerekmektedir. Ayrıca eğitimlerin küçük gruplarla veya birebir olarak verilmesi, mesai saatlerinin dışında düzenlenmesi, eğitime katılan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Şahinkayası, Akar ve Özgür, 2012).

Katılımcılar, akıllı tahtalarda kullanılan uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini, tahtalara yüklenen Office programlarının kullanışlı olmadığını, tabletlerdeki uygulamaların yetersiz olduğunu, yayın gruplarının akıllı tahta ve tabletlere öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için hazırladıkları eğitim materyallerinin eğitime destek sağladığını, ücretsiz program hazırlanıp bu programların içeriklerinin oyun bazında desteklendiğinde projenin etkinliğinin artacağını belirtmişlerdir. BT kullanımında sadece donanım boyutu değil, donanımlardan asıl yararlanmanın sağlanacağı yazılım boyutunun da öne çıkarılması gerekmektedir. Donanım ile yazılım arasındaki uyum ile eğitimde BT kullanımından verim alınabilir. Katılımcıların belirttikleri yazılım boyutundaki yetersizlikler FP'nin başarısını olumsuz etkileyebilir. Akıllı tahta ve tabletlerdeki uygulamaların pedagojik açıdan da uygun olmaları gerekmektedir.

FP'nin öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere sağladığı yararlar hakkında katılımcılar, projenin öğretmenin soru çözümleri için harcadığı zamandan tasarruf sağladığını, soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağladığını, öğretmenin ders işlerken mesleki zevk almasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin klasik ders dinleme durumundan daha aktif hale geçerek ayağa kalkıp tahtaya dokunarak etkileşime geçmesiyle derse ilginin arttığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Fiber internetin var olan altyapıya güç katarak yöneticilere olumlu sonuçlar getirirken tabletlerin altyapının tamamlanmadığı okullarda yöneticilere sorun yarattığı dile getirilmiştir. Öğrencilerin internet ortamında sağlıklı dolaşabileceği bir eğitim portalı olan EBA'nın ve bu portalde eğitim videolarının bulunmasının velilerce memnuniyetle karşılandığı da belirtilmiştir. Katılımcıların bu görüşleri alanyazında FP ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından farklılaşmaktadır. Giriş bölümünde sözü edilen araştırmalara göre FP sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. FP koordinatörlerinin görüşlerine yer verilmeyen önceki araştırmalardan sadece biri EBA hakkında olumlu bir etki saptamıştır. Can ve Topçuoğlu Ünal (2018) yaptıkları deney sonucunda EBA'nın ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

FP kapsamında yaşanan sorunlar hakkında katılımcılar, öğretmenin akıllı tahtayı kullanmak istememesinin, elektriğin kesilmesinin ve internetin tam anlamıyla kullanılamamasının projenin etkinliğini azalttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca garanti şartları yüzünden teknik servislerle sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Yaşananlar, öğretmenlerin FP sürecinde teknik sorunların olacağı yönündeki öngörülerini doğrulamaktadır (Aktaş ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin teknik sorunlar yaşadıkları ve altyapının yetersiz olduğu önceki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Demircioğlu ve Yadigaroğlu, 2014; İşçi ve Demir, 2015; Pamuk ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla FP sürecinde halen sorunların devam ettiği söylenebilir. Sorunların nedenleri arasında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre önlemler alınmaması yatabilir. Diğer bir neden ise hizmet öncesinde BT kullanımına yönelik yeterli eğitim verilmemesi de olabilir. Zira Çalışkan (2017), öğretmen adaylarının akıllı tahta ve tabletlerin kullanımıyla ilgili sorunları olduğundan lisans eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinde daha fazla e-içerik tasarımları ve kullanımları üzerinde durulmasını önermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinden başlayan eksikliklerinin öğretmenlerle yapılan araştırmalara yansdığı iddia edilebilir. Bu eksikliklerin hizmet öncesinde giderilmesi, eğitimde BT kullanımını kolaylaştırabilir. Fakat Dağ (2016), öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin geliştirilmesini amaçlayan girişimlere rağmen öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin yeterli niteliğe ulaşmadığını belirtmektedir. Öçal ve Şimşek (2017) ise 15 ilköğretim matematik öğretmen adayına FP kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak verilen FP hazırlayıcı eğitimini 10 hafta boyunca uygulamışlar ve sonuç olarak adayların projenin olumlu, olumsuz yönleri ile uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Teknoloji kaynaklı teknik aksaklıklar, öğretmen kaynaklı olumsuzluklar ve öğrenci kaynaklı olumsuzluklar öngörülmüştür. Tüm bunlar, hizmet öncesi ve içinde verilen eğitimlerin yetersizliklerine karşı önlemler alınmasının gereğini ortaya koymaktadır.

Tüm aksaklıklarına rağmen eğitimde BT kullanımının FP ile gerçekleştirilmeye çalışılması koordinatörler tarafından olumlu bir gelişme olarak yorumlanmıştır. BT ile öğrencilerin daha iyi öğrendiğine dair görüşler ifade edilmiştir. Görüşlere göre BT, öğrenmeyi görselleştirerek öğrencilerin ilgisini artırabilir ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Soyut olan konuların pahalı materyaller yerine animasyonlarla somutlaştırılması ise ekonomik ve pratik bir olanak olarak görülebilir. Öğrencilerin her geçen gün daha fazla BT kullanmaları onların öğrenim tarzları üzerinde bir etkiye neden olabilir. FP ile öğrencilerin alışık olduğu BT uygulamalarının kullanılması okulun gerçek yaşamdan kopuk olmamasına katkı sağlayabilir. Böylece öğrencilerin yatkın olduğu tarzda öğrenmenin gerçekleşmesiyle öğretimin etkililiğinin artırılması umut edilmektedir. Koordinatörler, FP ile sağlanan olanakların eğitim sistemimiz için yeni fırsatlar doğuracağını iddia etmişlerdir. Koordinatörlerin bu görüşleri Bilici (2011) tarafından yürütülen araştırmada yer alan öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir. Lakin projenin pilot aşamasının sonuçları çok iyi değerlendirilmelidir. Çünkü Doğan, Çınar ve Seferoğlu (2016), Arjantin, Avusturya, Brezilya, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Güney Kore, Hindistan, İsrail, İtalya, Kanada, Sri Lanka, Uruguay, Peru, Portekiz, Ruanda ve Yunanistan'da uygulanan FP benzeri projeleri incelediklerinde, pilot çalışmaların sonuçları değerlendirilmeden projelerin ülke geneline yaygınlaştırıldığı, paydaşlarla iş birliğinin eksik olduğu, öğretmen eğitimlerinin ve içeriklerin geliştirilmesinde yetersiz kalındığı, eğitsel ve teknik destek eksikliği bulunduğu, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ile sahip oldukları bilgi ve becerilerin dikkate alınmadığı ve sonuçta okullardaki teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlere FP hakkında verilen hizmet içi eğitimler hakkında katılımcılar, eğitimlerin genel olarak sınıf öğretmenlerine akıllı tahtaların kullanımı konusunda fayda sağlarken branş öğretmenlerine materyal eksikliğinden dolayı tam fayda sağlamadığını, bazı hizmet içi kursların sadece bir bölgeye yığılmasının öğretmenlerin bu kurslara başvuramamalarına neden olduğunu, sadece kurs ile sınırlı kalmayıp öğretmenlerden üretim beklenilmesi, bunun için de öğretmenlere görev ya da ödev verilmesi gerektiğini, eğitimlerin mutlaka yüz yüze verilmesini, uzaktan eğitimle verilen eğitimlerde sağlıklı dönütler alınmadığını belirtmişlerdir. FP kapsamında verilen hizmet içi eğitimlerin ve materyallerin eksiklikleri daha önceki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Bayrak ve Hırça, 2016; Baz, 2016; İzci ve Eroğlu, 2016; Santepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016; Timur, Yılmaz ve Timur, 2016). Dolayısıyla bu alanlarda da sorunların devam ettikleri öne sürülebilir. Diğer sorunlu alanlarda olduğu gibi araştırma sonuçlarına göre önlemler alınmaması, hizmet içi eğitim ve BT materyallerinde eksikliklerin giderilememesine yol açmış olabilir.

FP'ye yönelik öğretmenlerin bilgileri hakkında katılımcılar, öğretmenlerin bilgilendirilmeden önce projenin yalnızca akıllı tahtalardan ibaret olduğunu düşündüklerini, bilgilendirilmeden sonra öğretmenlerin proje hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları doğrultusunda proje bileşenlerini kullandıklarını, bazı öğretmenler için projenin bir yük ve uğraş gibi görüldüğünü, koordinatörlerin bilgilendirmesiyle bu düşüncelerin günden güne azaldığını belirtmişlerdir. Fakat tabletlerin bazı öğretmenler tarafından amacına uygun olarak kullanılmadığı da dile getirilmiştir. Öğretmenlerin FP ile EBA hakkında yeterli ve doğru bilgilere sahip olmadıkları önceki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Genç ve Genç, 2013; İdin ve Dönmez, 2016; Kurtdeğid Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016; Timur ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin tabletleri derslerinde yeterince kullanmadıkları da bulunmuştur (Dursun ve diğerleri, 2013; İşçi ve Demir, 2015; Pamuk ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla FP ile BT hakkında öğretmenlerin bilgilerinin halen istenilen düzeye çıkarılmadığı için tabletleri etkili kullanamadıkları iddia edilebilir. Bu noktada daha önce de belirtildiği gibi hizmet içi eğitim ve BT materyallerinde eksikliklerin giderilememesi rol oynamış olabilir.

Öğretmenlerin FP'den beklentileri hakkında katılımcılar, içerik ve materyal konusundaki eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikayetçi olduğunu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiğini, öğretmenlerin sistemin ve sistemdeki diğer araç ve gereçlerin tam ve düzenli çalışmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin FP'deki eksikliklere yönelik görüşleri hakkında katılımcılar, sadece merkezdeki okullarda FP uygulandığından köy okullarına proje ile ilgili sadece bir fotokopi makinesi verildiğini ve bundan dolayı öğretmenlerin dışlandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tabletleri oyuncak olarak gördüklerini, EBA'daki içeriklerin eksik olduğunu ve proje hakkında uygulamalı eğitimlerin olmadığını öğretmenler tarafından bildirildiğini belirtmişlerdir. FP ve EBA içeriklerinin yeterli olmadığı önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır (Baz, 2016; Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014; Dursun ve diğerleri, 2013; İdin ve Dönmez, 2016; Pamuk ve diğerleri, 2013). Eğitim içeriklerinin halen yeterli düzeye getirilememesinde FP süreci boyunca değerlendirme yapılmaması, paydaşların görüşlerine yer verilmemesi ve araştırma sonuçlarının dikkate alınmaması etkili olmuş olabilir.

FP'nin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi hakkında katılımcılar, daha çok hizmet içi eğitim verilmesini ve sadece öğretmenlere değil yöneticilere de eğitim verilmesini önermişlerdir. Teknik sorunlarla ilgili olarak da başta bölge genelindeki elektrik sıkıntısı olmak üzere teknik servislerle ilgili sıkıntıların da en kısa zamanda giderilmesini istemektedirler. EBA içeriklerinin tüm dersleri kapsayacak şekilde geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin branşlara özel verilmesi, bilinçli ve güvenli internet kullanımının sağlanması da öneriler arasında yer almıştır. Bunlara ek olarak araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Öğretmenlerin FP kapsamında edinilen donanımları kullanabilmeleri ve yeni yöntemlerle ders işleyebilmeleri için onlara verilen hizmet içi eğitimler hızlandırılmalıdır (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler yüz yüze, uygulamalı ve uygun zaman dilimlerinde yapılmalıdır. Okul yöneticilerine de hizmet içi eğitimler verilmelidir. Akıllı tahta ve tabletlerde bulunan uygulamalar yenilenmelidirler. Okullardaki altyapı eksiklikleri tamamlanmalıdır. Donanımların teknik servisleri belli bir standarda bağlanmalıdır. Okulların tümü FATİH Projesi'nin sunduğu imkanlardan eşit şekilde faydalanmalıdır. EBA içeriği tüm dersleri ve konularını kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Veliler ve tüm toplum FP hakkında bilgilendirilmelidir. Okullara donanımların bakımı ve tadilatları için ödenek ayrılmalıdır. Okullara BT Rehber öğretmeni atanmalı ve bu öğretmen teknolojinin daha etkin ve verimli kullanımı konusunda okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticileri bilgilendirmelidir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., ve Sarıçayır, S. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457-471.
- Akçaoğlu, M., Gümüş, S., Bellibaş, M. S., ve Boyer, D. M. (2014). Policy, practice, and reality: Exploring a nation-wide technology implementation in Turkish schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(4), 477-491.
- Akkoyunlu, B., ve Başkan, G. (2015). School principals' opinions on the FATİH Project in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1497-1502.

- Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, Y. E., ve Karal, H. (2014). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşleri: Farkındalık, öngörü ve beklentiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 257-286.
- Ayaz, M. F., Şekerci, H., ve Oral, B. (2016). The effect of using of instructional technology to elementary school students' academic achievement: A meta-analysis study. *Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 35-54.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (Özel Sayı 1), 39-58.
- Bayrak, N., ve Hırça, N. (2016). FATİH Projesi hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenlerin tekno-pedagojik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 95-111.
- Baz, F. Ç. (2016). Teknik, donanım ve içerik yönüyle FATİH Projesinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 196-209.
- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde Fatih Projesine yönelik görüşleri: Sincan il genel meclisi İ.Ö.O. örneği. 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Can, E., ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). New York: Routledge.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. b.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Essex: Pearson.
- Çalışkan, E. (2017). Fatih Projesi öğretmen adaylarının öğretim ortam ve yöntemlerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilemektedir? *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 36-43.
- Çalışkan, N., Korkmaz, T., ve Karadağ, E. (2007). A qualitative study on the views of first stage elementary school students regarding school bag. *16th Congress of Educational Sciences*. Gaziosmanpaşa University, Tokat.
- Çelik, S., Karakuş, T., Kurşun, E., Göktaş, Y., ve Özben, M. (2017). Teknoloji destekli öğrenme ortamlarında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştığı pedagojik problemler: FATİH Projesi örneği. *Journal Of Education and Future*, 12, 67-83.
- Çevikbaş, M., ve Çevikbaş, S. (2015). Prospective mathematics teachers' views on the Fatih Project: The big educational technology movement in Turkey. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(4), 298-312.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
- Çoruk, A., ve Tutkun, T. (2018). Teacher concerns towards the Fatih Project in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(4), 42-53.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Demircioğlu, G., ve Yadigaroglu, M. (2014). Kimya öğretmenlerinin Fatih projesine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 302-310.
- Demirer, V., ve Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşlerinin teknolojik

- pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26-46.
- Dinçer, S. (2015). Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: Bir meta-analiz çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 99-118.
- Doğan, D., Çınar, M., ve Seferoğlu, S. (2016). “Her çocuğa bir bilgisayar” projeleri ve FATİH Projesi: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpınar, F., ve Gültekin, M. (2013). Okul yöneticilerinin FATİH Projesinin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113.
- Dündar, H., ve Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students’ attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, 32, 40-46.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw- Hill.
- Genç, M., ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih Projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-78.
- Gökmen, Ö. F., ve Akgün, Ö. E. (2016). Öğretmen adaylarının FATİH projesine yönelik görüşleri: Farkındalık, öngörü ve beklentiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-46.
- Henderson, S., ve Yeow, J. (2012). iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. *System Science 45th Hawaii international conference*.
- İdin, Ş., ve Dönmez, İ. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin Fatih Projesi’nin içeriğine yönelik görüşleri. İçinde Özcan Demirel, Serkan Dinçer (Editörler) *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (ss. 269-281). Ankara: Pegem Akademi.
- İşçi, T. G., ve Demir, S. B. (2015). The use of tablets distributed within the scope of FATİH Project for education in Turkey (Is FATİH Project a fiasco or a technological revolution?). *Universal Journal of Educational Research*, 3(7), 442-450.
- İzci, E., ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- Johnson, B., ve Christensen, L. B. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4. bs.). Thousand Oaks: SAGE.
- Kalelioğlu, F., ve Akbaba-Altun, S. (2014). Middle school students’ perceptions and expectations about tablet pcs in Turkey. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 4(2), 301-307.
- Karabacak, N., ve Küçük, M. (2016). FATİH Projesi kapsamında pilot uygulamanın yapıldığı bir okulda uygulama sürecinin ve çıktılarının analizi. *Turkish Journal of Teacher Education*, 5(2), 97-126.
- Karakaş, H., ve Doğan, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları bilgi iletişim teknolojilerine yönelik olumsuz tutumları ve yaşadıkları sorunlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 629-652.
- Karatekin, K., Elvan, Ö., ve Öztürk, D. (2015). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi hakkındaki düşünceleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 11, 123-129.
- Kıranlı, S., ve Yıldırım, Y. (2013). Technology usage competencies of teachers: prior to FATİH Project implementation. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 88-105.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.

- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Maden, S., ve Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> adresinden 3 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). Los Angeles: Sage.
- Öçal, M. F., ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Saritepeci, M., Durak, H., ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH Projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4. bs.). New York: Teachers College Press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sözen, E., ve Coşkun, M. (2017). Evaluating the Fatih Project applications in the Turkish Educational System according to teachers' viewpoints (Turkey). *Educational Research and Reviews*, 12(12), 617-626.
- Şahin, Ş., Aktürk, A. O., ve Çelik, İ. (2013). A study on teachers', students' and their parents' views on the FATİH project. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 7(12), 1889-1895.
- Şahinkayası, Y., Akar, V., ve Özgür, F. F. (2012). Fatih projesi pilot okul uygulama sorunları ve çözüm önerileri: Hatay ili örneği. *6th International Computer and Instructional Technologies Symposium*, Gaziantep.
- Şengül Bircan, T. (2018). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bakış açısından fatih projesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(21), 157-172.
- Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Timur, B., Yılmaz, Ş., ve Timur, S. (2016). Science and technology teachers' views about FATİH Project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 287-300.
- Yıldız, H., Saritepeci, M., ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (1), 375-392.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. b.). Thousand Oaks: Sage.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The use of information technology (IT) in education is an increasingly widespread application in the world. The computer can be used alone in education, in conjunction with a projection device, in the form of a tablet computer and in the form of a smart board, which is actually a computer with a touchscreen. It is aimed to increase the effectiveness of teaching by using a computer. With the advancement of technology, the computer shrank with the name of the tablet computer, becoming popular because of its lightness and ease of use. Teachers in foreign countries think that tablets are effective in providing easy and quick access to information (Henderson ve Yeow, 2012). It is also expected that the tablets will lift the need for students to move books. Çalışkan, Korkmaz ve Karadağ (2007) stated that the weight of the backpack and the way the bag is carried, lead to health problems in students. The fact that students are less loaded with books can prevent them from attaining a negative attitude towards reading and learning. The FATİH Project (FP), which emphasizes the use of IT to ensure effective learning is carried out by the Ministry of National Education with the support of the Ministry of Transportation. The project includes (1) provision of hardware and software infrastructure, (2) provision and management of educational e-content, (3) effective use of IT in curricula, (4) in-service training of teachers, (5) conscious, safe, manageable and measurable IT use.

A literature review reveals that the effectiveness of FP is assessed by various stakeholders in education. Previous research did not refer to the views of FP coordinators. Coordinators are expected to have significant responsibilities and experience behind the scenes and during the implementation of the FP. Therefore, the views of the coordinators may be different from those of other education stakeholders. In addition, the coordinators can present ideas on the causes and remedies for the problems identified by other stakeholders. The purpose of the research is to determine the point reached in the use of information technologies in education through the FATİH Project based on the opinions of the project coordinators.

Method

The case study design was used to meet the purpose. This method enables the qualitative observation of people's views so that they can be examined in a holistic way in the natural environment of phenomena and events. Coordinators' views on FP were obtained through the interview technique. This technique is often used in qualitative research methods in order to describe people's opinions and obtain rich meanings.

The study group of the research constitutes 10 FP coordinators working in the province of Şanlıurfa during the academic year of 2016-2017. Volunteer sampling technique has been used in the selection of participants (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

An interview form was developed which includes ten open-ended questions prepared according to the literature review and field expert opinions. Pilot interviews were held with 5 volunteer coordinators to test the form. As a result of the pilot interviews, the interview form was given the final form.

Using the developed form, data were gathered by a focus group interview from 10 coordinators. The talks were held face-to-face in a room where a voice recording was taken. The voice recording was transcribed into the computer environment.

A preliminary review has been conducted to determine if there is sufficient saturation for the analysis of the interview data (Creswell, 2013). In order to assure validity and credibility, the recommended applications in the literature were addressed (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Shenton, 2004). In this respect, data were analyzed by the researchers separately, and the findings were found to be 70% or more of the agreement between analyses according to Miles, Huberman and Saldana (2014) formula are elaborated. Participants were given code names.

Results

It was determined that schools were equipped with smart boards, multi-function printer-photocopy machines, tablets and internet without adequate training to teachers.

Participants expressed that the teachers increased the effectiveness of the course with the software they obtained from the Educational Information Network (EBA), thanks to the education given to the teachers in terms of hardware.

As regards to technology integration, participants noted that the equipment was quickly provided, but training for teachers could not be given at the same rate.

Participants stated that the project shortens the time teachers spent on question solutions, enables concretizing abstract notions and increases student involvement. It has been expressed that the applications on smart boards and tablets need to be further developed, teachers do not want to use smart boards, tablets are not used appropriately by teachers for their purposes, many teachers complain about the lack of content and materials, and their contents need to be improved, reproduced and renewed. It has been stated that the warranty terms of the contractor firm are not fully specified, technical services apply different pricing, schools are charged for the cases outside the warranty terms, and malfunctions cannot be fixed due to the high cost.

Conclusion

Accelerating in-service teacher trainings to use the equipment acquired within the scope of the project and to teach with new methods, making the trainings face-to-face, practical and within appropriate time periods, providing in-service trainings to school administrators, renewing the applications on smart boards and tablets, completing the deficiencies in the schools, defining certain standards for the technical services of the equipment, making all of the schools equally benefit from the project facilities, extending of e-content to cover all lessons and topics, informing of the parents and the community about the project, allocating funds for the maintenance and repair of the equipment in the schools, appointing the IT guidance teacher to the schools have been proposed.

Türkiye’de Çevre Eğitimi Araştırmalarının İrdelenmesi: Yapılandırmacılık ya da Kuramsız Düşünme “İndoktrinasyon” mu? *

Özgür TAŞKIN**
Merve Gül KÜLCÜ ***

Öz: Bu çalışmada Çevre Eğitimi (ÇE) adı altında Türkiye’de yapılan ve Türkiye’deki hakemli dergilerde basılan 52 alan yazın araştırması ve 55 lisans üstü tez incelenmiştir. Benzer çalışmalar mevcut olsa da bu çalışmada incelenen araştırmaların yöntemleri, konuları, veri toplama yaklaşımları ve önerileri dışında, çalışmaların kuramsal çerçeveleri ve bulguları arasındaki bağları da irdelenmiştir. ÇE teriminin ülkemizdeki popülerliği artmakla birlikte Türk Eğitim sistemine damgasını vuran yapılandırmacılık ÇE çalışmalarını da etkilemiştir. Cinsiyete göre çevreye karşı duyarlılık, uygulanan mekân dışı öğretimin eğitime olumlu katkısı, yapılandırmacı yaklaşıma övgü vb. sonuçları araştırma bulgularında sıklıkla görmekteyiz. Ancak bu çalışmalardaki kuramsal çerçeve eksikliği, neden-sonuç ilişkisine ışık tutmamakta ve nasıl sorusunu yanıtı bırakmaktadır. Bu çalışmada ise sıklıkla kullanılan yapılandırmacılığın ya da kuramsal çerçeve eksikliğinin indoktrinasyon olup olmadığı tartışılmaktadır. Umulan bu araştırmanın farklı akademik çevrelerde verimli bir tartışma kapısı açmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Kuramsal Çerçeve, İndoktrinasyon, Yapılandırmacılık, Araştırma Yöntemi

Evaluation of Environmental Education Research Studies: Is Constructivism or Non-theoretical Thinking “Indoctrination”?

Abstract: In the present study, 52 Environmental Education (EE) articles published in Turkish originated education journals and 55 unpublished theses were evaluated. Even if similar studies exist, in this study published documents are examined based on their research methodology, content, data collection approach, and suggestions. In addition to this, theoretical framework and the relationship between the findings of the published documents are evaluated. Beyond popularity of the EE, constructivism has also influenced EE research in Turkey. Female students are more environmentally conscious than male ones; post-test results show that the effect of out-door education is positive; when constructivist approach is used, participants grasp more pro-environmental attitudes and such findings are abundant. However, the lack of a theoretical framework of EE studies does not allow us to yield cause-affect connection clearly and explain how question research. In this paper, both frequently used constructivist approach and non-theoretical thinking in previously conducted studies is discussed whether this is an indoctrination. It is hoped that this paper opens a fruitful discussion ambiance in academic circles.

Keywords: Environmental Education, Theoretical Framework, Indoctrination, Constructivism, Research Methodology

Geliş Tarihi:15.02.2019

Kabul Tarihi: 04.03.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu çalışma 4- 7 Ekim, 2018 tarihleri arasında düzenlenen 4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği, Samsun, Türkiye, e-posta: otaskin@omu.edu.tr,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-7312>

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği, Samsun, Türkiye, e-posta: merve.kulcu@outlook.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-4760>

Atıf için/ To cite:

Taşkın, Ö. ve Külcü, M.G. (2019). Türkiye’de çevre eğitimi araştırmalarının irdelenmesi: Yapılandırmacılık ya da kuramsız düşünme “indoktrinasyon” mu? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 33-46.

Başlangıç noktası olarak 1977 Tiflis Konferansı'na (UNESCO, 1978) ve Brundtland Raporu'na (UN, 1987) atıfta bulunurken, uzun uzun Tiflis konferansından bahsetmek yerine bu toplantının hangi kavramları öne çıkardığına bakmakta yarar vardır. Bu kavramlardan bazıları "ortak bilinç yaratmak, duyarlılık artırmak, birey-grup-toplum arasındaki ilişkileri irdelemek vb. ekonomik, toplumsal, politik ve ekolojik konularda dayanışma sağlamak" tır. Brundtland Raporu'nda ise ilk kez "sürdürülebilirlik" kavramı ortak geleceğimizle ilişkilendirilmiştir. "Eşitlik, çevre ve etik" kavramlarının birlikteliği önemsenmiştir. Alan yazında bu kavramlara sıklıkla değinilse de Kyburz Graber (1999) net bir şekilde fen öğretmenlerinin tartışmalı çevre konularını okulda işlemek ve çözümlere katkıda bulunmak yerine bu konulardan kaçındıklarını ifade etmektedir. Bu kaçınmanın altındaki gerçeği ise Ramsey ve Rickson (1976) öğretmenlerin politik endişelerine dayandırmaktadır. Holsman (2001) ise çevre eğitiminin arkasında ciddi bir politik irade olmadan bireysel başarılarla bu işin çözülemeyeceğini iddia etmektedir. Alanın iki duayen ismi Hart (2007) ve Dillon (2014) çevre eğitiminin sosyal boyutlarına ve akademik alandaki tartışmalara vurgu yapmıştır. Jickling (2003), çevre eğitimi (ÇE) ve çevre savunuculuğu arasındaki dengeleri gündeme getirirken, ekonomik ve sosyal konularla ilgili tartışmaları sınıf içinde takip edilmesini önermekte ve çevre değerlerinin farklılıklarına dikkat çekmektedir. Elstgeest ve Harlen (1990) "ÇE'nin ne olduğunda anlaşmak önemli ancak ne yapılacağına karar vermek başka bir konu" diyerek alan eğitimi üzerindeki derinliğe atıfta bulunmuştur (s. viii). Öhman (2007), İsveç'te uygulanan başlıca 3 tip ÇE geleneğine vurgu yaparken "çoğulcu ÇE programının" son derece rölativist (göreceli) ve anti-realist-postmodernist olduğuna dikkat çekmiştir. Bulgular bölümünde ÇE araştırmalarının göreceli yönü de tartışılacağı için bu bölümde detaya girilmemektedir. Anlaşılacağı üzere bir tane ÇE yoktur ve ÇE değer yüklü bir alandır. Popüler olanları ve marjinal kabul edilenleri bulunmaktadır. Ayrıca hangi program (uygulama) ne kadar gerçekçi ne kadar bilimsel ve kimin yararına olduğu konuları ise tartışmalıdır. Buradaki sorun kimin değerlerine dayalı bir ÇE uygulanacağı sorusuna yanıt bulmaktır. Makalelerde sürekli atıfta bulunulsa bile Brundtland Raporu'ndaki öğeler araştırmalara ne kadar yansımaktadır? Bu yazıda amaçlanan bu sorulara yanıt bulma iddiasından çok, konunun Türkiye'deki ÇE akademik çevresinde tartışılmasını sağlamaktır. Yazının devamı yukarıdaki alan yazın ışığında buna ilişkin saptamalara dayanmaktadır.

Çalışmanın amacı Türkiye'deki dergilerde basılan Çevre Eğitimi (ÇE) araştırmalarının alan yazına katkısını farklı açılardan irdelemektir. Alan yazınla ilgili çalışmaların sayısının artmasına karşın üretilmiş çalışmaların pratik olarak kullanılmasının mümkün olup olmadığı ayrı bir tartışma konusudur. Doğal olarak daha önce yapılan çalışmaların niteliği, orijinalliyi ve önerileri bu çalışmada değerlendirilmektedir. Konunun popülerliyi yanında karşımıza çıkan ilginç bir olgu ise özellikle son 30 yıldır dünyaya, 20 yıldır ise Türkiye eğitim sistemine damgasını vuran yapılandırmacılık kavramıdır. Dikkat çekici yön, yapılandırmacılığın eğitim sistemindeki var olan etkisinin ÇE araştırmalarında da gözlenmesidir. Daha önce yapılan ÇE çalışmalarını inceleyen makalelere rastlamak mümkündür (Bozdoğan, 2011; Erdoğan, Marcinkowski ve Ok, 2009; Güven ve ark, 2014; Özbuğutu ve Karahan, 2014). Bu çalışmayı daha önce yapılmış ÇE içerik analizi araştırmalarından farklılaştıran ise araştırmalarda sıklıkla kullanılan kuramsal çerçeve olan yapılandırmacılığın bir indoktrinasyon olup olmadığını tartışmaktır. Yanı sıra yöntemsel ve yapılandırmacılığın epistemolojik sorunlarına da vurgu yapılırken kuramsal çerçeve eksikliğini nedenleri de irdelenmektedir.

Literatür Taraması

Hart ve Nolan (1999) *A Critical Analysis of Research in Environmental Education (ÇE Araştırmalarının Eleştirel Analizi)* adlı makalelerinde ÇE alanında yapılan çalışmaları nitelikli alan dergilerini tarayarak altı başlık altında sınıflandırmıştır (s. 5). Makaleye göre ÇE çalışmalarında en çok kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemi olup veri toplama aracı ise çevre tutumu ölçekleridir. Yazarların vurguladıkları temel nokta ÇE çalışmalarının yöntemsel, epistemolojik ve ontolojik sorunlar ile ÇE arasındaki bağın kopmuş olmasıdır. Hart ve Nolan (1999) alan araştırmacılarına "okuyarak ve düşünerek" araştırma yapmalarını salık vermektedir (s. 39-40). Aslında ince bir anlatımla bahsi geçen nitelikler hakkında gerekli noktaların altını çizmektedirler. Hart ve Nolan (1999)'a ait benzer eleştirileri Rickinson ve Robinson'un (1999) makalelerinde de görmek

mümkündür. Çalışmaların çoğuna getirilen genel eleştiri özellikle toplumun demografik yapısı ile çevreye karşı olan duyarlılıkları arasındaki ilişkinin doğru irdelenmemesi üzerinedir. Örneğin, Buttel ve Flinn (1978) Amerikan toplumunun politik tavrıyla çevre tutumları arasındaki bağı ortaya koymaktadır. Bu akademik irdeleme tarzı ise 80’ler sonrası azalmıştır.

Olaya Türkiye özelinde baktığımızda ise durum çok farklı değildir. Erdoğan, Marcinkowski ve Ok (2009) yaptıkları çalışmada K-8 düzeyinde 1997-2007 yılları arasında dergilerde basılan ÇE araştırmaların analizini kapsamlı bir şekilde yapmıştır. Ancak, çalışmada ilgili alan yazınların toplandığı iddiası olsa bile araştırmada eleştirel literatürlere atıfta bulunulmamıştır. Erdoğan ve diğerlerinin (2009) çalışması, niteliği itibari ile içerik analizi olmasına rağmen daha önce yapılan araştırmalar hakkında herhangi bir metodolojik, epistemolojik ya da felsefi soruna değinmemektedir. Yazarların 2009’da “yapılandırmacılık temelli olan yeni müfredatın” PISA ve TIMSS sonuçlarına olumlu katkıda bulunacağı iması da dikkat çekicidir. PISA sonuçları ise yazarların iddiasının aksine yapılandırmacı felsefenin başarısızlığını göstermektedir (PISA, 2015). Bu nokta da PISA ve benzeri sınavlardan umulanın ne olduğu, kimin ne umduğu konuları ayrı bir tartışma konusu olduğu için bu metin içinde değinilmeyecektir.

Benzer başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Erdoğan, Uşak ve Bahar’ın (2013) yaptığı çalışma 2000-2011 yılları arasındaki geleneksel olmayan ortamlarda (genellikle sınıf ortamının dışında) uygulanan çalışmaların içerik analizine yöneliktir. Erdoğan ve diğerleri (2013) çalışmalarında, geleneksel olmayan ortamlarda uygulanan programların; öğrenci üzerine olan etkilerini, programların çıktılarını ve araştırma desenlerini irdemişlerdir. Çalışmada incelenen ve ulaşabilen konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların yönetsel sorunlarına dikkat çekilmiştir. Kahyaoğlu (2016) da ÇE çalışmalarını amaçlarına, yöntemlerine, örneklemelerine ve bulgularına göre değerlendirmiştir. Bu çalışmada da araştırmaların herhangi bir neden-sonuç ilişkisi veya kuramsal çerçeveleri olup olmadığına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Kahyaoğlu (2016) çalışmasında doğa eğitimi üzerine çalışan araştırmacıların örneklem olarak en çok ilköğretim öğrencilerini tercih ettiğini belirtmektedir (s.7). Bahar ve Kiras’ın (2017) yaptıkları çalışmada ise en çok araştırma yapılan örneklem grubunun üniversite öğrencileri olduğunu tespit etmiş (s.1702) ve ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların azlığına dikkat çekmiştir (s.1709).

Ancak çalışmalarda Hart ve Nolan’ın (1999) değindiği epistemolojik sorunlar ve kuramsal çerçeve eksiklikleri irdelenmemiştir. Bu da nitel ve nicel çalışmaları kendi içerisinde birer durum çalışması haline dönüştürmektedir. ÇE’nin çok farklı boyutları olmasına karşın toplum düşüncesinin ve yaşam tarzının Türkiye’de yapılan ÇE çalışmalarına yansıdığı söylenemez. Ne yazık ki ÇE’nin duayen isimlerinden Hart ve Nolan’ın eleştirilerini dikkate aldığımızı söylemek pek de olası değildir.

Teorik Çerçeve

Bu çalışma yukarıda konu edilen noktalar ışığında eleştirel yaklaşım içerisinde değerlendirilebilir. Çalışmanın ana sorusu başlıktan da anlaşılacağı üzere daha önce uygulama alanı bulan ÇE araştırmalarının özellikle kuramsal çerçevelerini irdelemektir. Eğitim araştırmaları son 20 yıldır yoğun bir şekilde yapılandırmacılığın etkisi altındadır. Yapılandırmacılığa ilişkin Türkiye’de bir eleştiri yazısı bulmak ise son derece zordur. Nadir de olsa net bir anlatımla Muğaloğlu (2014), yapılandırmacılık ile sahte bilim arasında ilişki kurmuş ve yapılandırmacılığın epistemolojisinin rölativist ve anti-realist olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Muğaloğlu (2017) yılında Türkçe olarak basılan bir kitap bölümünde bu sorunlara bilim eğitimi çerçevesinde açıklık getirmiştir. Matthews’un (2017) Türkçeye kazandırılmış kitabı da konu hakkında en derin kitap olarak sunulabilir. Wagner’in (2018) *Warranted Indoctrination in Science Education (Fen Eğitiminde Gereçlendirilmiş İndoktrinasyon)* ve Hansson’un (2018) *Science Education, Indoctrination, and the Hidden Curriculum (Fen Eğitimi, İndoktrinasyon ve Gizli Müfredat)* adlı yazıları ise indoktrinasyon konusunda yol gösterici kaynaklar olarak sayılabilir.

Yazıda kullanılan bazı kavramları tanımlamakta yarar vardır. Metinde kullanılan “indoktrinasyon” Oxford sözlüğünden direkt alıntı ile sunulduğunda “bir kişi ya da gruba belli inanışları eleştirmeden kabul ettirme süreci” (Oxford Sözlüğü, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda indoktrinasyonun kültürel yanını da vurgulamakta yarar vardır. White (1980) hâkim sınıfların baskınlığını sadece fiziksel ve materyal

olgulara bağlamayıp kültürel boyutuna işaret etmektedir. Benzer şekilde yapılandırmacılık ve onun indoktrinasyonu hakkındaki bağı, metnin içinde okuyucunun yakalayacağı umulmaktadır. Yapılandırmacılığın, 2000'lerin başında herhangi bir akademik tartışma yapılmadan "eleştirmeden ya da irdelenmeden kabullenilmesi" indoktrinasyona işaret eden bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Çalışmada 1999'dan 2018'e kadar Türkiye'de yapılan ve Türkiye menşeli dergilerde (Dergi editörü Türkiye'deki akademisyenlerden oluşan) basılan ÇE araştırmalarından 52, yüksek lisans ve doktora tezlerinden ise 55 tanesi irdelenmiştir. Basılı yayınlar; yöntemsel, demografik değişkenler, çalışmanın konusu ve kuramsal çerçevelerine göre içerik analizi yapılarak sınıflandırılmıştır. Çalışmalardaki bulgular ve öneriler de araştırmaların uygunluğu açısından irdelenmiştir.

Google Scholar 'da yapılan taramada kullanılan anahtar sözcükler ve kalıplar "çevre eğitimi ve makaleler, çevre eğitimi, ideology ve environmental education, critical analysis of environmental education, mekân dışı"dır. Ulusal Tez Merkezinde ise "çevre eğitimi" anahtar sözcüğü kullanılmıştır. Bulunan 92 kayıttan 37 tanesi erişime açık olmadığı ya da konu dışı olduğu için incelemeye dahil edilmemiştir. Özellikle nicel çalışmalarda kullanılan demografik değişkenlerin türü önemsenmiştir. Ancak bu önemsenme daha önce yapılan çalışmaların aksine yalnızca basit frekans hesabına dayalı değil varsa kuramsal çerçeve içinde açıklayıcı gücü ve yöntemsel soruna ilişkindir. Çalışmanın geçerliliği açısından söylenmesi gereken ise makale taramasından sonraki analizlerin nasıl yapıldığına ilişkindir. Çalışma sırasında araştırmanın yöntemsel olarak irdelenmesi, kuramsal çerçevelerin olup olmaması, demografik değişkenlerin çeşitliliği gibi parametrelerin önceden belirlenmesi tümevarımsal yaklaşım içinde değerlendirilebilir. Çalışmaların içerik analizindeki inanılabilirliğini güvence altına almak için, kullanılan kategorilerin veriyi iyi bir şekilde kapsaması gerekmektedir. (Graneheim ve Lundman, 2004). Bu araştırmada bahsi geçen konuya dikkat edilmiştir. Örneğin, Türkiye'de yapılan çalışmalarda kullanılan demografik değişkenler elden geldiğince tespit edilmiştir. İçerik analizine karşı yapılan eleştiriler söz konusu olsa da yöntemin gücünü arttıran yazarın bu işi ne kadar nitelikli yaptığına bağlıdır (Neundorf, 2002). Bu çalışma özellikle kuramsal çerçeve konusunu irdelleyip sorgulaması ve daha önce yapılan çalışmaların demografik değişkenlerinin uygunluğunu tartışması açısından farklılık göstermektedir. Çalışmada elden geldiğince anlamlı, otantik referans kullanılıp metinlerin içeriğine vurgu yapılmıştır. Burada amaçlanan ise çalışmanın güvenilirliğini artırmak ve verilerin orijinalliğinin nereden kaynaklandığını kategoriler üzerinden göstermektir (Patton, 1990).

Bulgular

Taramada kullanılan yayınların yöntem, kuramsal çerçeve, demografik değişken ve araştırma konuları hakkında bilgiler bulunmaktadır (Tablo I).

Tablo I

Makale ve tezlerin yöntem, demografik değişken, kuramsal çerçeve ve konu bakımından dağılımı

Yöntem	Makaleler (N)	Tezler (N)
Nitel	21	9
Nicel	26	27
Karma	5	19
Demografik Karakterler		
Cinsiyet	21	31
Yaş / Sınıf Düzeyi / Branş / Okul Tipi	31	51
Sosyo-ekonomik Durum	3	4
Ebeveyn Eğitimi/Mesleği	8	13
Yerleşim Birimi	6	9
Diğerleri	9	20
Kuramsal çerçeve kullanımı		
Var	6	26
Yok	46	29

Konu		
Tutum/Davranış/Başarı/Bilgi/Algı	25	38
Mekân Dışı	7	1
Ölçek Geliştirme	4	1
Doküman Analizi/Literatür Taraması	11	4
Öğretim Yöntemleri/Programları	3	11
Diğer	2	-

ÇE Çalışmalarının Değerlendirilmesi:

Çalışmaların teorik çerçevesini, yöntemini, demografik değişkenlerini, araştırma konularını ve doğal olarak bulgularını-önerilerini birbirinden ayırmak anlamlı değildir. Hart ve Nolan’ın (1999) da ifade ettiği gibi çalışmanın epistemolojisi araştırmanın gidiş yönünü ve sonucu belirleyecektir. Dolayısıyla kuramsal çerçeve olmasa bile (tümünden gelim kullanılmasa da) araştırmanın her bir ögesi araştırmanın sonucunu etkileyecektir. Bu bölümde tarama yapılan bazı makalelerden yukarıda bahsi geçen konular dahilinde araştırmalar hakkında örnekler verilmiştir. Örneğin, Şama (2003) öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarını betimleyici tarama modeli ile incelerken: “Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek çıkmasının nedenini eldeki verilerle açıklamak mümkün görülmemektedir. Bununla beraber, kız öğrencilerin öğretmenliğin yanında birer anne adayı olmaları bakımından olumlu sonuç olarak değerlendirilebilir” (s. 107) demektedir. Araştırmacının diğer bir iddiası ise: “Evlilikte eşlerin birbirlerine yakın eğitim düzeyinde olma olasılığı düşünüldüğünde, aynı zamanda doğal bir eğitim ortamı olan ailelerin, çocuklarının tutumlarında olumlu ya da olumsuz etkileri izlenebilecektir.” (s. 106).

Yazar eldeki veri ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre neden çevreye karşı daha duyarlı olduğunu açıklayamayacağını bildirmektedir. Ancak betimsel çalışma zaten bunu hedeflemez ve kuramsal bir çerçeve yoksa ne kadar çok veri olursa olsun durum açıklaması çabası sonuçsuz kalır. Yazarın demografik değişken olarak yalnızca “baba okur yazarlığı ve baba mesleği” kullanması son derece ilginçtir. Araştırmacı anne okur yazarlığını ve anne mesleğini demografik değişken olarak neden kullanmadığını belirtmemiştir. Bu noktada annenin eğitim düzeyinin çocuk gelişimindeki önemini vurgulamaya ve referans göstermeye gerek duymamaktayız.

Kayalı (2010) yukarıda adı geçen araştırmada kullanılan ölçeği tekrarlararken anne eğitim düzeyini demografik değişken olarak eklemiştir. Yazar elde ettiği sonuçlarda anne-baba eğitim düzeyinin çevre tutumu üzerine etkili olduğunu ve bu sonuçların Şama’nın (2003) bulgularıyla örtüştüğünü iddia etmektedir. Ancak Şama’nın demografik değişkeninde anne eğitimi bulunmadığı halde Şama’ya atıfta bulunan Kayalı’nın bu sonuca nasıl ulaştığı tartışmalıdır.

Aydın ve Kaya (2011) sosyal bilimler öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumun çevre tutumunu ölçerken uygun bir parametre olmadığını iddia etmektedir. Ancak durumun neden bu şekilde olduğuna ilişkin bir açıklamaları bulunmamaktadır. Benzer şekilde Gürbüz, Kışoğlu ve Erkol’un (2007) Şama’nın (2003) çevresel tutum ölçeği anketini kullanarak yapmış oldukları çalışmada ebeveyn eğitim durumunun belirleyici bir parametre olmadığını iddia etmektedir. Gürbüz ve diğerleri (2007) de Şama’nın kullandığı ölçekte anne eğitim düzeyini ilave ederek benzer çalışmayı uygulamışlardır. Ancak, yukarıda adı geçen hiçbir çalışmada herhangi bir kuramsal çerçeve olmadığı için neden sonuç ilişkisi kurulamamıştır. İlginç olan, genel alan yazın ebeveyn eğitim düzeyinin çocuğun çevre tutumu üzerine etkisi olduğuna vurgu yaparken Gürbüz ve diğerleri (2007), örneklem grubunda yalnızca beş tane üniversite mezunu anne ile ebeveyn eğitim düzeyinin etkisiz olduğunu iddia etmiştir. Bu üç araştırmada da alan yazına ters düşen bu sonuç hakkında açıklama bulunmamaktadır.

Kaya, Akıllı ve Sezek (2009) çevre tutumlarını cinsiyet açısından inceledikleri araştırmalarında;

“...Öncelikle öğretmenlerin çevre konusunda eğitilmesi; öğrencilerin ise eğitilmiş öğretmenler tarafından yeterli ve etkili bir şekilde bilgilendirilmesinin sağlanması, görsel iletişim araçlarında çevre ile ilgili programlara daha fazla yer ve zaman verilerek uzmanlarca toplumun eğitilmesi ve lise müfredatında çevre konusunun bütün yıllara yayılması sağlanması yönünde öneride bulunulabilir.” demektedirler (s. 50).

Ancak böyle bir sonuca nasıl ulaştıkları konusunda araştırmada bir veri bulunmamaktadır. Örneklem

türünün rastgele mi, kolay ulaşılabilir mi, katmanlı mı vb. olduğu belli değildir. Yanı sıra kız meslek lisesi araştırmaya dahilken neden imam-hatip ve erkek meslek liselerinin örnekleme dahil edilmedikleri hakkında bilgi yoktur. Akıllı ve Yurtcan'ın (2009) aynı yıl yaptıkları başka bir çalışmada yine kız öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu seferde "... kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı olduğunu göstermekle birlikte, Spellman (2003)'ın Mohai (1991)'den aktardığına göre kadınlar çevre problemleri hakkında erkeklerden çok daha fazla endişe duymakta ve bu konuyla yakından ilgilenmektedirler" (Akıllı ve Yurtcan 2009, s.128) ifadesini kullanmıştır. Ancak Spellman ve diğerlerinin (2003, s. 6) yaptıkları çalışmada cinsiyet farkı görünmemektedir. Mohai'in (1991) çalışmasında ise kadınların çevre aktivisti olarak erkeklere göre daha duyarsız oldukları vurgulanırken farklı parametrelerle ilişkilendirilmektedir. Akıllı ve Yurtcan'ın (2009) bu sonuçlara nasıl ulaştığı ise belli değildir. Bu noktada Hart ve Nolan'ın (1999) araştırmacılara makaleleri dikkatli okumalarına ilişkin önerilerinin altını çizmekte yarar vardır. Buna ek olarak "neden sorusuna" bu çalışmalarında da yer yoktur: *Çünkü araştırmalarda kuramsal bir çerçeve bulunmamaktadır.*

Farklı bir alan yazın taramasında ise, Güven ve diğerleri (2014) "Bu sayede çevre eğitime ilgi duyan araştırmacılar ilgili araştırmaları bir bütün olarak görebilecek ve literatürdeki eksikleri fark edip o eksik üzerinde çalışabileceklerdir." (s.5) demektedir. Ancak, ÇE alanında yapılan araştırmaların içerik analizleri yapılırken kuramsal çerçeve ve araştırmaların açıklama kapasiteleri konusuna hiç değinilmemektedir. "Neden daha fazla çalışma yapılmasını" savundukları belli değildir. Bu kadar çok çalışma varken "Neden çalışmaların hepsi durum tespiti (betimsel) ötesine gidememektedir?" sorusu ise yanıtızdır. Bozdoğan (2011) ise 1992-2009 yılları arasındaki çalışmaları incelemiş ve "...Araştırma sonucunda dünyada ve Türkiye'de birbirini tamamlayan bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak çoğunlukla benzer amaçlar doğrultusunda çalışmalar yapıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür." (s. 1609) diyerek çalışmaların tekrarladığını net bir şekilde vurgulamıştır. Ancak anne eğitim durumunu göz ardı eden bir araştırmaya referans vermesi tartışmalıdır. Güven ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada 2007- 2011 yılları arasındaki basılı yayınların %21'inin sosyokültürel alanla ilgili olduğu iddia edilmektedir. Bunu da araştırmalarda kullanılan bazı sosyo-demografik değişkenlere bağlamaktadırlar. Ancak sosyokültürel sistem modellemesinde din, ideoloji, felsefe, bilim- sanat ve politik yapılanmalar kullanılmalı veya irdelenmelidir. Makalelerin nerede ise hiçbirinde bu mevcut değildir.

Araştırmalarda örtülü veya açık olarak sürekli yapılandırıcılığa bir övgü, ayrı bir indoktrinasyon konusudur. Hiç ilgisi olmasa bile örneğin, Demirbaş ve Pekcan (2009) çalışmalarında "Yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı fen öğretim programlarındaki çevre eğitimi ile ilgili konulara bakıldığında, son yıllarda çevre eğitime daha fazla önem verildiği görülmektedir" (s. 197) demektedir. Arık ve Yılmaz (2017) ise "...Üniversitedeki çevre eğitimi derslerinin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenme temelli olması, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak uygulamalar yoluyla elde etmesi, çevreyle birebir etkileşimde bulunması..." (s.1160) nedeniyle önermektedirler. Araştırmacıların tahminlerini hangi veriye dayalı olarak yaptıkları ise yazıda belirtilmemiştir. İşin iki düşündürücü tarafı bulunmaktadır: Birincisi, aktif öğrenme denilen terimin klişe bir anlatımla sadece yapılandırıcılığa ait bir unsur gibi sunulması; ikincisi ise, 2004 yılından bu yana Türkiye'de eğitim programının yapılandırıcılığa dayalı olarak uygulandığının yazarlar tarafından unutulmasıdır. Arık ve Yılmaz, yapılandırıcılığın rölativist/post-modernist sonuçlarını (bkz. PISA, TIMSS) göz ardı ederek nasıl böyle bir sonuca ulaşmıştır, yazıda bunu da görememekteyiz.

Mekân dışı eğitimi, bazen doğa eğitimi bazen sınıf dışı eğitim veya geleneksel olmayan ortam eğitimleri olarak da tanımlanmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar son 10 senedir oldukça popülerdir. Araştırmalarda genel olarak müdahale çalışmaları uygulandığı görülmektedir. Araştırma deseni ise daha ziyade ön-test/uygulama(müdahale)/son-test tekniğine bağlı veri toplama yöntemleri kullanılarak yapılmaktadır. Berberoğlu ve Uygun'un (2013) çalışmalarında TÜBİTAK 4004 projeleri kapsamında finanse edilen araştırmaların değerlendirmesi mevcuttur. Bu çalışmada sürdürülebilirlik kavramına dayalı projelerin bulunduğu ifade edilse de bu kavramın ana ögesi olan 'eşitlik' olgusunun projelerde bulunmadığı belirtilmemiştir. Berberoğlu ve Uygun (2013) TÜBİTAK destekli mekân dışı projelerin çoğunun yayın haline

dönüşmediğine vurgu yapmaktadır. Ancak kısıtlı sayıda projelerinin yayın haline dönüştüğünü belirtirlerken, yayımlandığı dergilerin görünürlüğü hakkında yorum yapmamaktırlar. Eryaman, Yalçın Özdilek, Okur, Çetinkaya ve Uygun (2010) TÜBİTAK destekli yapmış oldukları araştırmada yoğun bir gezi programı mevcuttur. Ancak programın detayları hakkında örneğin, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, gözlemci notunun çıktıları ve analizlerinin nasıl yapıldığına dair bilgi bulunmamaktadır. Yalçın Özdilek, Özdilek, Okur ve Eryaman (2011, s.34) yapmış oldukları araştırma yapılandırıcılığa dayalı olup araştırmacının etkinliğinin katılımcılar tarafından değerlendirildiğini, iki günde bir gözlemci notu toplandığını, yansıtıcı verilerin olduğu gibi ifadeler mevcuttur. Araştırmada analiz yapıldığı söylenmektedir, ancak bu makalede analizin nasıl yapıldığı belirtilmemiştir. Bu ve benzeri araştırmaların sayısının artması olumlu gibi görünse de çalışmaların kuramsal çerçevesi ya da felsefesi hakkında yorum yapılmamıştır. Bu noktada bilimin doğası, kavram yanılışı, araştırma temelli, projeye dayalı, yaparak öğrenme vb. ifadeler kullanılması o çalışmaya bir felsefe ya da kuramsal çerçeve yüklediğinin altını çizmekte yarar vardır (bkz. Öhman, 2007). Birçok lisansüstü tezde kuramsal çerçeve kullanılsa da daha ziyade de yapılandırıcılık tercih edilmiştir. Erdoğan (2011) TÜBİTAK destekli Ekoloji Temelli Yaz Okulu adlı mekân dışı öğretim çalışmasında 64 ilköğretim öğrencisi katılımcıdır. Çalışma sonunda, katılımcı çocukların çevreye karşı sorumlu davranışlarının olumlu yönde arttığı iddia edilmektedir. Bilgi düzeyindeki artış ise istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı gibi Erdoğan makalesinde nasıl bir program uyguladığı ya da programın içeriği hakkında bilgi de vermemektedir. Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010), öğretmen adaylarıyla Bandırma rüzgâr santraline gezi düzenleyerek bir nitel çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde katılımcılar için bu tarz doğa gezilerinin olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada rüzgâr santrali hakkında nasıl bilgi verildiği ve nasıl bir form içeriği olduğu konusunda yine bilgi bulunmamaktadır. Başka bir mekân dışı TÜBİTAK destekli çalışma da ise Güler (2009) “Proje kapsamında verilen çevre eğitimi ekoloji temellidir.” (s. 34) demektedir. ÇE’nin ekoloji temelli olması ilginç bir ifadedir. Bir şekilde doğa felsefesi terimi kullanılmakta olsa da çalışmanın betimsel olması neden-sonuç ilişkisine yanıt vermekten uzaktır. Katılımcıların longozların kıymetini anlaması, longozları koruyacakları anlamına mı gelmektedir? Bu arada tüm projelerde katılımcıların gönüllü olması elbette önemlidir. Ancak çok az sayıda katılımcı ile yapılan bu çalışmaların sonuçlarından genelleme yapılması neredeyse olanaksızdır. Elbette bu çalışmaların en sonunda Millî Eğitim Bakanlığına etkin bir çevre eğitimi programı önermemeleri de ilginçtir. Ne yazık ki uygulanan bir proje bile ulusal ya da yerel boyutta uygulanmamaktadır. Bu da ayrı bir sorun teşkil etmektedir.

ÇE ile ilgili yapılan lisans üstü tezlere bakıldığında Yılmaz (2012), 1992- 2011 yılları arasında 200’e yakın makale taramış ve bu makalelerin bir yerde 25 (s.37) bir yerde ise 26 (s.21) tanesini verilerin yetersizliği gerekçesiyle araştırmaya dahil etmediğini belirtmiştir. Yılmaz (2012) yine ÇE ile ilgili yapılan araştırmaların en çok çevre tutumu-bilgisi-bilinci konularıyla sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Ürey (2005) ise çalışmasında kullandığı veli anketinde demografik değişken olarak ebeveynlerin mesleklerini sormuş ancak sınıflandırmasını herhangi bir sosyolojik sınıflandırmaya (beyaz-mavi yakalı vb.) dayandırmayıp bazı meslek adlarını sıralamıştır. Bulgularda ise bu demografik değişkenin çevre tutumuna ilişkin etkisi belirtilmemiştir. Yılmaz (2006, s.19) ise öğretmen tipleri ile çevre eğitimi arasında ilgi kurarken farklı öğretmen tipleri belirlemiştir. Bunları teorik, dindar, ekonomik, politik ve estetik tip olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmayı nasıl ve neden yaptığı ise anlaşılamamaktadır. Buhan (2006) ise çevre bilinci konusunu irdelemiştir. Ancak tezde 60’ın üzerinde tablo olması tezin anlaşılabilirliğini kısıtlamaktadır. Erdoğan (2007) tezinde proje tabanlı öğretim ile geleneksel öğretim arasındaki farkı irdelemiştir. Geleneksel yaklaşım tanımlamasında “Öğrenciler öğretmenin öğrettiği bilgileri alan bireylerdir.” (s.17) ifadesi kullanmasına rağmen çalışmadaki kontrol grubuna hazırladığı programda öğrencilerden sunum yapmaları istenmiştir. Geleneksel öğretim modelinde öğrencinin pasif olduğundan söz eden araştırmacı kontrol grubunda öğrenciye sunum yaptırarak aktif katılım sağlaması ise dikkat çekicidir.

Yılmaz (2012) tezinde yöntemsel sorunlara değinirken;

“Bu nedenle araştırmacıların en önemli bölüm olan yöntem kısmına özen göstermeleri ve çalışmaların aşamalarını net bir şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Bu duruma paralel olarak yüksek lisans ve doktora ders programlarında var olan ‘Bilimsel Araştırma Yöntemleri’ dersinin ders saatlerinin artırılması önerilebilir.” (Yılmaz, 2012, s. 43) demektedir.

Çalışmaların çoğunda “eleştirel düşüncenin” önemine vurgu yapılsa bile farkında olarak ya da olmayarak yanlış demografik değişken kullanan araştırmalara kuru atıfta bulunmak araştırmanın güvenilirliğine zarar verebilir. Mert (2006), Armağan (2006) ve Aşlıoğlu (2004, s.21) sadece bu tezlerden bazılarıdır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan ÇE çalışmalarının betimsel özellikleri konusunda söylenenler bir yana örneğin, ilköğretim programını “Sürdürülebilir ÇE” açısından inceleyen Tanrıverdi (2010) programın yetenek (tutum-davranış vs.) geliştirme açısından yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu noktada sürdürülebilirliğin tanımı hakkındaki eleştirilerimizi saklı tutarak bu kavramın ana ögesi olan ve Brundtland Raporunda da vurgu yapılan “eşitlik” konusunun altını çizmekte yarar vardır. Tanrıverdi (2010) çok açık bir şekilde eşitlik kavramının programda olmadığını belirtmektedir. Bu ne anlama gelmektedir? Kısaca, insanların adaletli kaynak kullanımı ve paylaşımı ÇE konuları içerisinde yer almamaktadır. Anadolu Ajansının (2019) haberine göre dünyadaki 26 kişinin serveti 3,8 milyar insanın servetine eşitken veya servetin %82’si yüzde birlik nüfusa aitken bu konuya değinmeden geçen bir ÇE nasıl sürdürülebilirlikle ilişkilendirilecektir? OECD raporuna göre Türkiye’de servetin %54’ü ise nüfusun %1’ne aittir (Gündoğdu, 2018). Bu noktada felsefi ve ahlaki sorunu göremezden gelerek ÇE ve sürdürülebilirlik terimini birleştirmenin rasyonelliğini tartışmak zorundayız. Araştırmacılar çalışmalarında Tiflis Konferansına, Brundtland Raporuna veya Sürdürülebilirlik kavramlarına atıfta bulunurken, bu kavramların mütemmim cüzü olan eşitlik ve paylaşım unsurlarını da araştırmalarına dahil etmeleri önerilmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler açısından farklı eğilimler söz konusudur. Nitel araştırma metodunun kullanılma sayısında belirgin bir artış gözlenmesine rağmen hala nicel çalışmaların sayısı görece fazladır. Fakat burada sayı farklılığından çok araştırma sorularının tekrarı ve mekân dışı eğitimlerin başarıları üzerine konuşmakta yarar vardır. Mekân dışı öğretilerin elbette başarılı olması beklenebilir, hatta kaçınılmazdır. Ancak, bu uygulamaların davranışa yansıtacağı ve farkındalık yaratacağı iddiası ne yazık ki kanıtsızdır. Toplumun sosyokültürel yapısı bilinmeden bu yapının mekân dışı eğitimle değişeceğini iddia etmek ise gerçekçi değildir. İlginç bir şekilde Özbuğutu ve Karahan (2014) “Ayrıca öğretmenin cinsiyeti, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, mezun olduğu okul, o günkü psikolojik durumu, evli veya bekâr oluşu, ekonomik durumu da öğretim yöntemi seçimini etkilemektedir.” (s.401) demektedir. Burada öğretmenin evli ya da bekâr olması ve cinsiyetinin öğretim yöntemi ile ilgisi hangi literatüre dayanmaktadır? Sosyokültürel yapı ise demografik değişken demek değildir. Demografik değişkenlerin yanlış kullanılması ve yöntemsel yanlışların sonuçlarına ilişkin yazılar bulunmaktadır (bkz. Taşkın, 2005; 2006; Zelezny, 1999). İleri istatistik kullanılması tek başına yeterli olmayıp, açıklamalar kuramsal çerçevede hazırlanan uygun demografik değişkenler yardımı ile olur. Ancak, kuramsız şekilde demografik değişken kullanmak da ne yazık ki yeterli değildir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşıldığında bu durumu nasıl açıklayacağız? Ya da cinsiyet vb. değişkenler kullanıldığında çalışma sosyokültürel olarak mı nitelendirilecek? Örneğin, eğitim düzeyine bağlı olarak kadınların erkeklere göre neden daha duyarlı olduğu bir türlü akademik yazılarda açıklanmamakta veya farazi ifadeler ile tahminler yürütülmektedir. Çalışmaların birçoğunda “crypto-sexism” (Gizli Cinsiyetçilik) ya da adlandıramadığımız bazı şeyler söz konusudur. Bu yaklaşımlardan acilen vazgeçilmelidir.

Araştırmaların çoğu, teorik çerçeve eksikliği içindedir. Yapılandırmacı felsefeye veya yanlış bir şekilde sadece yapılandırmacılığa özgü sayılan öğelere dayanan terimlere sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Yapılandırmacılık dışında neredeyse hiçbir açıklayıcı kuram yoktur. Alan içinde en çok göze çarpan açıklayıcı yaklaşımlar ise antroposentrizm ve biyo(eko)senrizmdir. Bu noktada sürekli olarak ÇE’nin “çok disiplinliliğine” dem vurmak yerine, araştırmacılar Hart ve Nolan’ı (1999) dikkate alırsa farklı sosyal bilim kuramlarını kullanarak açıklama yapabilir. En azından teşhis şansımız olabilir.

Örneğin, Sarıkaya (2006) yüksek lisans tezinde,

“Son yıllarda üzerinde çok durulan ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri olarak bilinen probleme dayalı öğrenme, öğrenme döngüsü (learning cycle), çoklu zekâ kuramı, 4MAT, beyine dayalı öğrenme (Brain Based Learning), yapısalcı

öğrenme projeye dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme (Inquiry Based Learning), Aktif Öğrenme (Active Learning) gibi yaklaşım ve yöntemlerin fen bilgisi eğitiminde, çevre eğitiminde ve diğer alanlarda kullanılması öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır.” (s. 36) demektedir.

Yukarıdaki tüm bu kavramların yalnızca yapılandırmacılığa ve onunla ilişkili öğrenci merkezli yaklaşımlara ait ifadeler gibi kullanılması yapılandırmacılığın anti-realist epistemolojisini görmezlikten gelmektir. Örneğin, aklımıza gelen bazı soruları düşünelim. Farklı sınıf düzeylerindeki ÇE uygulamalarında hayvanat bahçesi ya da nükleer santral hakkında tartışma nasıl bir program dahilinde yürütülecektir? “Hayvanat bahçeleri veya nükleer santraller gerekli midir?” sorusuna nasıl bir yanıt verilmelidir? Herkesin farklı düşüncesi olabilir veya benzeri bir yaklaşım ile sadece pragmatik ve günü kurtarmaya dayalı bir yanıt, çözüm olarak sunulabilir mi? Böyle bir programı yapılandırmacılık olarak tanımlamak, açıkçası yanlış da değildir. Burada yapılandırmacılığın türleri tartışması yapılamamaktadır. Ancak sonuçlarını görmezlikten gelmek en basit tanımla naif bir tutumdur. Öhman (2007), İsveç için farklı ÇE ekollerine değinirken benzer sorular sormakta ve “Eğitim uygulamalarında tüm bu alternatif eylemler eşit derecede doğru ve tüm değerler eşit derecede iyi mi?... Her şey eşit derecede iyi ve doğru ise, önemli olana nasıl bağlı olup [insanları]cesaretlendirebilirsiniz?” (s. 44) demektedir. Ne yazık ki, Türkiye’de değil herhangi bir ÇE ekolü, farklı ekol tartışmasının izine bile rastlanmamaktadır. Elbette, ÇE programlarının içeriği hakkında bir tartışma olmadığı gibi araştırmaların da durum tespitinin ötesine geçmemesi şaşırtıcı değildir. Burada önerilen dağınık ve ulusal uygulama alanı bulamayan projeler yerine belirli bir ÇE ekolünün takip edilmesidir.

Tüm bu bulgular ışığında ÇE alanında yapılan tüm çalışmaları genelleme şansımız yoktur. Ancak son derece görünür bazı noktaların altı çizilmiştir. 2004’den bu yana baskın yapılandırmacılığın öğretim kurumlarına ve eğitim kalitesine getirisini hesaplamak o kadar da zor değildir (bkz. PISA sonuçları). Herhangi bir Batı ülkesindeki, herhangi bir seçkin okulda, yapılandırmacılık cidden baskın kuram olarak uygulanıyor mu? Yoksa yapılandırmacılık alt gelir grubundan gelen insanların öğrenim gördüğü devlet okullarına, empoze edilen, bir yaklaşım mıdır? Birleşik Devletlerdeki devlet okulları, geri kalmış ve gelişmekte olarak adlandırılan ülkelerin devlet ve özel okulları da buna dahil edilebilir. O zaman aklımıza şu soru gelmelidir: “Yapılandırmacılık ya da Kuramsızlık bir İndoktrinasyon mu?”. Bu noktada ÇE araştırmacılarının realist ve nesnel çerçeveyi göz ardı etmekten uzaklaşması gerekmektedir. Her şeyden önemlisi uygulanan araştırmaların ve projelerin bir felsefesinin olması, toplumculuğa önem vermesi ve çıkan çalışma sonucun topyekûn uygulanabilir olması gerekmektedir. Umulan, bu yazının ÇE alanında yapılan araştırmalara ışık tutması ve olumlu bir tartışma alanı açmasıdır.

Kaynaklar

- Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-132.
- Anadolu Ajansı (2019). 22 Ocak 2019 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/dunyanin-serveti-yuzde-1-lik-kesimin-cebine-gitti/1038432> adresinden erişildi.
- Arık, S. ve Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147-1164.
- Armağan, F. Ö. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşlıoğlu, G. (2004). *Özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin çevre eğitimi düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24) 229-257.
- Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702-1720.

- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Berberoğlu, E. O. ve Uygun, S. (2013). Tübitak 4004 projelerinin, 'sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi' kapsamında değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 107-133.
- Bozdoğan, A. E. (2011). A collection of studies conducted in education about "global warming" problem. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(3), 1609-1624.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Buttel, F. M. ve Flinn, W. L. (1978). The politics of environmental concern: The impacts of party identification and political ideology on environmental attitudes. *Environment and Behavior*, 10(1), 17-36.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Dillon, J. (2014). Environmental education. Lederman N. G ve Abell S.K. (Ed.), *Handbook of research in science education* içinde, (s. 497-514). New York: Routledge.
- Elstgeest, J. ve Harlen, J. (1990). *Environmental science in the primary curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Erdoğan, G. (2007). *Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Erdoğan, M., Uşak, M. ve Bahar, M. (2013). A Review of research on environmental education in non-traditional settings in Turkey, 2000 and 2011. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 37-57.
- Erdoğan, M. (2011). The effects of ecology-based summer nature education program on primary school students' environmental knowledge, environmental affect and responsible environmental behavior. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2233-2237.
- Erdoğan, M., Marcinkowski, T. ve Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K-8 environmental education research studies in Turkey. 1997-2007. *Environmental Education Research*, 15(5), 525-548.
- Eryaman, M. Y., Yalçın Özdilek Ş., Okur, E., Çetinkaya, Z. ve Uygun, S. (2010). A participatory action research study of nature education in nature: Towards community-based eco-pedagogy. *International Journal of Progressive Education*, 6(3), 26-37.
- Graneheim U.H. ve Lundman B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Güler, T. (2009). The effects of an ecology based environmental education on teachers' opinions about environmental education. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Gündoğdu, O. (Aralık 17, 2018). Adaletsizliğin resmi. 22 Ocak 2019 tarihinde <https://www.birgun.net/haber-detay/adaletsizligin-resmi-240422.html> adresinden erişildi.
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M., ve Erkol, M. (2007). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumlarının informal ve formal eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 74-84.
- Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Gül, K. S., Hamalosmanoğlu, M. ve Bozkurt, O. (2014). Review of the

- studies about environmental education: Current status in Turkey. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 1-18.
- Hart, P. (2007). Environmental education. S.K. Abell ve N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of research in science education* içinde, (s. 689-726). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, P., ve Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34(19), 1-69.
- Holsman, R. H. (2001). The politics of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 4-7.
- Hansson, L. (2018). Science education, indoctrination, and the hidden curriculum. Matthews, R. M. (Ed.), *History, Philosophy and Science Teaching* içinde (s. 283-306). Springer, Cham.
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited. *The Journal of Environmental Education*, 34(2), 20-27.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18), 43-54.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 258-68.
- Kyburz Graber, R. (1999). Environmental education as critical education: How teachers and students handle the challenge. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 415-432.
- Matthews. M.R. (2017). *Fen öğretimi: Bilim tarihinin ve felsefesinin katkısı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Mert, M. (2006). *Lise öğrencilerinin çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilinç düzeylerinin saptanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mohai, P. (1991). Men, women, and the environment: An examination of the gender gap in environmental concern and activism. *Society & Natural Resources*, 5(1), 1-19.
- Muğaloğlu, E. Z. (2017). Bilim eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma eleştirel bakış. Taşkın. Ö. (Ed.), *Fen Eğitiminde Güncel Konular* içinde (s.8-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Muğaloğlu, E. Z. (2014). The problem of pseudoscience in science education and implications of constructivist pedagogy. *Science & Education*, 23(4), 829-842.
- Neundorf K. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications Inc.
- Oxford Sözlüğü. (2018). 21 Kasım, 2018 tarihinde <https://en.oxforddictionaries.com/definition/indoctrination> erişildi.
- Öhman, J. (2007). 5. The Ethical Dimension of ESD–Navigating Between the Pitfalls of Indoctrination and Relativism. (Ed. Björneloo, L. ve Nyberg, E.) *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education* içinde (s. 43-47). France: UNESCO.
- Özbuğutu, E. ve Karahan, S. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- Patton M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications: Newbury Park.
- PISA (2015). 21 Ekim, 2018 tarihinde <http://www.socialprogressimperative.org/> and <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden erişildi.

- Ramsey, C. E. ve Rickson, R. E. (1976). Environmental knowledge and attitudes. *The Journal of Environmental Education*, 8(1), 10-18.
- Rickinson, M. ve Robinson, L. (1999). Environmental education research in the classroom: A shared methodological reflection by the teacher and the researcher. *Environmental Education Research*, 5(1), 77-93.
- Sarıkaya, S. (2006). *Çevre Eğitiminde İnteraktif Öğretim Yöntemleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Spellman, G., Field, K. ve Sinclair, J. (2003). An investigation into UK higher education students' knowledge of global climatic change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 6-17.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Taşkın, Ö. (2005). An evaluation of the studies on environmental attitude and knowledge. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 78-85.
- Taşkın, Ö. (2006). Demographic and methodological problems in recent environmental attitude studies: Comment on Yılmaz, Boone, and Andersen (2004) and other studies. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1489-1492.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education*, Tbilisi, USSR, 14-16 October 1977: Final report. Paris: UNESCO.
- UN (1987). 10 Kasım, 2018 tarihinde <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> adresinden erişildi.
- Ürey, M. (2005). *İlköğretim öğretmen ve öğrencilerinin çevreye karşı tutumları, yeterlilikleri ve çevre eğitiminde bölgesel farklılıklar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- White, R.D. (1980). Education in bourgeoisie society: A matter of common sense. *Interchange*, 11(1) 47-60.
- Wagner, P.A. (2018). Warranted indoctrination in science education. R. M Matthews (Ed.) *History, Philosophy and Science Teaching* içinde (s. 307-317). Springer, Cham.
- Yalçın Özdilek, Ş., Özdilek, H. G., Okur, E. ve Eryaman, M. Y. (2011). Community and nature as curriculum: A case study of an outdoor environmental education project. *The International Journal of Educational Researchers*, 3(1), 33-45.
- Yılmaz, D. (2006). *İlköğretimde çevre eğitimi için yöntem geliştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Ş. (2012). *1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The present research aims at examining the contribution of previously conducted and published studies in Turkey regarding Environmental Education (EE). While the number of studies has increased, the practical use of these studies is debatable. In addition to the popularity of EE, it is known that constructivism has influenced the Turkish educational system for last 20 years. This influence can be remarkably perceived over EE studies too. It is possible to come across articles that examined previous studies. However, the present study differs from the other evaluation studies in two ways. First, the theoretical frameworks of previously conducted ones are not evaluated; basically the lack of a theoretical framework of studies is neglected. Second, whether constructivism is an indoctrinated approach in published articles is ignored. In the present study, while methodological and epistemological drawbacks of previous studies are covered, the reasons for the lack of theoretical framework are examined.

Method

In the present study, conducted and published studies between 1999 and 2018 in Turkey (N=52 articles, N=55 graduate theses) were evaluated. To do that some key words such as “environmental education and articles, environmental education, ideology and environmental education, critical analysis of environmental education, and outdoor” were searched on the Google Scholar and the National Thesis Center. Methodologies, demographic variables, subjects, and theoretical frameworks of published materials were classified. The findings and suggestions were examined based on appropriateness of research. Particularly, demographic variables used in quantitative studies were considered. However, this consideration was about the explanatory power and methodological drawbacks of demographic variables rather than checking and presenting frequency of demographic variables if the theoretical framework exists. In terms of validation of the study, the analysis of published materials was revisited three times and the most importantly, how the categorization holds the data was openly presented (Graneheim & Lundman, 2004). In the present study, while meaningful and authentic cites were used, the context of articles was stressed. The aim of this approach is to enhance the reliability and to show the originality of data through categories (Patton, 1990).

Results

Even though the number of EE studies has increased, unfortunately the explanatory power of research is not sufficient. It is widely known that the research results comprise some cliché statements. Environmental awareness depending on gender, positive effects of out-door education compared to traditional education, fabulous influences of constructivist approach and such results are the most common ones. Most of the studies do not have any theoretical framework. Generally the studies present existing situation rather than a concrete or applicable national/local solution. Sometimes, inquiry-based science education, creative approach, or any nuance nurtured from constructivism are regarded as a theoretical framework though these are not. The lack of a theoretical framework of studies result in making the blur area regarding the cause-effect relationship even if they consist of demographic variables. Besides studies cannot shed light on how question as much as expected. Most of the times suggestions are not realistic or naive. For instance, many research projects supported by foundations do not have any philosophy or have quite weak one. Even though anthropocentric or biocentric/ecocentric point of view are the approaches, they are considered as philosophic perspective.

Conclusion

We humbly would like to point out some critical issues and present suggestions. First, even though most of the studies cite Tbilisi Conference and Brundtland Report in the context of sustainable EE, unfortunately “equality” and “sharing sources in justice” are not taken into consideration. In the 21st century, without realizing the vitality of these terms, sustainable EE is out of a dream and/or not realistic. If we really would like to have sustainable EE, it is supposed to have a philosophical foundation and at least should be depending on any robust EE tradition. Pragmatism in education, particularly for EE does not help us to yield any productive, scientific, and realistic outcomes. Certainly, supporting projects are useful, however, without a

philosophical aspect they cannot be generalized and might not be considered feasible either. Unless spontaneous projects based on excursions or any teaching program are “evaluated robustly”, “presented the analysis of the research with every step clearly”, “published in a prestigious journal”, and “applied by National Education Ministry locally or nationally”, they will not be considered globally important. Thus, the outputs of projects are supposed to be applied properly.

Second, the studies are supposed to be original rather than repetition. Whether or not consciously, some studies might sound sexist operational definitions such as neglecting mother education level and profession. This might be considered as crypto-sexism and might create problematic issues. Meanwhile, it is not enough to say that girls are pro-environmental attitudes compared to boys both in qualitative or quantitative studies. Results should be presented with reasons via theoretical perspective. Otherwise, these all turn to descriptive studies and we already have them a lot. Besides using advanced statistical techniques without appropriate variables cannot work itself without theoretical framework. To do that, researchers might read deeply and cite articles more carefully and as Hart and Nolan (1999) suggested: Read and think. We humbly might stress: By examining carefully.

Third, even though most studies do not have any theoretical framework, preferably authors quote constructivism and its embedded terms such as inquiry-based, collaborative working. However, it should be noted that constructivism has been the dominant approach since 2004. It is also known that EE is value-laden even though it has different forms too. In some critical issues such as can we keep animal in zoo, can we construct nuclear power plant, can we accept climate change and others; what are we as environmental educators supposed to do? Do we follow anti-realist/relativist epistemology of constructivism or do we need a more realistic approach? After more than 15 years, still proposing constructivism as a life saver for EE does not mean a lot. It is hoped that this paper opens a new discussion positively in many ways.

Avrupa Komisyonu Türkiye İlerleme Raporlarında Eğitim: 1998-2018 Yıllarına İlişkin Bir İnceleme

Murat BAĞLIBEL*
Mustafa SAMANCIOĞLU**

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik müzakereleri sürecinde yayınlanan İlerleme Raporlarında gündeme gelen eğitime ilişkin konuların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 1998-2018 yılları arasında yayınlanmış olan İlerleme Raporları nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi, verilerin analizi aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda, 75 kod, 10 kategori ve 3 tema ortaya çıkmıştır. Belirlenen temalar örgün eğitim, yaygın eğitim ve kurumsal kapasite geliştirme olarak isimlendirilmiştir. İlerleme Raporlarında en çok, örgün eğitim temasındaki konuların gündeme geldiği görülmüştür. Bunu yaygın eğitim ve kurumsal kapasite geliştirme temaları izlemektedir. En çok gündeme gelen konular ise yaygın eğitim teması altındaki hayat boyu öğrenme ile örgün eğitim teması altındaki mesleki teknik eğitim ve dezavantajlı gruplardır. Ek olarak, İlerleme Raporlarında eğitime ilişkin konuların en çok 2015 -2018 yıllarında ele alındığı, 2006-2014 yılları arasında ise daha az gündeme geldiği görülmüştür. Son olarak, Raporlarda gündeme gelen konular kapsamında atılabilecek adımlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Komisyonu, AB, Türkiye, İlerleme Raporları, Eğitim, Nitel Analiz

Education in Turkey Progress Reports Issued By European Commission: An Analysis of The Years Between 1998-2018

Abstract: The aim of this study is to analyse the education-related issues in Turkey Progress Reports by European Commission. In this study, document analysis research method based on a qualitative approach was employed. The reports, issued between the years 1998-2018, were examined by using content analysis. In this analysis, 75 codes, 10 categories, and 3 themes emerged. These themes were named as formal education, non-formal education, and development of institutional capacity. The formal education was the most frequently mentioned theme in the reports, followed by non-formal education and development of institutional capacity themes, respectively. Also, the most frequently mentioned categories were the lifelong learning under the non-formal education, and vocational-technical education, and disadvantaged groups under the formal education theme in the reports. Furthermore, the number of issues related to education between 2015 and 2018 is seen to be relatively more than the ones emerged during 2006-2014 period. Some recommendations regarding the issues mentioned in the EU reports were made at the end of the study.

Keywords: European Commission, EU, Turkey, Progress Reports, Education, Qualitative Analysis

Geliş Tarihi:23.12.2018

Kabul Tarihi:11.02.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Institute for Globally Distributed Open Research and Education (IGDORE), Gaziantep, Türkiye, e-posta: murat.baglibel@igdore.org,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5632-0615>

** Bağımsız araştırmacı, Gaziantep, Türkiye, e-posta: msamancioglu@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6133-4093>

Atıf için/ To cite:

Bağlibel, M. ve Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarında eğitim: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 48-69.

Avrupa Birliği'nin temelleri, 1951 yılında imzalanan Paris Antlaşmasına dayanmaktadır. Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman'ın, kömür ve çelik üretiminin bir araya getirilmesine yönelik teklifi, uzun süren müzakerelerinin ardından, 19 Mart 1951'de imzalanan antlaşma ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu-AKÇT (European Coal and Steel Community- ECSC) adı altında resmi bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu topluluk; imza atan Fransa, Almanya, Belçika, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya arasında kömür, çelik, demir cevheri ve hurda için ortak bir pazar oluşturmaktaydı (Dedman, 1996).

İlerleyen yıllarda devletler arası bu yapı çeşitli şekillerde varlığını devam ettirmiştir. Örneğin; 1957 yılına gelindiğinde, Roma Antlaşmasıyla bu birliktelik adını, Avrupa Ekonomik Topluluğu-AET (European Economic Community -EEC) olarak güncellemiştir (Fligstein ve Sweet, 2001). Bu antlaşmada, AKTÇ'yi imzalayan altı Avrupa ülkesi tarafından nükleer maddeler (Euratom) ve mamul mallar için bir pazar oluşturulmuştur (Dedman, 1996). Zaman içerisinde topluluğa yeni ülkeler katılmış ve üyeler, politika yapma yetkilerini genişletmek ve politik yapısını gözden geçirmek için örgütü birkaç kez yenilemiştir. Bu kapsamda, 1 Temmuz 1967'de AKTÇ, AET ve Euratom'un yönetim organları birleştirilmiş ve 1 Kasım 1993'te yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu olan birliğin adı, Avrupa Birliği-AB (European Union-EU) olarak değiştirilmiştir (Gabel, 2018; Kirschbaum, 2007).

Önceleri ekonomik ve siyasi bir örgütlenme şeklinde ortaya çıkan topluluk, üye ülkelerin zaman içinde aldığı göçler ve çok kültürlü demografik yapıları sebebiyle, sosyal ve kültürel boyutlara da önem veren çok boyutlu bir birliğe dönüşmüştür (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). Süreç içerisinde tarım, bilgi ve iletişim teknolojileri, ekonomi, turizm ve göç gibi birçok alanda ortak politikalar üreten ve yeni ülkelerin katılımıyla genişleyen güçlü bir yapı haline gelmiştir (AB Başkanlığı, 2017a).

Avrupa Birliği tarafından büyük önem verilen bir konu olan genişleme politikalarıyla, başlangıçta 6 devletten oluşan birliğin üye sayısı günümüzde 28'e ulaşmıştır. AB üyelik sürecinde genel olarak siyasi, ekonomik ve yasal alanda belirli kriterlerin yerine getirilmesini beklemektedir. Bu süreç 3 temel aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle ilgili ülkeye üyelik olanağı sunulmaktadır. İkinci aşamada, ülke üyelik için resmi aday statüsüne yükselmekte ve son olarak ise AB yasalarıyla uyumlu hale gelecek reformları kapsayan resmi üyelik müzakereleri başlamaktadır (European Union, 2015).

AB'nin üyelik sürecindeki ülkelere talep ettiği siyasi, ekonomik ve hukuki gereksinimler Kopenhag Kriterleri olarak ifade edilmektedir. Bu kriterler, adını 1993 yılında AB'nin devlet ve hükümet başkanlarının Danimarka'nın başkenti Kopenhag'da yaptığı zirveden almaktadır. Bunlar genel olarak; demokrasinin sağlanması, hukukun üstünlüğü, insan hakları, azınlıklara saygı ve azınlık haklarının korunması, iyi işleyen bir piyasa ekonomisi ve rekabetle baş edebilme olarak ifade edilebilir (Dinçkol, 2005; European Commission, 2018a).

Kopenhag kriterleri kapsamında ele alınan 35 alt başlıktan birisi de eğitimidir. Kopenhag kriterleriyle belirlenen eğitime ilişkin politikalar şunlardır (AB Başkanlığı, 2018b):

- *Eğitimin kalitesini artırma:* Yenilikçi öğretim programları geliştirme ve eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması,
- *Eğitime erişim:* Eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliğini oluşturmak,
- *Eğitim demokrasi ilişkisini kurmak,*
- *Lizbon stratejisi ile hedeflenen eğitim sistemini bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılamaya uygun hale getirmek,*
- *İstihdam:* Genç bireylere iş olanakları sağlamak, Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE) kurumları ile iş dünyası arasında ilişki kurmak, mesleki eğitime ağırlık vermek,
- *Yabancı dil:* Egemen tek bir dil (İngilizce) yerine çok dilli ve çok kültürlü Avrupa yurttaşlığı kavramının ve bu bağlamda zorunlu eğitim süresince kendi ana dili dışında en az iki farklı dil öğrenilmesi.

Eğitim alt başlığı altında, 2005 yılından sonra kültür ile ilgili ifadelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan kültürel hedefler ise şu şekilde ifade edilmiştir (AB Başkanlığı, 2018b; Sağlam vd., 2011):

- *Kültürel diyalog*: Eğitimin bireyi sosyalleştirmesi; *Bologna* deklarasyonu ile serbest dolaşım çerçevesinde öğretmenlerin ortak niteliklere sahip olması; yükseköğretimde kalite güvencesi; diploma eki; Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS (European Credit Transfer and Accumulation System-ETCS) öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin sağlanması; 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmak ve böylelikle çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulması; Sorbon Deklarasyonu ile uluslararası öğrenci, öğretmen ve akademisyen hareketliliğinin artırılması; ulusal ve uluslararası iş birliğinin artırılması, diplomaların karşılıklı tanınması; dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi,
- *Kültürel zenginliği koruma*,
- *Ortak kültürel miras yaratma*.

Son yıllarda AB'nin çağın koşullarına göre hedeflerini güncellediği görülmüştür. Bu kapsamda AB'nin 2020 yılına kadar gerçekleştirmeyi amaçladığı eğitime ilişkin hedefler şunlardır (European Commission, 2018b):

- Çocukların (4 yaşından zorunlu eğitim yaşına kadar) en az %95'i ilk çocukluk eğitimine katılmalı,
- Okuma, matematik ve fen alanlarında beceri düzeyleri beklenenin altında olan 15 yaşındaki kişilerin oranı %15'ten daha az olmalı,
- Gençlerin eğitim öğretimi terk etme oranı %10'un altında olmalı,
- 30-34 yaş aralığındaki insanların en az %40'ı bir tür yükseköğretimi tamamlamalı,
- Yetişkinlerin en az %15'i Hayat Boyu Öğrenmeye (HBÖ) katılmalı,
- Yükseköğretim mezunlarının en az %20'si ve temel bir mesleki beceriye sahip olmalı; 18-34 yaş aralığındaki kişilerin en az %6'sı yurt dışında eğitim görmeli,
- 2020 itibariyle, üç yıldan az bir süre önce eğitim öğretimi terk eden iş sahibi mezunların (2. ve 3. düzey eğitimini başarı ile tamamlamış 20-34 yaş aralığındakiler) oranı en az %82 olmalıdır.

Avrupa Birliği, adaylık statüsü kazanan ülkelerle ilgili olarak Kopenhag kriterleri çerçevesindeki 35 alt başlık altında her yıl düzenli olarak İlerleme Raporları yayınlamaktadır. Bu raporlarda, aday ülkenin Kopenhag kriterlerine uyum sürecinde son bir yıl içerisinde gerçekleştirdiği ilerlemeler, eksiklikler ve yapılması gerekenler yer almaktadır (Dinçkol, 2005). Bu raporlar, AB üyelik girişimleri uzun yıllar öncesine dayanan Türkiye için de yayınlanmaktadır.

Türkiye'nin AB üyelik süreci, 1963 yılında imzalan Ankara antlaşmasına dayanmaktadır. 1987 yılında tam üyelik başvurusuyla ivme kazanan süreçte kimi zaman aksamalar yaşansa da 1999 yılında aday ülke statüsü kazanması ile çok önemli bir aşamaya gelinmiş (Sağlam vd., 2011) ve 3 Ekim 2005 tarihinde, tam üyelik müzakerelerine başlamıştır (AB Başkanlığı, 2017b). Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde olan Türkiye Cumhuriyeti için 1998 yılından itibaren düzenli olarak İlerleme Raporları yayınlanmaktadır. Bu raporlarda hukuktan bilgi ve iletişim teknolojilerine, ekonomiden güvenlik ve savunma politikalarına kadar birçok konuda Türkiye'nin bir önceki yıl içerisinde ortaya koyduğu gelişmeler, planladığı çalışmalar ile AB'nin ileriki dönemlere ilişkin beklentileri ortaya konmaktadır. İlerleme raporlarında en sık ve kapsamlı olarak ele alınan konulardan birisi de eğitimidir.

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde olan bir ülke olan Türkiye için 1998-2018 arasında hazırlanan İlerleme Raporlarında gündeme gelen eğitime ilişkin konuların incelenmesi ve Türkiye'nin bu kapsamda atmuş olduğu adımların değerlendirilmesidir. Literatürde, Türkiye'ye yönelik hazırlanan AB İlerleme Raporlarının farklı bağlamlarda ele alındığı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır: Bu çalışmalarda, Türkiye'nin demokratikleşme süreci ve AB'nin bu konudaki beklentileri (Afşar, 2016; Kerman,

Özaltın ve Yerlikaya, 2013; Yiğit, 2010), Türkiye'nin politik sisteminin değerlendirilmesi (Erdal, 2003), Türkiye'deki vergi kayıp ve kaçakları (Çomaklı, 2008), Türk çalışma mevzuatının gelişimi (Özankan, 2009), AB'nin Türkiye'deki Alevi topluluklara bakışı (Özates, 2018), Türk kamu yönetimindeki değişim (Bulut, 2011; Kurt ve Yaşar-Uğurlu, 2007), Türkiye'nin üyeliğinin AB'de meydana getireceği etkiler (Dinçkol, 2005) ve Türkiye, Bulgaristan ve Romanya için AB üyeliğine yönelik ilerleme düzeylerini, AB İlerleme Raporları çerçevesinde incelenmiştir. Eğitim bağlamında erişilebilen tek çalışmada ise (Cansever, 2009), Türkiye'nin AB eğitim politikalarına uyum sürecinin, 2006-2009 yılları arasındaki AB Türkiye İlerleme Raporları çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Yapılan literatür taramasında, AB İlerleme Raporlarının incelendiği çok sayıda çalışmayla karşılaşmış olmasına rağmen, eğitim odaklı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, AB tarafından Türkiye için hazırlanan İlerleme Raporlarının tamamını kapsayan ve raporların eğitim bağlamında incelendiği az sayıdaki çalışmadan biri olacaktır. Bu nedenle, çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı, konuya ilgi duyan araştırmacılara, eğitim alanındaki politika geliştiricilere, karar vericilere ve uygulayıcılara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, çalışma alanı ile ilgili yazılı ve basılı belgelerin toplanması ve sistematik olarak analiz edilmesine dayanmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntemde kullanılan dokümanlar; çeşitli kayıtlar, biyografi/otobiyografiler, günlükler olabileceği gibi çeşitli arşiv belgeleri, resmi evraklar ve raporlar da olabilmektedir (Creswell, 2014). Toplanan dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri analizi yöntemi olan içerik analizi yöntemi genel anlamda nitel ya da nicel verilerin kodlanması ve belirli temalar ya da kategoriler altında sistematik olarak sınıflandırılması şeklinde tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 1998 ile 2018 yılları arasında Türkiye için hazırlanan AB İlerleme Raporları oluşturmaktadır. 2017 yılında Türkiye için rapor yayınlanmadığı için ve 1999 raporunda ise eğitimle ilgili yeterli veri bulunmadığı ifade edildiği için çalışmaya dahil edilememiştir. Bu bağlamda evrenin tamamına ulaşılmakla beraber, söz konusu iki rapor çalışmaya dahil edilmediğinden, çalışma kapsamında toplam 19 rapor incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada incelenen raporlar; 1998-2004 yılları arasında "Türkiye Düzenli İlerleme Raporu", 2005-2014 yılları arasında "Türkiye İlerleme Raporu" ve 2015-2018 yılları arasında ise "Türkiye Raporu" isimleriyle yayınlanmıştır. Orijinali İngilizce olarak yayınlanan raporların Türkçe çevirilerine, T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı resmi internet sitesinden ulaşılmıştır (AB Başkanlığı, 2018a). Bu raporlarda eğitim konularının ele alındığı bölümlerin başlıkları aşağıdaki Tablo I'de verilmiştir.

Tablo I

AB İlerleme Raporlarındaki Eğitime İlişkin Bölüm Başlıkları

Yıl	Eğitime İlişkin Bölüm
1998-1999	Öğrenim, Eğitim ve Gençlik
2000	Başlık 18: Öğretim ve Eğitim
2001	Bölüm 18: Eğitim ve Mesleki Eğitim
2002-2003	Başlık 18: Eğitim ve Mesleki Eğitim
2004	Bölüm 18: Eğitim ve Öğretim
2005-2018	Fasıl 26: Eğitim ve Kültür

Tablo I'de de görüleceği gibi, 2004 yılına kadar farklı başlıklar altında ele alınan eğitime ilişkin konular, 2005 yılından itibaren "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" başlığı altında belirlenmiştir. Bu çalışmada, ilgili başlıklar altında eğitime ilişkin konular incelenmiş olup kültür ile ilgili olduğu düşünülen kısımlar araştırmaya dâhil

edilmemiştir. Belirlenen bölümler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öncelikle raporlar, dikkatlice okunmuş ve gerekli kodlamalar yapılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından kodlanan veriler ortak kategoriler altında gruplandırılmıştır. Son olarak benzer kategorilerin oluşturduğu guruplara uygun isimler verilerek temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analizlerde elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo II’de yer almaktadır.

Kodlama sürecinin güvenilirliği belirlemek amacıyla, benzer çalışmalarda sıklıkla kullanılan kodlayıcılar arası güvenilirlik (intercoder reliability) değeri kullanılmıştır. Bu güvenilirlik yönteminde, iki veya daha fazla bağımsız kodlayıcı/puanlayıcı tarafından gerçekleştirilen kod şeması arasındaki uyum düzeyi belirlenmektedir (Lavrakas, 2008). Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlamaların, Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip başka bir uzman tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Hesaplanan kodlayıcılar arası uyumun yeterli düzeyde (%86) olduğu görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamalar arasındaki uyumu örneklendirmek gerekirse, kodlayıcılardan birisinin “yaşam boyu öğrenme” ve diğer ikisinin ise “hayat boyu öğrenme” olarak ifade ettiği bir kategoride hem mevzuat ve literatür hem de kodlayıcı sayısı bakımından “hayat boyu öğrenme” kavramı seçilmiştir. Kodlamalar arası uyumda kodların benzer şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiş; farklı olduğu durumlarda gerek literatür gerekse kaç kodlayıcı tarafından kavramın seçilmiş olduğu göz önünde bulundurularak nihai kodlara ulaşılmıştır.

Tablo II*Elde edilen kategoriler ve kodlar*

Tema	Kategori	Kod
Örgün Eğitim	Okulöncesi Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> Okul öncesi eğitimin zorunlu olması (2011) Zorunlu okul öncesinden vazgeçilmesi (2012) Gelişmeler AB ortalamasının altında (2018)
	Zorunlu Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> 12 yıllık zorunlu eğitim hedefi (2002) 12 yıllık eğitimdeki okullaşma artışı (2015)
	MTE	<ul style="list-style-type: none"> MTE’de reform ihtiyacı (1998) Beceri eğitiminin geliştirilmesi (2000) MTE’ye teşvik ve reformların devamı (2002) MTE yöneliminde yetersizlik (2003) MTE’de reformlarda MEB-YÖK iş birliği (2005) Mesleki yeterlik çabalarının devamı (2009) MTE’nin değerlendirilmesi ve izlenmesi (2011) Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı gerekliliği (2012) Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı gerekliliği (2013) Kredili modül sistemine geçiş sorunu (2016) Kredili modül sistemine geçiş sorunu (2018)
	Dezavantajlı Gruplar	<ul style="list-style-type: none"> Göçmenlerin eğitimiyle ilgili AT yönergesi (2000) Göçmenlerin eğitimiyle ilgili AT yönergesi (2001) Göçmenlerin eğitimiyle ilgili AT yönergesi ve dezavantajlı çocukların devam oranlarının artırılması (2002) Göçmenlerin eğitimiyle ilgili AT yönergesi, özel eğitimde erken teşhis ve okul öncesi eğitim (2003) Engelli çocuklar için okul öncesi eğitimi (2004) Kızların eğitime erişiminin ve özel öğretime ilişkin çabalara devam (2005)
	Dezavantajlı Gruplar (devam)	<ul style="list-style-type: none"> Kızların eğitime erişiminin artırılması (2009) Kızların eğitime ilişkin çabalara devam (2014) Roman çocuklar ve engelli çocuklar ve okul terkleri konusundaki toplumsal cinsiyet farklılığı (2015) Roman çocuklar ve engelli çocuklar (2016) Roman çocuklar ve engelli çocuklar (2018)
	Okullaşma	<ul style="list-style-type: none"> Okullaşmanın yetersizliği (2000) Okullaşma çabalarına devam (2002) Okullaşma oranında artış (2003) Eğitime erişimde önemli ilerleme (2004) Eğitime erişimdeki çalışmalara devam (2005) Çalışmalara devam, okul terkleri sorunu (2012) Okulu terklerinin izlenmesi (2014)

		<ul style="list-style-type: none"> • 12 yıllık eğitimde okullaşma artışı, yüksek ve izlenmeyen devamsızlık (2015) • Okul terkleri için sistem (2016) • Okul terkleri için sistem (2018)
	Yükseköğretim	<ul style="list-style-type: none"> • İstihdam odaklı bir yapı, YÖK'ün koordinasyon görevi, • Orta öğretimin yükseköğretim üzerindeki baskısı (2003) • YÖK'ün koordinasyon görevi ve iş dünyası-eğitim ilişkisi (2004) • Bilgi ekonomisi ve Bologna süreci (2005) • Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı (KGA) ihtiyacı (2011) • KGA eksikliği (2012) • KGA eksikliği (2013) • KGA eksikliği (2014) • Bologna süreci, kurumlar arasında nitelik farklılıkları, yaygın ve serbest öğrenmenin tanınması (2015) • KGA eksikliği, Bologna süreci, kurumların siyasi etkiler nedeniyle risk altında olması (2016) • Kurumlar arasında nitelik farklılıkları, kurumların siyasi etkiler nedeniyle risk altında olması (2018)
	Akademik Başarı	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimin kalite sorunu (2015) • Eğitimin kalite sorunu (2018)
	HBÖ	<ul style="list-style-type: none"> • HBÖ engelleri (2004) • HBÖ ve Lizbon stratejisi ile ilgili çabalara devam (2005) • Lizbon stratejisi ile ilgili çabalarına devam, HBO ve gençliğe geçiş (2006) • Lizbon stratejilerine uyuma devam (2007) • Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) çalışmalarına devam (2008) • Bologna sürecinde iyi, Ulusal Yeterlilik Çerçevesine (UYÇ) ihtiyaç (2010) • HBÖ katılım yetersiz (2011) • HBÖ çabalarına devam (2012) • HBÖ katılımı yetersiz (2015) • UYÇ kabulü (2016) • Kalite güvencesi, kredi sistemleri ve yeterliliklerin uyumunun gerekliliği (2018)
Yaygın Eğitim	Topluluk Programları	<ul style="list-style-type: none"> • Programlara katılma hedefi (1998) • Ulusal Ajansın (UA) kurulması gerekliliği (2001) • Programlara tam katılım hazırlıklarının bitirilmesi gerekliliği (2002) • Topluluk programlarına katılım hazırlıklarının tamamlanması gerekliliği (2003) • UA'nın kapasitesinin artırılması (2005) • UA'nın kapasitesinin geliştirilmesi (2007) • Mali katkılar zamanında yapılmalı (2008) • Erasmus+ programına katılımdaki artış (2015) • Erasmus+ programına katılımdaki artış (2016) • Erasmus+ programına katılımdaki artış (2018)
Kurumsal Kapasite	Kurumsal Yapı ve İnsan Kaynakları	<ul style="list-style-type: none"> • Altyapı ve personel eksiklikleri (1998) • Yetki dağılımı; eğitime özel sektörün katılımı (2000) • Personel ve hizmet sunumundaki yetersizlikler (2002) • Kurumların kapasitelerinin geliştirilmesi (2003) • Bölgesel hizmetlerin güçlendirilmesi ve sosyal tarafların katılımı (2004) • Yerleşme için daha fazla çaba (2005)

Analizler sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar için frekans değerleri hesaplanmış ve bulguların sunulmasında tablolardan yararlanılmıştır. Tablolara ait açıklamalar ve yorumlar yapılırken ihtiyaç duyulduğunda raporlardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmanın amacı, AB'ye üyelik sürecinde İlerleme Raporlarında gündeme gelen eğitime ilişkin konuları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, AB İlerleme Raporlarında eğitime ilişkin konuların yer aldığı bölümler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 3 tema ve 10 kategori altında toplam 75 kod elde edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen kodların toplandığı 10 kategori ve 3 tema aşağıdaki Tablo III'te verilmiştir.

Tablo III

Tema, Kategori ve Kodların Yıllara Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Kodların (Konuların) Yıllara Göre Frekansları																		
		1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Örgün Eğitim (N=48)	Okulöncesi Eğitim (N=3)												X	X						X
	Zorunlu Eğitim(N=2)				X													X		
	MTE (N=11)	X	X	X	X		X					X	X	X	X				X	X
	Dezavantajlı Gruplar (N=11)		X	X	X	X	X	X				X					X	X	X	X
	Okullaşma (N=10)		X		X	X	X	X							X		X	X	X	X
	Yükseköğretim (N=9)					X	X	X						X	X	X		X	X	X
	Akademik Başarı (N=2)																	X		X
Yaygın Eğitim (N=21)	HBÖ (N=11)						X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X
	Topluluk Programları (N=10)	X		X	X	X		X		X	X						X	X	X	
Kurumsal Kapasite (N=6)	Kurumsal Yapı ve İnsan Kaynakları (N=6)	X	X		X	X	X	X												

Temalar bakımından, en çok *Örgün Eğitim* (%64, N=48) teması ile ilgili konulara atıf yapıldığı görülmektedir. Bunu, *Yaygın Eğitim* (%28, N=21) teması izlemektedir. En az atıf yapılan tematik alan ise *Kurumsal Kapasite* (%8, N=6) temasıdır. Kategorilerin frekans dağılımları açısından ise İlerleme Raporlarında en sık gündeme gelen başlıkların *Örgün Eğitim* teması altında yer alan *Dezavantajlı Gruplar* ve *MTE* ile *Yaygın Eğitim* teması altındaki *HBÖ* kategorileri olarak karşımıza çıkmıştır (N=11). Ayrıca *Örgün Eğitim* teması altındaki *Okullaşma* ve *Yaygın Eğitim* teması altında yer alan *Topluluk Programları* kategorileri de sıklıkla gündeme gelen konular olmuştur (N=10). Frekansı en düşük olan kategorilerin ise *Zorunlu Eğitim* ve *Akademik Başarı* (N=2) olduğu görülmektedir.

Örgün Eğitim teması altında yer alan *Okul Öncesi Eğitim* (N=3) konusu İlerleme Raporlarında ilk olarak 2011 yılında gündeme gelmiştir. Raporda okul öncesi eğitimin “2012-2013 öğretim yılından itibaren zorunlu olacağı” (Avrupa Komisyonu, 2011, s.97) belirtilmiştir. Ancak 2012 yılında çıkarılan kanunla (4+4+4 eğitim reformu paketi) bu hedeften vazgeçildiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012). 2018 yılında ise, okul öncesi eğitimdeki okullaşmada belirli bir artış olduğu ancak bunun AB standartlarının hala altında bulunduğu ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2018).

Örgün eğitim teması altında yer alan diğer bir kategori olan *Zorunlu Eğitim* (N=2) ilk olarak 2002 AB İlerleme Raporunda yer almıştır. Raporda “zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması” ve “2002-2003 öğretim yılı itibarıyla ortaöğretim süresinin 4 yıla çıkarılması yönünde tedbirler alınması” önerilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002, s.91). 2015 yılı İlerleme Raporunda ise “4+4+4” sistemiyle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının okullaşma oranlarında artış sağladığı vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2015).

Örgün eğitim teması altındaki *MTE* kategorisi (N=11), AB İlerleme Raporlarında en çok atıf yapılan konulardan birisi olarak ilk İlerleme Raporlarından itibaren sık sık gündeme gelmiştir. Bu başlık altında, ilk olarak 1998 yılı raporunda, mesleki standartların ve müfredatın entegre edilmesi, emek piyasası ihtiyaçları ile meslek okulu mezunlarının becerileri arasında bağlantı sağlanması gibi konularda reform düzenlemeleri yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 1998). Ancak ilerleyen raporlarda, bu konularda sınırlı bir ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. 2000 yılı raporunda, işletme ve mesleki örgütlerde beceri eğitiminin geliştirilmesine öncelik verilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2000). 2002 yılı raporunda, reform tedbirlerinin uygulanması yönündeki girişimlerin (kurumsal kapasitenin artırılması;

eğitim sisteminin merkezi olmayan bir yapıya kavuşturulması; müfredat ve eğitim tekniklerinin gözden geçirilmesi; işgücü piyasası ile mezunların sahip oldukları beceriler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gibi) sürdürülmesi gerektiği vurgulanmış, mesleki okulları daha çekici kılmak için çaba sarf edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002). 2005 yılı raporunda, MTE için öğretmen yetiştiren mesleki teknik eğitim fakültelerinde Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) uygulanması doğrultusunda reformlar yapılması istenmiştir. MTE kurumlarının ve tüm yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) birlikte iş birliği yapması gerektiği belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). 2011 yılında ise, modüllerin değerlendirilmesine yönelik tutarlı süreçler geliştirilmesi ve eğitimdeki ilerlemenin izlenmesi için bu süreçlerin kullanılmasının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2011). Ayrıca; 2012 ve 2013 yıllarında, Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının hâlâ kurulmadığı ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012; 2013). Son olarak, 2016 ve 2018 yıllarında ise örgün mesleki eğitim ve öğretim sektöründe, mevcut sınıf geçme sisteminin yerine modüler müfredat ve kredili modül sisteminin uygulanması, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin (TYÇ) etkin bir şekilde uygulanması açısından önemli bir sorun olduğuna dikkat çekilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016; 2018).

Örgün eğitim teması altındaki *Dezavantajlı Gruplar* (N=11) kategorisi altında engelliler, kız çocukları, göçmenler, Romanların ve fakir ailelerin çocukları gibi eğitim hizmetlerine erişimde zorluk yaşayan gruplara ilişkin konular yer almaktadır. 2000-2003 arasındaki raporlarda, göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili Avrupa Topluluğu (AT) yönergelerinin netleştirilmesi ve iç hukuka aktarılması uzun bir süre gündemde kalmıştır. Ayrıca, bu yıllardaki raporlarda kız çocukları ve alt gelir grubu gibi dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin okula devam oranlarının artırılması gerektiği de vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2000; 2001; 2002; 2003). 2003 yılında fakir ailelerin çocuklarının eğitim hizmetlerine erişimlerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Yine aynı yılki raporda, “özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhis edilmesine yönelik gerekli tedbirler alınmalı ve söz konusu çocuklara okul öncesi eğitim imkânlarının sağlanmasına özen gösterilmesi” gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2003, s.96). Daha sonra, 2004 yılında bu konu tekrar gündeme gelmiş, bu çocukların okula gönderilmeleri için gerekli olanakların sağlanması ve aileleri ikna etme çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2004). 2005 ve 2009 yılı raporlarında, kızlar açısından eğitime erişimde problemlerin olduğu ve bölgesel farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005; 2009). Bu konu 2014 yılında tekrar gündeme gelerek, kız çocuklarının eğitime devam etme düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmaların devam ettirilmesi gerektiği tavsiye edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2014). 2015 ve 2016 İlerleme Raporlarında da özellikle okul terkleri konusunda olmak üzere toplumsal cinsiyet farklılığının önemli düzeyde devam ettiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016). 2015, 2016 ve 2018 İlerleme Raporlarında, eğitimin Roman çocukları ve engelli çocuklar için daha kapsayıcı hale gelmesi yönünde hâlâ ilerleme kaydedilmesine ihtiyaç duyulduğu gündeme getirilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018).

Örgün eğitim teması altında yer alan *Okullaşma* (N=10) kategorisi de en sık gündeme gelen başlıklardan birisidir. İlk kez 2000 yılı raporunda gündeme gelen okullaşmada yaşanan sorunlar sonraki yıllardaki raporlarda da “önemli bir kaygı konusu” olarak anılmaya devam etmiştir (Avrupa Komisyonu, 2000, s.43). 2002 yılı raporunda okula devam oranlarının artırılması yönünde çaba gösterilmesi önerilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002). 2004 yılı raporunda okullaşma oranlarında önemli artış sağlandığı ve genel olarak eğitime erişimde ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2004). 2005 yılı raporunda okullaşma oranında ilerleme kaydedildiği vurgulanmış; ancak kampanya ve çalışmaların devamlılığının sağlanması istenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). Ayrıca 2014 yılı raporunda, okul terklerinin sistematik olarak izlenmediği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2014). Takip eden 2015-2018 yıllarında yine benzer şekilde okul bırakma/okul terki ve devamsızlığın önlenmesi ve sistematik olarak izlenmesi gerektiği tekrar edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018).

Yine örgün eğitim teması altındaki *Yükseköğretim* (N=9) kategorisi; üniversiteler, YÖK, kalite güvence ve akreditasyon sistemini kapsamaktadır. Bu konuyla ilgili ilk olarak 2003 yılında, yükseköğretim sisteminin genel yapısının daha çok arz yönlü olduğu ve bunun istihdam yönlü bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği

ifade edilmiştir. Ayrıca, üniversitelerin istihdam piyasasına daha fazla yönlendirmek amacıyla YÖK'ün koordinasyon görevinin gözden geçirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003). AB Komisyonunun 2004 raporunda, YÖK'ün koordinasyon görevi ile ilgili benzer hususlar yeniden ifade edilmiş, YÖK'ün bu konudaki koordinasyon kapasitesinin geliştirilmesi, gözden geçirilmesi önerilmiştir. Ayrıca yükseköğretim sistemi ile iş gücü piyasası arasındaki bağların güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2004). 2005 yılı raporunda, bilgi temelli ekonomiye geçiş sürecinde üniversitelerin rolüne dikkat çekilmiş ve bu kurumların sürece tam katkı yapması gerektiğinin altı çizilmiştir. Raporda Yükseköğretim sisteminin Bologna sürecine uyum yönünde ilerleme kaydettiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). Yükseköğretim sistemi, İlerleme Raporlarında, uzun sayılabilecek bir aradan sonra 2011 yılında gündeme gelmiş ve Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının kurulması gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2011). Sonraki yıllarda ise bu konuya ilişkin henüz bir girişim yapılmadığı vurgulanmış ve yükseköğretime erişimin Türkiye'de Avrupa ortalamasının altında olduğu ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012). 2015 yılında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları arasında nitelik açısından farklılıklar, yaygın ve serbest öğrenmenin tanınma düzeyinin düşüklüğü ve yükseköğretim mezunu gençlerde yüksek işsizlik oranına dikkat çekilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015). 2016 raporunda, Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu, bağımsız ve tümüyle işlevsel bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı hâlâ kurulmadığı tekrar edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016). Özellikle yükseköğretim olmak üzere, eğitimin siyasi etkiye maruz kalma bakımından yüksek riskli bir sektör olduğu gerek 2016 ve gerekse 2018 raporlarında üzerinde durulan bir başka konu olmuştur (Avrupa Komisyonu, 2016; 2018).

Örgün eğitim teması altındaki son kategori olan *Akademik Başarı* (N=2) konusu, ilk defa 2015 yılı İlerleme Raporunda gündeme gelmiştir. Eğitimin her kademesinde kalitenin artırılması gerektiği vurgulanarak, öğrencilerin beceri edinimleri konusuna önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, Türkiye'nin PISA değerlendirilmesindeki sıralamasının geriye gittiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2015). 2018 yılında da yine PISA ile ilgili olarak Türkiye'nin sıralamasının gerilediği ve bu durumun eğitimin genel kalitesine ilişkin ciddi sorunlara işaret ettiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2018).

Yaygın eğitim teması altında yer alan *HBÖ* (N=11) kategorisi, ulusal yeterlilikler çerçevesi ve Lizbon stratejisini kapsamaktadır. Bu tema ilk olarak 2004 yılı raporunda gündeme gelmiştir ve yaşam boyu öğrenmeyi zorlaştıran engellerin kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2004). 2005 yılı raporunda ise, HBÖ konusunda kapsamlı ve uyumlu bir strateji geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Raporda ayrıca Lizbon stratejisi ile ilgili çabaların devam etmesi talep edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). 2007 yılı raporunda da yine, Lizbon stratejilerine uyumun sürdürülmesi gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007). 2008 yılı raporunda eğitimin tanınırlığının artırılması, yükseköğrenime erişimin yaygınlaştırılması ve bu konuları kapsayan bir Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin uygulanmasına yönelik çalışmaların sürdürülmesi önerilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2008). 2011 ve 2015 yıllarında özellikle okulu erken bırakanların ve yetişkinlerin HBÖ'ye katılım oranlarının hâlâ AB ortalamasının oldukça altında olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2011; 2015). 2016 yılı raporunda TYÇ'nin Ocak 2016'da kabul edildiği belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016). 2018 yılında bu konuya tekrar değinilerek Türkiye'nin kalite güvencesi, kredi sistemleri, yeterliliklerin uyumu ve yaygın ve serbest öğrenimin geçerlilik kazanmasıyla ilgili ilke ve prosedürlerin tam olarak yerine getirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2018).

Yaygın eğitim teması altında yer alan *Topluluk Programları* (N=11) kategorisi, AB İlerleme Raporlarında ilk gündeme gelen konular arasındadır. İlk olarak 1998 yılı raporunda, 2000-2003 yıllarında topluluk programlarına tam katılma hedefi konmuştur (Avrupa Komisyonu, 1998). 2001 raporunda, bir hazırlık dönemi planlanmış ve öncelikli olarak UA'nın kurulmasına yönelik adımların atılması talep edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2001). 2002 yılı raporunda, topluluk programlarına 2004 yılında tam katılımın sağlanması yönündeki hazırlık faaliyetlerinin hızla bitirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2002). 2003 raporunda, topluluk programlarına katılıma yönelik hazırlıkların tamamlanması gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003). 2005 yılı raporunda başvuru sayılarındaki önemli artışla baş edebilmek için yönetim kapasitesini takviye etmeye yönelik çabaların artırılması istenmiş, ulusal politikalara fayda

sağlamak için ilgili bakanlıklar arasında iş birliği ve eşgüdümün güçlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Raporlarda, bu alanlarda olumlu gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). 2008 yılı raporunda, topluluk programlarının sorunsuz olarak uygulanabilmesi için Türkiye'nin mali katkılarının zamanında yapılmasının önemi vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2008). 2015-2018 raporlarında Türkiye'nin Erasmus+ programına aktif şekilde katılım sağladığı belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018).

Kurumsal kapasite teması altında yer alan *Kurumsal Yapı ve İnsan Kaynakları* (N=6) kategorisi kapsamında 1998 ve 2002 İlerleme Raporlarında dersliklerde, öğretim kadrosunda ve genel olarak personel alanında eksikler olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 1998; 2002). Bu kategorinin görüldüğü 1998 yılı dışındaki her yıl, eğitim sisteminde yerleşme ve yetki dağılımı yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte yetki dağılımı, becerilerin yükseltilmesi ve insan kaynaklarına yatırım konularının sadece kamu makamlarının değil aynı zamanda özel sektörün de öncelikleri arasında olması gerektiği ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2000; 2002; 2004; 2005). 2004 yılı raporunda, eğitime ilişkin yerel ve bölgesel hizmetlerin güçlendirilmesi, sosyal tarafların da katılımının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2004).

Ayrıca Tablo III, eğitime ilişkin konuların frekanslarının yıllara göre dağılımı bakımından dikkat çekici veriler sunmaktadır. İlerleme Raporlarında eğitime ilişkin konuların en çok 2015 -2018 yıllarında ele alındığı, 2006-2014 yılları arasında ise daha az gündeme geldiği görülmektedir.

İlerleme Raporlarında eğitim başlığına ilişkin olarak genel değerlendirmelerin de yapıldığı görülmüştür. Yıllara göre yapılan bu değerlendirmeler Tablo IV'te görülmektedir.

Tablo IV
Raporların Genel Değerlendirmesi

Yıl	Değerlendirme
2000	Türk Eğitim Sisteminin genel ilkeleri AB ile uyumlu.
2001, 2002	Sınırlı ilerleme kaydedilmiş
2003-2005 2007-2014	Bazı ilerlemeler kaydedilmiş
2006	İyi gelişme kaydedilmiş.
2015, 2016, 2018	Kısmen hazır

Tablo IV'te görüleceği gibi 2002 yılına kadarki raporlarda eğitim konularında, "sınırlı ilerleme" kaydedildiği (Avrupa Komisyonu, 2000; 2001; 2002), 2003-2005 ve 2007-2014 dönemi raporlarında ise "bazı ilerlemeler" kaydedildiği değerlendirilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014). 2006 yılında "iyi" ilerlemeler kaydedildiği vurgulanırken (Avrupa Komisyonu, 2006), 2015-2018 raporlarında ise Türkiye'nin eğitim alanında "kısmen hazır" olduğu ifadesine yer verilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde eğitime ilişkin olarak gündeme gelen konuların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 1998-2018 yılları arasında yayınlanan Türkiye AB İlerleme Raporları içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, analiz sonucunda eğitime ilişkin konuların toplam 75 kez gündeme geldiği, bu konuların *örgün eğitim*, *yaygın eğitim* ve *kurumsal kapasite* temaları altında toplandığı görülmüştür. En sık gündeme gelen *örgün eğitim* teması kapsamında okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim, MTE, dezavantajlı gruplar, okullaşma, yükseköğretim, akademik başarı kategorileri yer almaktadır. Sıklık açısından ikinci sıradaki *yaygın eğitim* teması kapsamında HBÖ ve topluluk programları kategorileri yer almaktadır. Raporlarda en az *kurumsal kapasite geliştirme* teması kapsamındaki kurumsal yapı ve insan kaynakları temalarına değinilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara yakından bakıldığında; okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına

alınmasına yönelik hedefin ortaya konulduğu (Avrupa Komisyonu, 2011), ancak daha sonra bu hedeften vazgeçildiği ifade edilmektedir (6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu , 2012). Türkiye'deki okul öncesi eğitime baktığımızda okullaşma oranının, 2011-2016 aralığında %43'ten %52 seviyelerine geldiği, ancak 2016 yılı itibari ile AB ortalamasının ise %95 düzeyinde olduğu görülmektedir (Eurostat, 2019a). Bu verilere bakıldığında, raporlarda da (Avrupa Komisyonu, 2018) ifade edildiği üzere okul öncesi eğitimde okullaşma bakımından ilerleme kaydedildiği, ancak bunun AB ortalamasının oldukça altında olduğu düşünülmektedir.

Okullaşma ile ilgili bulgulara bakıldığında, konunun AB tarafından yayınlanan ilk raporlardan beri gündeme geldiği ve okullaşma oranlarının artırılması gerektiği vurgulandığı görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2000; 2002; 2003). Ayrıca Türkiye'nin, ortaöğretimi 4 yıla ve zorunlu eğitimi ise 12 yıla çıkarma hedefinin olduğu ifade edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002). Bu kapsamda, öncelikle 2005 yılında ortaöğretimin süresinin 4 yıla çıkarıldığı görülmektedir (Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması, 2005). Daha sonra 2012 yılında hayat geçirilmeye başlanan "4+4+4" reformlarıyla da zorunlu eğitim, 4'er yıllık 3 dönem halinde toplam 12 yıla çıkartılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012.). Ortaöğretimin 4 yıla, zorunlu eğitimin ise 12 yıla çıkartılmasının, okullaşma oranlarını dikkat çekici bir biçimde artırdığı görülmektedir. Örneğin; orta öğretime baktığımızda, 2012-2018 aralığında okullaşmanın %67'den %84'e kadar çıktığı görülmektedir (MEB, 2018b). Zorunlu eğitimdeki reformlar ve sonuçlarına ilişkin olumlu ifadeler 2015 İlerleme Raporunda da ifade edilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015). Raporlarda ortaya konulanlar ve mevzuat değişiklikleriyle birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de okullaşma oranlarının artırılması için önemli girişimlerin yapıldığı ve bunun da istatistiklere yansıdığı görülmektedir.

MTE kategorisi, AB İlerleme Raporlarında en çok atıf yapılan konulardandır. Bu başlık altında mesleki standartların ve müfredatın entegre edilmesi, emek piyasasının ihtiyaçları ile meslek okulu mezunlarının becerileri arasında bağlantı sağlanması (Avrupa Komisyonu, 1998), müfredatın güncellenmesi ve mesleki okulların daha cazip hale getirilmesi (Avrupa Komisyonu, 2002), MTE için öğretmen yetiştiren kurumlarda AKTS'nin hayata geçirilmesi (Avrupa Komisyonu, 2005) ve Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının kurulması gibi konular gündeme gelmiştir (Avrupa Komisyonu, 2012; 2013) Türkiye'de 2001 yılında çıkarılan bir kanun ile mesleki yüksek öğretim programlarına sınavsız geçiş sistemi uygulamaya girmiştir (4702 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 2001). Böylece, mesleki eğitim kökenli öğrencilerin mevcut sistemdeki yükünün azaltılması ve mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi amaçlanmıştır. Çıkarılan kanunun MTE için olumlu bir gelişme olduğu ancak eğitim sisteminin merkezi yapıdan kurtarılarak, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda mesleki eğitim bölgeleri ile ulusal ve il düzeyinde mesleki eğitim konseyleri oluşturulmuştur (Avrupa Komisyonu, 2001). Mesleki eğitimdeki müfredatın güncellenmesi kapsamında ilk olarak 2006 yılında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile mesleki eğitimde uygulanan müfredatta önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiş (MEB, 2006), daha sonraki yıllarda da mesleki eğitim ve öğretim müfredatı daha da geliştirilerek uygulanmaya devam edilmiştir. Bununla birlikte, Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kredi Transfer Sistemi (European Credit System For Vocational Education and Training- ECVET) yönelik çalışmaların yapılmasına 2007 yılında başlamış (Barka, Savaşçı, ve Eskitaş, 2019) ve 2014 yılına geldiğinde ise UA bünyesinde Ulusal ECVET Ekibi oluşturulmuştur (MYK, 2019). Ayrıca, Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS (ECTS), 11 Mart 2005 tarihli YÖK kararı ile 2005-2006 öğretim yılı sonundan itibaren Türkiye'deki bütün yükseköğretim kurumlarında zorunlu bir uygulama haline geldiği (Bologna Secretariat, 2006) ve 2013 yılı itibarı ile bünyesinde MTE öğretmeni yetiştiren fakültelerin de bulunduğu çok sayıda üniversitede uygulandığı bilinmektedir (AB Başkanlığı, 2013).

MTE'de nicel ve nitel gelişmelerin sağlanması adına birçok proje hayata geçirilmiştir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi- MEGEP (2002-2007), Meslekî Becerilerin Geliştirilmesi Projesi – MESGEP (2012-2014), Türkiye'de Meslekî Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi-MTEM (2003-2007) ve İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yolu İle Geliştirilmesi Projesi-İKMEP (2008-2010) gibi örneklendirilebilecek çeşitli projeler MEB tarafından yürütülmüştür (MTEGM, 2018). Ayrıca, MTE'nin Kalitesinin Arttırılması Operasyonu – I ve II gibi hibe programları aracılığıyla da birçok proje uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir (İKG, 2018).

Çalışmada, örgün eğitim teması altında ele alınan dezavantajlı grupların eğitimi konusu ise AB İlerleme Raporlarında uzun süre gündemde kalmıştır. Bu kapsamda özellikle dikkat çekilen hususların; göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili AT yönergesinin Türkiye mevzuatına aktarılması, kız çocukları ve alt gelir grubundaki öğrencilerin okula devamlarını artırılması (Avrupa Komisyonu, 2000; 2001; 2002; 2003), Roman çocukları ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018) ve eğitimdeki toplumsal cinsiyet farklılığı olduğu görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016). Bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik” Resmî Gazete’de yayımlanmış böylece göçmen işçilerin çocuklarının eğitimine ilişkin hususlar iç hukuka aktararak uygulanmaya başlanmıştır (Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik, 2002). Okullaşmada kızlar aleyhine olan cinsiyet farklılıklarını gidermek için birtakım kampanyalar ve projeler yapılarak kız çocuklarının okullaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Özellikle, Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi (ETCEP, 2018), İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi (MEB, 2018a) ve Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi I ve II gibi çalışmalar örnek olarak verilebilir (İKG, 2018). Kızlarda ortaöğretim düzeyindeki okullaşmaya bakıldığında, 2006 yılında %61 iken 2017 yılı itibari ile %83’e kadar yükseldiği görülmektedir (MEB, 2018b). Raporlarda ortaya konulan durum, yapılan projeler ve mevzuat değişiklikleri birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de genel olarak okullaşma oranlarının artırılması için önemli girişimlerin yapıldığı görülmektedir. Özellikle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının gerek genel gerekse kızların okullaşmasındaki artışın en önemli belirleyicisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, kızların okullaşması kapsamında yapılan proje ve girişimlerin de istatistiklerdeki artışlara katkı sağlayan diğer unsurlardan bazıları olduğu düşünülmektedir.

2012 yılı MEB istatistiklerine bakıldığında, özel eğitim okulu kapsamındaki ana sınıfı sayısının 122 ve öğrenci sayısının ise 1.006 olduğu görülmektedir. Aynı yıl, toplam özel eğitim öğrenci sayısının (her yaş grubu ve kademedeki) 252.000 olduğu görülmektedir (MEB, 2013). 2017 yılına gelindiğinde, özel eğitim okulu kapsamındaki ana sınıfı sayısının 145’e ve öğrenci sayısının ise 1.113’e yükseldiği görülmektedir. Yine 2017 yılında tüm yaş gruplarındaki özel eğitim kapsamındaki öğrenci sayısı ise 360.000 düzeyine ulaşmıştır (MEB, 2018b). Özel eğitime ihtiyaç duyan okul öncesi öğrencileri için az sayıda yeni derslikler açıldığı ve bu kapsamda eğitim alan öğrenci sayısında da artış olduğu görülmektedir. Her ne kadar özel eğitimdeki çağ nüfusu ve okullaşma oranlarına yönelik yeterli veriye ulaşılamamış olsa da yaklaşık 5 yıllık dönemde özel eğitim öğrencileri için açılan 23 okul öncesi dersliğinin oldukça az olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada *Yüksek Öğretim* kategorisine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, yükseköğretim sisteminin istihdam yönlü bir yapıya dönüştürülmesi gerekliliği ve ortaöğretimin yükseköğretim üzerindeki baskısının hafifletilmesi (Avrupa Komisyonu, 2003) ve bu konudaki YÖK’ün koordinasyon görevine ilişkin hususların (Avrupa Komisyonu, 2003; 2004) gündeme geldiği görülmektedir. Ayrıca adem-i merkezîyetçi bir yönetim yapısına geçişin önemi (Avrupa Komisyonu, 2005) ve AB standartlarıyla uyumlu Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının kurulması (Avrupa Komisyonu, 2010) raporlarda ön plana çıkan diğer konulardandır. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan çalışmalara göz atıldığında; 2010 yılında üniversiteye girişteki katsayı uygulamasının YÖK tarafından kaldırıldığı görülmektedir (Özdemir, 2010). Ayrıca, 2005 tarihli YÖK Kararı ile Türkiye’deki bütün yükseköğretim kurumlarında AKTS uygulaması zorunlu hale getirilmiştir (Bologna Secretariat, 2006). Bununla birlikte, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, 25942 Sayı ve 20.09.2005 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (YÖDEK, 2007). Yönetmeliği takiben yapılan çalışmalar çerçevesinde, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)’nun Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği’ne (ENQA) yapmış olduğu üyelik başvurusu 15 Haziran 2007 tarihinde ENQA kurulunca kabul edilmiştir (YÖDEK, 2018). Son olarak Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği 2015 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Yükseköğretimde yukarıda ifade edilen çeşitli yönetmelik ve mevzuat düzeyindeki yeniliklerin yeterli olmadığı, kalite güvencesi bağlamında eksiklikler olduğu ve siyasi etkilere maruz kalması bakımından yüksek riskli bir sektör olduğu yönünde eleştiriler devam etmektedir (Avrupa Komisyonu, 2016; 2018). Ayrıca, üniversite sınavlarına giriş istatistiklerine bakıldığında, 2010 yılında 1,9 Milyon kişi başvuru yapmışken

(ÖSYM, 2010), 2018 yılında bu sayının yaklaşık 2,4 Milyona çıktığı göz önüne alındığında (ÖSYM, 2018), ortaöğretim, yükseköğretim üzerindeki baskısının azalmadığını söylememek mümkündür.

Çalışmada, akademik başarıya ilişkin ifadelerin raporlarda, ilk defa 2015 yılında gündeme geldiği görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015). Söz konusu tarihe kadar akademik başarı ve eğitimin kalitesine çok fazla değinilmemiş olması dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni, belirli ölçüde raporların genel değerlendirme bölümlerinde yer almaktadır. Bu bölümler incelendiğinde, Türkiye'nin eğitim bakımından AB'ye "kısmen hazır" olduğu ifadesinin ilk defa 2015 yılında kullanıldığı (Avrupa Komisyonu, 2015) ve takip eden yıllarda da bu ifadenin yinelenildiği görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015; 2016; 2018). Yukarıda da ifade edildiği üzere; okullaşmadaki artışlar, zorunlu eğitimdeki ilerlemeler ve çeşitli mevzuat değişiklikleriyle ortaya konulan olumlu gelişmelere bakıldığında, Türkiye'nin önceki yıllara göre eğitimde belirli bir trend yakaladığı ve niceliksel olarak da mesafe kat ettiği söylenebilir. Bu nedenle, AB'nin Türkiye'nin eğitimine ilişkin "kısmen hazır" olduğu ifadesi ve beraberinde akademik başarı ve kaliteye yönelik konuları gündeme getirmesi, bu aşamadan sonra eğitimde artık nitelik ve kaliteye daha fazla odaklanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Yaygın eğitim teması kapsamındaki HBÖ kategorisine ilişkin olarak raporlarda; yaşam boyu öğrenmeyi zorlaştıran engellerin kaldırılması (Avrupa Komisyonu, 2004), yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımın artırılması (Avrupa Komisyonu, 2010; 2011), HBÖ konusunda kapsamlı ve uyumlu bir strateji geliştirilmesi (Avrupa Komisyonu, 2005), Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin hayata geçirilmesi (Avrupa Komisyonu, 2008; 2012) gibi konulara dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda 21 Kasım 2006'da 5544 sayılı Kanun ile Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) kurulmuştur (5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, 2006). Daha sonra, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı kararıyla yayınlanan bir yönetmelikle Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar, 2015). HBÖ kapsamında, 2010-2013 yıllarını kapsayan, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel yönetimlerin etkin iş birliği içinde çalışacağı ve dezavantajlı grupları, kız çocuklarını ve eğitime ulaşmak isteyen tüm yetişkinleri içine alan geniş kapsamlı bir stratejiyi temel alan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2009). Bu belge daha sonra 2014-2018 dönemini kapsayacak şekilde revize edilmiştir (MEB, 2014). Sayısal veriler bakımından durum değerlendirildiğinde, Türkiye'de 2007-2016 yılları arasında, HBÖ kapsamındaki yetişkin eğitime katılım oranının %14'ten %21 düzeyine çıktığı görülmektedir. Aynı dönemde AB ortalaması ise, %35'ten %45'e yükselmiştir (Eurostat, 2019b). Bu kapsamda kurulan MYK ve oluşturulan TYÇ oldukça önemli girişimler olarak görülebilir. MYK, mesleki standartları temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirleme, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırma çalışmalarını sürdürmektedir. MYK'nın, görevi kapsamındaki TYÇ'nin oluşturulması ve uygulanmasında aktif rol üstlenerek yaygın eğitimin gelişmesine önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. İstatistiksel veriler bakımında ise HBÖ'de gelişmeler ortaya konulmuş olsa da mevcut durum AB ortalamasının oldukça gerisindedir.

Yaygın eğitim teması altındaki *Topluluk Programları* kategorisi kapsamında, ilk İlerleme Raporuyla birlikte (Avrupa Komisyonu, 1998) topluluk programlarına tam katılma hedefi konulmuş ve takip eden raporlarda bu konuda gerekli çalışma ve düzenlemelerin yapılarak UA'nın kurulması talep edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2001; 2002). Bu kapsamda, ilk olarak Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde AB Eğitim Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı oluşturularak UA olarak faaliyet gösterecek bir merkez haline gelmesi planlanmış ve 2003 yılı itibarıyla UA kurulmuştur (540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri, 2003). İlerleyen yıllarda topluluk programlarına katılımlar başlamış ve 2009 ve 2012 yıllarında UA'nın mevcut kapasitesinin artırılmasına yönelik çeşitli mevzuatlar hayata geçirilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2009; 2012). Topluluk programlarına katılım ile ilgili olarak Türkiye önemli gelişmeler kaydetmiş ve bu durum ayrıca AB İlerleme Raporlarında da gündeme gelmiştir (Avrupa Komisyonu, 2005). Örneğin; bu kapsamdaki HBÖ Programı çerçevesindeki projelerle, 2004-2009 yılları arasında, yaklaşık 142 bin kişi AB ülkelerini ziyaret etmiş ve 100 bin kişi ise AB ülkelerinden Türkiye'ye gelmiştir. Bu yıllar arasında bu projelere toplam 300 Milyon Avro tutarında hibe verilmiştir (AB Türkiye Delegasyonu, 2019). Bu kapsamdaki diğer bir program olan Erasmus+ programına ise Türkiye'nin aktif şekilde katıldığı ifade edilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2015;

2016; 2018). Avrupa Birliği Bakanlığı tarafından hazırlanan Erasmus+ değerlendirme raporunda, program kapsamından yapılan faaliyetlerin etkililik ve ilgililik düzeyinin yüksek olduğu, verimlilik düzeyinin de yüksek olmakla birlikte programa başvuran ve faydalananlar için uygulama ve raporlama prosedürleri gibi yönetsel iş yükünün daha da azaltılarak geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (AB Bakanlığı, 2017). Genel olarak değerlendirildiğinde, topluluk programlarına yönelik faaliyetler açısından Türkiye'nin iyi düzeyde olduğu, yıllar içerisinde mesafeler kat ettiği bununla birlikte çeşitli düzenlemelerle daha da iyi noktalara gelinebileceği düşünülmektedir.

Kurumsal Kapasite Geliştirme teması kapsamındaki bulgularda ise yetki dağılımı, âdem-i merkezîyetçilik, çalışanların becerilerinin artırılması (Avrupa Komisyonu, 2000), yerel ve bölgesel hizmetlerin güçlendirilmesi ve sosyal tarafların katılımı teşvik edilmesi (Avrupa Komisyonu, 2004) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, MEB gerek merkez gerek taşra teşkilatı personellerinin becerilerini ve kurumsal kapasitesini artırmak amacıyla MEB İstatistik Kapasitesinin Geliştirilmesi (2011-2013), MEB'in Kapasitesinin Geliştirilmesi (2008-2010) ve İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi (2008-2010) gibi birtakım projeler yapmıştır (MEB, 2017). Bu kapsamda atılan en dikkat çekici adım, 2011 yılında onaylanan ve MEB'in teşkilat yapısında önemli değişiklik ortaya koyan 652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamedir (652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri, 2011). Bu kararname kapsamında MEB bünyesindeki çeşitli genel müdürlükler ve daireler kapatılmış veya farklı isimlerle altında birleştirmiştir. Bu mevzuat değişikliğinin amacı MEB örgütünü daha yalın hale getirmektir. Bu kapsamda atılan adımlar genel olarak değerlendirildiğinde, mevzuat ve projeler düzeyinde çeşitli girişimlerin olduğu, ancak özellikle eğitimde yerleşme ve âdem-i merkezîyetçi bir yaklaşım oluşturulmak isteniyorsa daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca, İlerleme Raporlarında Türk eğitim sisteminin genel olarak AB standartlarına uyum düzeyine ilişkin yapılan değerlendirmelere bakıldığında, 2002 yılına kadarki dönemde "sınırlı ilerleme" sağlandığı, 2015 yılından sonraki dönemde ise "kısmen hazır" olduğu değerlendirmeleri yapılmıştır.

Sonuç olarak, AB İlerleme Raporları çerçevesinde eğitimin çeşitli alanlarında Türkiye ile ilgili olarak değerlendirmeler, eleştiriler ve önerilerin yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'de eğitime ilişkin mevzuat ve proje düzeyinde önemli faaliyetler yapılmıştır. Yapılan bu faaliyetler ve girişimler özellikle istatistiksel bakımdan olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak, ortaya koyulan niceliksel sonuçların nitelik bakımından da desteklenmesi gerekmektedir. Bundan sonraki İlerleme Raporlarında, AB'nin özellikle niteliğin artırılmasını vurgulayacağı öngörülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunmaktadır:

- Başta on iki yıllık zorunlu eğitim olmak üzere, Türk eğitim sistemindeki her kadememdeki niceliksel artışın yanında kalitenin de artırılmasının gelecekteki AB İlerleme Raporlarındaki değerlendirmeleri olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.
- Dezavantajlı grupların eğitimine daha çok önem verilerek, bu konuda gerek nicelik gerekse niteliksel gelişmenin sağlanması gerekmektedir.
- Çalışmada, okul öncesi eğitim kapsamındaki girişimlerin önemli ancak AB verilerine göre yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime yönelik daha önce ortaya konulan zorunlu olma hedefine geri dönülmesinin hem bu alandaki okullaşmayı artırması hem de ileri eğitimlerdeki başarının bir yordayıcısı olarak eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Eğitimde yetki dağılımı ve âdem-i merkezîyetçi bir yapı kurulması başlatılan girişimlerin; gerek mevzuat düzenlemeleri gerekse projelerle desteklenmesinin ve sivil toplum kuruluşlarının eğitimde karar alma süreçlerine daha etkin katılmasının, eğitimde yerleşme hedefine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye ile ilgili tüm AB İlerleme Raporlarındaki eğitim başlıkları genel hatlarıyla

incelenerek raporlarda değinilen konulara ilişkin genel bir resim oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilgi duyan araştırmacıların gerek yıllar bağlamında belirli periyotları gerekse bu çalışmada ortaya koyulan temaları veya kategorileri ele alarak daha derinlemesine analizler içeren çalışmalar yapması, ilgili literatüre önemli katkılar sağlayacağı gibi, alandaki uygulayıcılara ve karar vericilere de yol gösterebilecektir.

Kaynaklar

- 4702 Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2001, 10 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 24458). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/07/20010710.htm#2>
- 540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında KHK'da Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (2003, 6 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 25191). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/08/20030806.htm#4>
- 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu. (2006, 7 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı:2632). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007-1.htm>
- 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 28261). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011, 14 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28054). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- AB Bakanlığı. (2017). *National report of Turkey on the implementation and the impact of Erasmus+ and predecessor programmes: Lifelong learning, youth in action*. Ankara: T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. 15 Ocak 2019 tarihinde http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/el_national_report/TR_National%20Report.pdf adresinden erişildi.
- AB Başkanlığı. (2013). *Bologna Süreci ödülleri Türkiye üniversiteleri tüm Avrupa'da birinci sırada yer aldı*. 18 Ocak 2019 tarihinde <https://www.ab.gov.tr/48859.html> adresinden erişildi.
- AB Başkanlığı. (2017a). *T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı- Avrupa Birliğinin Genişlemesi*. 09 Kasım 2018 tarihinde <http://ab.gov.tr/index.php?p=109&1=1> adresinden erişildi.
- AB Başkanlığı. (2017b). *T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı Katılım Politikası Başkanlığı: Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinde Önemli Tarihler (1959- 2017)*. 10 Mayıs 2018 tarihinde https://ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskileri-kronolojisi_112.html adresinden erişildi.
- AB Başkanlığı. (2018a). *T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı- İlerleme Raporları*. 20 Mayıs 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden erişildi.
- AB Başkanlığı. (2018b). *T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı - (Fasıl 26) Eğitim ve Kültür*. 28 Haziran 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/fasil-26-egitim-ve-kultur_91.html adresinden erişildi.
- AB Türkiye Delegasyonu. (2019). *Information note on the community programmes, Jean Monnet scholarship programme and EU fp7 Marie-Curie actions*. 15 Ocak 2019 tarihinde https://www.avrupa.info.tr/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Information%20Note%20on%20Community%20Programmes%20-%20JeanMonnet_MarieCurie_011110_Final_eng.pdf adresinden erişildi.
- Afşar, Ö.A. (2016). *1999 Helsinki zirvesi sonrası ilerleme raporları ışığında AB'nin Türkiye'nin demokratikleşme sürecindeki rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Avrupa Komisyonu. (1998). *Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi üzerine Komisyon'un 1998 düzenli raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_1998.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2000). *Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi üzerine Komisyon'un 1998 düzenli raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2001). *Türkiye'nin Avrupa Birliğine katılım sürecine ilişkin 2001 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2001.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2002). *Türkiye'nin Avrupa Birliğine katılım sürecine ilişkin 2002 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2002.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2003). *Türkiye'nin Avrupa Birliğine katılım sürecine ilişkin 2003 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2003.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2004). *Türkiye'nin katılım yönünde ilerlemesi hakkında 2004 yılı düzenli raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15.03.2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2004.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2005). *Türkiye 2005 ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2005.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2006). *Türkiye 2006 ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2006.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2007). *Türkiye 2007 ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2007.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2008). *Türkiye 2008 ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2008.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2009). *2009 yılı Türkiye ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2009.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2010). *Türkiye 2010 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/turkiye_ilerleme_rap_2010.pdf adresinden erişildi.

- Avrupa Komisyonu. (2011). *Türkiye 2011 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/2011_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2012). *Türkiye 2012 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/2012_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Türkiye 2013 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/2013%20ilerleme%20raporu/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2014). *Türkiye 2014 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/ilerlemeRaporlariTR/2014_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2015). *Türkiye 2015 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/5%20Ekim/2015_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2016). *Türkiye 2016 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 15 Mart 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/pub/2016_ilerleme_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2018). *2018 Türkiye raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu. 25 Haziran 2018 tarihinde https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- Barka, S., Savaşçı, A. ve Eskitaş, O. (2019). *Türkiye’de Ecoet’in mevcut durumu*. İzmir : İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü. 15 Ocak 2019 tarihinde <http://vetexpress.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/04/Serhat-Barka.pptx> adresinden erişildi.
- Bologna Secreteriat. (2006). *Bologna process template for national reports: 2005-2007*. 29 Temmuz 2018 tarihinde http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Turkey2007.pdf adrsinden erişildi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, M. (2011). Türk kamu yönetiminin dönüşümünde etkili bir araç: Avrupa Birliği ilerleme raporları. *Sayıştay Dergisi*, 82.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5. bs.). London and New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.) Thousand Oaks: Sage.
- Çomaklı, Ş. E. (2008). AB İlerleme raporları çerçevesinde Türkiye’deki vergi kayıp ve kaçaklarının önlenmesine yönelik uygulamalar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 51-82.
- Dedman, M. J. (1996). *The origins and development of the European Union 1945–95: A history of European integration*. London and New York: Routledge.
- Dinçkol, A. (2005). Avrupa Komisyonu Türkiye 2005 ilerleme raporu. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 83-100.
- Erdal, J. (2003). *The Analysis of the Turkish political system with respect to progress reports of the EU* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- ETCEP (2018). *Eğitimde cinsiyet eşitliğinin desteklenmesi projesi*. 12 Haziran 2018 tarihinde <http://etcep.meb.gov.tr/index.php> adresinden erişildi.
- European Commission. (2018a). *European neighbourhood policy and enlargement negotiations*. 10 Mart 2018 tarihinde http://ec.europa.eu/enlargement/policy/policy-highlights/regional-cooperation/index_en.htm adresinden erişildi.
- European Commission. (2018b). *Strategic framework – Education & Training 2020*. 08 Mart 2018 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm adresinden erişildi.
- European Union. (2015). *Enlargement: Extending European values and standards to more countries*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurostat. (2019a). *Eurostat: Participation in early childhood education*. 15 Ocak 2019 tarihinde <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00179&plugin=1> adresinden erişildi.
- Eurostat. (2019b). *Eurostat: Participation rate in education and training by educational attainment level*. 14 Ocak 2019 tarihinde http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_102&lang=en adresinden erişildi.
- Fligstein, N. ve Sweet, A.S. (2001). Institutionalizing the Treaty of Rome. A.S. Sweet, W. Sandholtz ve N. Fligstein (Ed) *The Institutionalization of Europe* içinde (s: 25-55). New York:Oxford University Press.
- Gabel, M. J. (2018). *European community*. *Encyclopædia Britannica*. 24 Aralık 2018 tarihinde <https://www.britannica.com/topic/European-Community-European-economic-association> adresinden erişildi.
- Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitime İlişkin Yönetmelik. (2002, 14 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 24936). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021114.htm#9>
- İKG (2018). *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi (İKG) Program Otoritesi-Projeler*. 10 Ağustos 2018 tarihinde <http://www.ikg.gov.tr> adresinden erişildi.
- Kerman, U., Özaltın, Ö. ve Yerlikaya, F. B. (2013). Avrupa Birliği'nin Türk kamu yönetiminden demokratikleşme beklentileri: İlerleme raporları üzerinden bir analiz (1998-2012). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2),85-99
- Kirschbaum, S. J. (2007). *Central European history and the European Union: The meaning of Europe*. New York: Palgrave Macmillan
- Kurt, M. ve Yaşar-Uğurlu, Ö. (2007). Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde Avrupa Birliği'nin Rolü: İlerleme raporları içerik analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 81-109.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks: SAGE. doi: 10.4135/9781412963947.
- MEB (2006). *MEGEP öğretim programları ve modüler öğretim uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. 10 Ekim 2018 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/ogretmen_kitap.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. 22 Ekim 2018 tarihinde <http://metek.meb.gov.tr/dosyalar/Turkiye.HAYAT.BOYU.%20OGRENME.STRATEJI.BELGESI.2009.doc> adresinden erişildi.
- MEB. (2013). *Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2012-2013*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 17 Ocak 2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf adresinden erişildi.

- MEB.(2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*. 22 Ekim 2018 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2014-2015*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2017). *Avrupa Birliği ve Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı*. 25 Aralık 2018 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-birligi-ve-projeler-koordinasyon-daire-baskanligi/icerik/116> adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). *İlköğretim kurumlarına devam oranlarının artırılması teknik destek projesi*. 11 Mayıs 2018 tarihinde <http://mebidap.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 15 Ocak 2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage Publications.
- MTEGM. (2018). *T.C. MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü- Projeler*. 30 Temmuz 2018 tarihinde <http://mtegmprojeler.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MYK. (2019). *ECVET Nedir?* 17 Ocak 2019 tarihinde <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/34-meslek-standartlar-dairesi-bakanl/3461-mesleki-yeterlilik-kurumu-ulusal-ecvet-uzmanlar-toplantsna-ev-sahipli-yapt> adresinden erişildi.
- Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması. (2005, 7 Haziran). *Tebliğler Dergisi* (Sayı:2573, Cilt: 68, Karar Sayısı:184). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 10 Ağustos 2018 tarihinde <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/69-2005/193-2573-haziran-2005> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2010). *ÖSYS: Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi : 2010-LYS Sınavlarına ilişkin sayısal bilgiler*. 17 Ocak 2019 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/300,lyssonuc2010sunumpps.pps?0> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018). *2018 YKS Değerlendirme Raporu*. 16 Ocak 2019 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDeğerlendirmeRaporu06082018.pdf> adresinden erişildi.
- Özankan, M. (2009). *Avrupa Birliği ilerleme raporları çerçevesinde Türk çalışma mevzuatının gelişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özateş, H. H. (2018). *Avrupa Birliği'nin Türkiye'deki Alevi topluluklara bakışının ilerleme raporları üzerinden analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik.
- Özdemir, E. (2010). *Üniversiteye girişte katsayı uygulamasına ilişkin YÖK ve Danıştay kararları hakkında inceleme ve değerlendirme*. Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği AB Dairesi. 25 Aralık 2018 tarihinde http://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Dokumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI_SORUNU.pdf adresinden erişildi.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2015, 19 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 29537). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yiğit, O. (2010). *Katılım ortaklığı belgeleri ve ilerleme raporları çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Türkiye'nin demokratikleşme sürecine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- YÖDEK. (2007). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. 09 Kasım 2018 tarihinde <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf> adresinden erişildi.
- YÖDEK. (2018). *2018 Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu*. 28 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.yodek.org.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015, 23 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı:29423). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The foundations of European Union (EU) is based on the European Coal and Steel Community was signed by Germany, France, Italy, Belgium, Luxembourg and Netherlands in 1951. Later, the union was renamed the European Economic Community (EEC) in 1957 (AB Başkanlığı, 2017a). European Economic Community was called European Community in the Treaty of Maastricht which entered into force in 1993 (Gabel, 2018). The union, which initially emerged as an economic and political organization, turned into a multidimensional union that gave importance to social and cultural dimensions due to the immigration and multicultural population structure of member countries (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011).

Turkey's EU membership process is based on The Ankara Agreement signed in 1963. The process accelerated with the application for Turkey's full membership in 1987. Although there were some disruptions on the process, the process has reached the very important stage with Turkey's gained status as "candidate country" in September 1999 (Sağlam, et al., 2011) and starting full membership negotiations on 3rd October 2005 (AB Başkanlığı, 2017b).

The European Union publishes Progress Reports annually for 35 sub-headings according to the Copenhagen criteria for the countries that have obtained candidate status.

Since 1998, European Union has annually published progress reports for Turkey which is on full accession process. These reports are included one-year progress of Turkey and EU expectations for 35 different subjects such as information and communication technology, law, economics, defense policy, and many other subjects. One of the most frequent and comprehensive issues in the progress reports is education.

The aim of this study was to examine issues relating to education in the Turkey progress reports between 1998-2018 and to evaluate the steps that have taken in this regard.

Method

In this study, the qualitative research approach was used and research data were analyzed by document analysis method. In data collection process, EU Progress Reports between 1998-2018 for Turkey were used.

During the data analysis phase, education and its related sections were selected for analysis. All selected sections were analyzed by content analysis method. Firstly, data in related sections were coded. Then these coded data were grouped under common categories and the themes were determined according to the categories.

Coding performed within the scope of the study were also carried out by an expert in the field of Educational Sciences with a PhD. degree. Intercoder reliability was calculated to ensure the reliability of the coding process. In this reliability method, the level of compliance between the code scheme performed by two or more independent coders/raters is determined (Lavrakas, 2008). In this study, the inter-encoder reliability was calculated as 86% (Miles and Huberman, 1994).

Results

In this analysis, 75 codes, 10 categories, and 3 themes emerged. These themes were named as formal education, non-formal education and development of institutional capacity. 'Formal education was the most frequently mentioned theme in the reports, which was followed by "non-formal education" and "development of institutional capacity" themes, respectively. Also, other most frequently mentioned categories include "lifelong learning under the non-formal education", and "vocational-technical education", and "disadvantaged groups under the formal education" theme in the reports. Furthermore, the number of issues related to education between 2015 and 2018 is seen to be relatively more than the ones emerged during 2006-2014 period.

Table I*Distribution of Theme, Category, and Codes by Years*

Theme	Category	Code Frequency by Year																		
		1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018
Formal Education (N=48)	Preschool Education (N=3)													X	X					X
	Compulsory Education(N=2)				X													X		
	Vocational and Technical Education (N=11)	X	X		X	X		X				X		X	X	X			X	X
	Disadvantaged Groups (N=11)		X	X	X	X	X	X			X						X	X	X	X
	Schooling (N=10)		X		X	X	X	X							X		X	X	X	X
	Higher Education (N=9)					X	X	X						X	X	X		X	X	X
	Academic Achievement (N=2)																	X		X
Non-formal Education (N=21)	Lifelong Learning (N=11)						X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X
	Community Programs (N=10)	X		X	X	X		X		X	X							X	X	X
Institutional Capacity (N=6)	Institutional Structure and Human Resource (N=6)	X	X		X	X	X	X												

Conclusion

When the evaluations of the Turkish education system in general in the progress reports are examined, the following results are seen: "limited progress" until 2002, "some or good progress" in 2003-2014, and "moderately compliant" in the period after 2015. As a result, it can be concluded that the Turkish education system is "partially" compliant with EU standards.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Mehmet Hilmi KOÇ*

Öz: Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş olup nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu, özel bir okulda görev yapan dokuz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem türü olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve anket yöntemlerinden yararlanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş; anketten elde edilen verilerin betimsel istatistikleri çıkarılmış ve eşleştirilmiş örnekler t testi ile öntest ve sontest sonuçları ortaya konulmuştur. Eylem planının uygulanması sonucunda, uygulama öncesine göre, etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinde olumlu yönde bir iyileşmenin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlere, öğrencide düşüncenin oluşumunu sağlayacak etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Etkinlik Temelli Öğretim, Sınıf Öğretmenleri, İşbirliği, Eylem Araştırması

Evaluation of Class Teachers' Activity Preparation and Implementation Processes

Abstract: This study aimed at evaluating the activity preparation and implementation processes of classroom teachers. The study has been designed as an action research and qualitative and quantitative data collection techniques were used. The study group consists of nine classroom teachers working in a private school. As sampling type, purposeful sampling has been selected. As data collection tools, interview, observation and survey methods were used. Data obtained from the interviews and observations were subject to content analysis; the descriptive statistics of data obtained from the surveys were prepared and paired samples t test and pretest as well as posttest results were displayed. As a result of the implementation of the action plan, an improvement was detected in the activity preparation and implementation processes. It is possible to say that teachers should be given trainings on how to conduct activities that would create thinking in the student.

Keywords: Activity Based Teaching, Classroom Teachers, Cooperation, Action Research

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan etkinlik temelli öğrenme fikri yapılandırmacı yaklaşım teorisine ve öğrenci merkezli pedagojiye dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın kurucularından Dewey öğrencilerin pratik deneyimler yoluyla öğrenmesinin faydaları üzerinde yoğun bir şekilde durmuştur. Bonwell ve Eison (1991) etkinlik temelli öğrenmeyi, öğrencilerin anlamlı öğrenme faaliyetleri yürütmeleri ve ne yaptıkları hakkında düşünmeleri olarak ifade etmektedir. Etkinlik temelli öğretim, öğrencilere kendi sorunları karşısında özgün düşünmeyi öğreten, pratik çözümler bulmasını kolaylaştıran ve öğrenme için gerekli özgüveni sağlayan bir yöntemdir (Lakshmi ve Hee, 2005). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının başarılı olabilmesi için öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bu yöntemin uygulandığı sınıflarda ders görmeleri gerekmektedir.

Türkiye’de on iki yıldan fazla bir süredir uygulanmakta olan etkinlik temelli öğretim yöntemine sınıf öğretmenlerinin ne derece uyum sağladıkları, etkinlik uygulamaları sırasında dikkat edilmesi gereken özelliklerin ne kadarını yerine getirebildikleri ve hangi yönlerden gelişim ihtiyaçlarının olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir. Küçük yaştaki öğrencilerle ders işleyen sınıf öğretmenlerinin ders işlerken kullandıkları yöntemler daha üst sınıflarda uygulanacak etkinlik temelli çalışmalara olumlu veya olumsuz etkileri olabileceği ifade edilebilir. Üst sınıflarda etkinlik temelli işlenen derslerin başarılı olması sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine bu yöneme göre derse katılma alışkanlığı kazandırmasına bağlıdır. Ayrıca etkinlik konusunda öğretmenlerin mevcut durumunu tespit eden çalışmaların yanında gelişime açık yönlerinin nasıl iyileştirilebileceğini gösteren çalışmalara da ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Şahan (2000) etkinliği, dersin hedef kazanımlarına ulaşılması amacıyla öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmede kalıcılığı artıran faaliyetler olarak tanımlamıştır. MacDonald (2008) göre etkinlik, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek suretiyle öğrenme düzeylerini arttıran faaliyetlerdir. Etkinlikler tek başına anlamı olmayan ancak öğretmen rehberliğinde öğrencilerle birlikte yapıldığında anlam kazanan sınıf içi faaliyetlerdir (Watson, 2008). Özmantar ve Bingölbali (2009) ise etkinliği, öğrenmeye yönelik görevlerin belirli bir pedagojik yaklaşımla hayata geçirilmesi olarak tanımlamışlardır. Doyle (1983) etkinlikleri, hatırlatma etkinlikleri, işlemsel etkinlikler, kavrama/anlamlandırma etkinlikleri ve düşündürme etkinlikleri şeklinde dörde ayırırken; Sullivan, Clarke ve Clarke (2013), temsili duruma dayalı etkinlikler, gerçek yaşam durumlarına dayalı etkinlikler ve açık uçlu etkinlikler şeklinde üç gruba ayırmışlardır. Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmacıların etkinlik kavramına farklı anlamlar yükledikleri ileri sürülebilir.

Öztürk (2016), etkinliklerde bulunması gereken niteliklere ilişkin bazı araştırmacılar tarafından ortaya konulan özellikleri maddeler halinde sıralamıştır. Buna göre etkinliklerin; amaca uygun olma, üst düzey düşünmeyi gerektirme, gerçek yaşam durumlarını içermeye, öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alma, materyal içerikli olma, öğrenci seviyesine uygun olma, öğrencilerin model oluşturmalarına fırsat verme, merak uyandıracak nitelikte olma, motivasyonu artırma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, birden fazla duyu organına hitap etme, kullanılan öğretim yöntemine uygun olma, akıl yürütme becerisini gerektirme, aktif katılımı sağlama, sınıf yönetimini zorlaştırmayacak şekilde olma, öğrencilerin tartışmalarına fırsat verme, öğrencilerin etkileşimlerini sağlama, uygulanabilir olma, bireysel öğrenme stillerine uygun olma, öğrenci merkezli olma, birden fazla başlangıç noktasına sahip olma, kalıcı ve etkili öğrenmeye fırsat sağlama, sınıfın fiziki yapısına uygun olma, süreç içerisinde ölçme ve değerlendirmeye imkân tanıma ve belirli bir süre planının olması gibi özellikler taşıması gerekmektedir.

Öğretmenler etkinlik uygulama sürecinde yaşadıkları problemlerden kurtulmak için uygulama sürecini gözden geçirmek yerine, kullandıkları etkinliklerden vazgeçme yoluna gidebilmektedirler (Bal, 2008; Horoks ve Robert, 2007; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010). Horoks ve Robert (2007) bunu, öğretmenlerin etkinlik kullanımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin önceden planlama yapmadan uygulamaya koydukları etkinlikler öğretimi ve öğrenmeyi desteklemek ve kolaylaştırmaktan ziyade engel oluşturduğu, zaman ve emek kaybına yol açtığı belirtilmektedir (Bell, 1993; Swan, 2007). Watson (2008) etkinliğin öğrenmenin gerçekleşmesinde bir araç olduğunu ve bu aracın anlamlı hale gelmesinde etkinliğin uygulayıcısı olan öğretmenin yetkin olması gerektiğini söylemektedir. Etkinlik temelli öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretmenin, açık fikirli, kendini

yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen biri olması gerekmektedir (Selley, 1999). Etkinlik temelli öğrenmenin etkililiğini ve verimini artırmak, öğretmen eğitimini düzeltmek ve geliştirmekten geçmektedir (Hallinan ve Khmelkov, 2001). Etkinliklerin etkili bir şekilde hazırlanıp uygulanabilmesi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

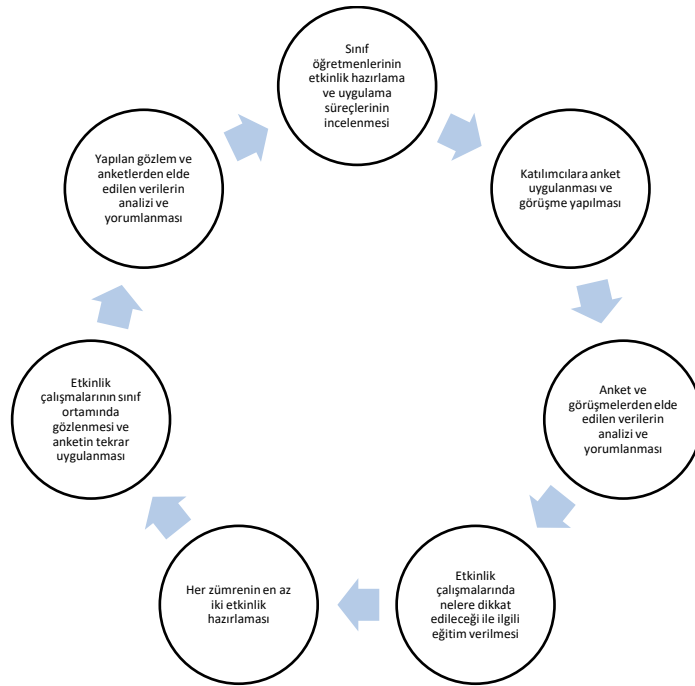
Aykaç (2007), yapmış olduğu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygulamada kendilerini yetersiz gördüklerini, okulların fiziki imkânlarının ve okullarda bulunan araç-gereçlerin etkinlikleri uygulamak için yetersiz olduğunu ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin etkinlikleri uygulamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl'a (2010) göre, sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına dair algıları; öğrencilerin ders sürecine aktif olarak katılmalarını gerektiren, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılan sınıf içi çalışmalar şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Açıl (2011), bazı öğretmenler etkinliği öğrencilerin aktif katılımına dayalı çalışmalar olarak, bazı öğretmenler öğrenci sürece aktif olarak katılsın ya da katılmasın sınıfta yapılan her türlü çalışma olarak ve bazı öğretmenlerin de öğrenilen bir konuyu pekiştirmek için tahtaya soru yazıp bunu öğrencilerin çözmesini bir etkinlik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Öcal (2012) bir ilköğretim okulundaki sınıf ve branş öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada; öğretmenlerin etkinlikleri uygularken öğrencilere rehberlik etme ve yol gösterme rollerini yerine getirmeye çalıştıklarını, ancak sınıf mevcudunun çok olması, materyal eksikliği ve sürenin yetmemesi konuların da sorun yaşadıklarını ve etkinlikleri değerlendirmek için ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadıklarını tespit etmiştir. Süleymangil (2013) sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve uygulama çalışmalarının, sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır. Akhalq, Chishti ve Iqbal (2016), Pakistan'da ilköğretim öğretmenlerine, öğrencilerin zihinsel yeteneklerine uygun materyaller geliştirmek suretiyle onları etkinlik temelli öğretime dahil edebilmelerini sağlayacak hizmet-içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik bir eylem araştırması yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda özel bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkinlik konusunda sahip oldukları algıları, etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinde geliştirilmesi gereken yönleri ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Söz konusu özel okulun 1, 2 ve 3. sınıf zümre başkanları sınıf öğretmenlerinin etkinlik geliştirme ve uygulama süreçlerinin iyileştirilebilmesi için araştırmacıdan destek istemişlerdir. Araştırmacı zümre başkanları ile ön görüşme yaparak 1, 2 ve 3. sınıflardaki etkinlik çalışmaları hakkında bilgi almıştır. Zümre başkanları; zümre olarak hep birlikte ortak ve özgün etkinlikler hazırlamak istediklerini, ancak öğretmenler arasında etkinlik kavramına bakış açılarında farklılıklar olduğunu, bazı öğretmenlerin çok yüzeysel etkinlik çalışmaları yaptıklarını, özgün etkinlik hazırlamak yerine kitaplardaki ders sonu pekiştirme etkinliklerini kullanıldığını, yapılan etkinliklerin genelde bilişsel düzeyin bilgi ve kavrama basamağına hitap ettiğini ve öğrencilerin derse aktif katılımının yeterince sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Bu bilgilerin ışığında sınıf öğretmenlerinin ders içi etkinlik geliştirme ve uygulama süreçlerinin iyileştirilebilmesi için eylem araştırması yönteminin kullanılması araştırmacı tarafından zümre başkanlarına önerilmiş ve onların da uygun görmesi ile eylem araştırmasının yapılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, özel bir ilkokulda çalışan dokuz sınıf öğretmeninin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Eylem araştırması, öğretmenin daha kaliteli bir eğitim-öğretim süreci yürütmesine yönelik mesleki bir bakış açısı geliştirmesini (Schmuck, 1997) veya kendi uygulamaları hakkında sistematik yansımalar yapmasını sağlamak olarak ifade edilebilir (Johnson, 2012). Eğitim ortamlarındaki eylem araştırmaları, araştırmacı ve katılımcıların süreç üzerindeki kontrollerinin farklılığına bağlı olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada kullanılan eylem araştırmasının türünün, uygulama odaklı (karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma) eylem araştırması olduğu söylenebilir (Ferrance, 2000; Norton, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada eylem araştırması modellerinden biri

olan Mills Modeli kullanılmıştır. Mills (2011) eylem araştırmasını, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl yürüttükleri hakkında bilgilerin toplandığı ve devamında ise gelişmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir süreç olarak ifade etmiştir. Mills Eylem Araştırması Döngüsü içinde yer alan adımlar, odaklanılacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme aşamalarından oluşmaktadır (Mills, 2011). Mills eylem araştırması döngüsünden yola çıkılarak araştırmacı kendi eylem araştırması döngüsünü oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan eylem araştırmasının döngüsünün aşamaları şunlardır: Sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi; katılımcılara anket uygulanması ve görüşme yapılması; anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması; etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında nelere dikkat edileceği ile ilgili katılımcılara eğitim verilmesi; her zümredeki öğretmenlerin kendi aralarında işbirliğine giderek en az iki etkinlik hazırlamaları; etkinlik çalışmalarının sınıf ortamında gözlenmesi ve anketin tekrar uygulanması; yapılan gözlemlerden ve uygulanan ilk ve son anketlerden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması.



Şekil 1. Etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesine ilişkin yapılan eylem araştırmasının diyalektik döngüsü.

Mills (2011) eylem araştırması sürecinde ilk olarak odaklanılacak konunun belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada odağında sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçleri yer almaktadır. Söz konusu okuldaki 1., 2. ve 3. sınıf zümre başkanlarının yapmış oldukları ders içi etkinlik çalışmalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için destek istemeleri üzerine araştırmacı kurum dışından katılımcı (öğretim üyesi) olarak sürece dahil olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerine ilişkin veriler çeşitli yöntemlerle toplanıp analiz edilmiş, yorumlanmış ve iyileştirme çalışmaları yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim yılında İstanbul ilinin Çekmeköy ilçesindeki bir özel okulda görev yapan 9 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, söz konusu özel ilkökulda görev yapan 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi yönünden zengin olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Strateji olarak maksimum çeşitlilik stratejisi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinde evrende incelenen

problemlerle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması sağlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Burada amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrende genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmanın yapılacağı özel ilkokuldaki 1., 2. ve 3. sınıflarda görev yapan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo I'de sunulmuştur:

Tablo I*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Sıra No	Rumuz	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuttuğu Sınıf
1	K _{I-1}	Kadın	17	1. sınıf
2	K _{I-2}	Erkek	19	1. sınıf
3	K _{I-3}	Erkek	3	1. sınıf
4	K _{II-4}	Erkek	9	2. sınıf
5	K _{II-5}	Kadın	6	2. sınıf
6	K _{II-6}	Erkek	13	2. sınıf
7	K _{III-7}	Kadın	4	3. sınıf
8	K _{III-8}	Kadın	7	3. sınıf
9	K _{III-9}	Kadın	11	3. sınıf

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl, 2'si 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü erkek 5'i kadındır. Araştırmada her katılımcıya bir rumuz verilmiştir. Örneğin; "K_{I-1}: Birinci sınıfı okutan birinci katılımcı", "K_{II-4}: İkinci sınıfı okutan dördüncü katılımcı", "K_{III-8}: Üçüncü sınıfı okutan sekizinci katılımcı".

Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanmasında Koç (2018) tarafından geliştirilen "Etkinlik Çalışmaları Değerlendirme Ölçeği" (EÇDÖ) kullanılmıştır. EÇDÖ tek faktörden ve 12 maddeden oluşmaktadır. EÇDÖ'nün madde toplam korelasyon değerleri 0,59 ile 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, EÇDÖ'nün iç tutarlılığının, geçerlik ve güvenilirliğinin oldukça yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. EÇDÖ ile katılımcıların etkinlik konusundaki algıları, yetkinlik düzeyleri ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenler tarafından yapılan etkinliklere ilişkin önceki çalışmalarının incelenmesi ve öğretmenlerle görüşmeler yapılması suretiyle yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınmak suretiyle görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların tamamıyla yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 35-40 dakika sürmüştür ve kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme formunda dört tane soru bulunmaktadır. Sorulara ek olarak katılımcılar için sorulara farklı anlamlar yüklenmesi ihtimaline karşı 1. *Etkinliklere dayalı bir öğretim sürecinin öğretmenlere ne gibi faydalar sağlayacağını düşünüyorsunuz?* 2. *Bir konunun öğrenilmesinde yaptığımız etkinlik sayısını yeterli buluyor musunuz?* 3. *Etkinlikler öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkaracak ve geliştirecek şekilde mi?* gibi alternatif sorular hazırlanmıştır.

Araştırmacı planın uygulama aşamasında yapılandırılmış gözlem yaparak veri toplama yoluna gitmiştir. Gözlem herhangi bir ortamda davranışı ayrıntılı olarak tanımlamamızı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılandırılmış gözlem formu hazırlanırken öncelikle taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun oluşturulmasında, uygulama önsesi yapılan görüşmelerden, anketten ve literatürde yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Hazırlanan bu taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. On beş maddeden oluşan gözlem formu ile katılımcıların, etkinlikleri hazırlarken kazanımları ve öğrenci düzeyini dikkate alma, zamanı planlama, öğrencilerin aktif katılımı sağlama, materyal kullanma, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye çalışma ve etkinlik esnasında öğrenci davranışlarını kontrol etme gibi durumları gözlenmeye çalışılmıştır. Yapılandırılmış gözlem formu eylem planının uygulama aşamasında kullanılmış ve her bir katılımcının farklı derslerde yaptığı en az iki etkinlik gözlenmiştir. İki etkinlikte gözlenen davranışların ortalaması alınmıştır. Hangi derste hangi etkinlik ile ilgili

gözlem yapılacağı her bir katılımcı ile ön görüşme yapılarak belirlenmiştir. Katılımcıların gözlenmesini istedikleri ve iyi hazırlık yaptıklarını düşündükleri etkinliklerin gözlenmesine dikkat edilmiştir. Gözlemlerin tamamı araştırmacı tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Gözlem esnasında araştırmacı, sınıfın en arkasında kendisine ayrılan yere oturmuş ve yaptığı gözlemleri not almıştır. Araştırmacı bazen bazı etkinlikleri gözlemlerken ders süresinin tamamında sınıfta bulunmuş bazen de sadece etkinliğin yapıldığı süre kadar sınıfta bulunmaya çalışmıştır. Gözlemler sonrasında nelerin iyi yapıldığı ve hangi yönlerin geliştirilmesi gerektiği ile ilgili değerlendirme yapmak için her bir katılımcı ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı yapıcı bir dil kullanarak önerilerini dile getirmiş ve katılımcının da duygu ve düşüncelerini alarak çalışmayı tamamlamıştır.

Uygulama Süreci

Bu bölümde eylem araştırması kapsamında yürütülen çalışmaların detaylarından söz edilmektedir. Aşağıda Tablo II'de uygulama sürecinin detayları verilmiştir.

Tablo II

Eylem Planının Aşamaları ve Araştırma Verilerini Toplama Zamanları

Etkinlikler	Tarih
Zümre başkanları ile ön görüşme yapılması	01/10/2017
Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar	
Anket formunun uygulanması	07/11/2017
3 öğretmenle görüşme yapılması	08/11/2017
2 öğretmenle görüşme yapılması	10/11/2017
3 öğretmenle görüşme yapılması	14/11/2017
1 öğretmenle görüşme yapılması	16/11/2017
Öğretmenlere verilerin analizinin sunulması	21/11/2017
Uygulama Planı Geliştirilmesi Aşamasında Yapılanlar	
Etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında nelere dikkat edileceği ile ilgili eğitim verilmesi	28/10/2017 -18/11/2017
Her zümrenin kendi aralarında işbirliğine giderek en az iki etkinlik hazırlaması	21-30/11/2017
Uygulama Sürecinde Yapılan Çalışmalar	
1. Sınıf öğretmenlerinin etkinlik çalışmalarının gözlenmesi ve gözlem sonrası öğretmenlerle görüşmeler yapılması	01-08/12/2017
2. Sınıf öğretmenlerinin etkinlik çalışmalarının gözlenmesi ve gözlem sonrası öğretmenlerle görüşmeler yapılması	10-19/12/2017
3. Sınıf öğretmenlerinin etkinlik çalışmalarının gözlenmesi ve gözlem sonrası öğretmenlerle görüşmeler yapılması	20-28/12/2017
Anket formunun tekrar uygulanması	03/01/2018
Kapanış Toplantısı	10/01/2018

Verilerin Analizi

Eylem araştırması uygulama öncesi, uygulama planının geliştirilmesi ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama öncesinde katılımcılara anket uygulanmış ve birebir görüşme yapılmıştır. Uygulama aşamasında ise katılımcıların etkinlik uygulamaları gözlenmiş, gözlem sonrası her katılımcı ile birebir görüşme yapılmış ve ilk başta uygulanan anket katılımcılara tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada görüşme yoluyla toplanan veriler analiz aşamasında veri analizi çeşitlerinden "içerik analizi" tekniğine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. Birçok kez incelenerek belirlenen kod ve temalarla bulgular elde edilmiş ve elde edilen bu bulgular, araştırma grubuna ait görüşmelerden alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Gözlem formlarının doldurulmasıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda gözlem formunda yer alan gözlenen durumlar tablolar halinde ortaya konularak açıklanmıştır. Gözlem formunda yer alan davranışlardan hangilerinin gözlemlendiği, hangilerinin ise gözlemlenemediği ortaya konularak yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılık ölçütlerinden biri olan katılımcı onayını almak için katılımcılardan görüşme kayıtlarını kontrol etmeleri istenmiştir. Bu sayede katılımcıların deneyim ve yorumlamaları arasında uyum olup olmadığı incelenmiştir (Guba, 1981). Ayrıca oluşturulan kod ve temalar

üç uzmanın incelemesine sunulmuştur.

Araştırmanın nicel analiz sürecinde ise SPSS 21.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, ayrıca öntest ve sontest sonuçları eşleştirilmiş örnekler t-testi ile test edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79 = Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.80-2.59 = Katılmıyorum”, “2.60-3.39 = Kararsızım”, “3.40-4.19 = Katılıyorum”, “4.20-5.00 = Kesinlikle Katılıyorum”.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarının gücü verilerin tek bir kaynaktan değil, birçok yoldan toplanması anlamına gelen çeşitlemede yatmaktadır. Çeşitleme birden fazla veri kaynağının, elde edilen bilgileri doğrulamak için kombine edilmesidir (Daymon ve Holloway, 2005). Bu araştırmada hem yöntem hem de veri kaynaklarının çeşitlendirilmesine gidilmiştir. Ayrıca anket, gözlem ve görüşme gibi farklı veri kaynakları kullanılarak derinlemesine ve zengin veriler elde edilmiştir.

Veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde bulunulması araştırmanın inandırıcılığını yükselten önemli stratejilerden biridir. On beş hafta süren araştırma uygulama öncesi, uygulama planının geliştirilmesi ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama öncesinde, öğretmenlere anket düzenlenmiş ve görüşmeler yapılmış; uygulama esnasında katılımcılara etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin eğitimler verilmiş; uygulama sürecinde ise gözlem, görüşme ve son test yapılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, çalışma grubu ile düzenli olarak etkileşimde bulunmuş, bireysel ve grup halinde görüşmeler yaparak onlarla bir araya gelmiştir. Bu şekilde katılımcıların bakış açılarını daha doğru bir şekilde anlamaya çalışmış ve onların araştırmacıya olan güven duygularının artmasını sağlamıştır. Toplanan verilerin kodlanması, temalanması ve analizinde eleştirel bakış getiren üç uzman geri bildirimde bulunmuştur. Uzmanlardan ikisi akademisyen ve biri öğretmendir. Uzmanların ve araştırmacının sahip oldukları farklı yorum ve görüşler üzerinde tartışmalar yapılarak rafine bir analiz yapılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde eylem planının, uygulama öncesi, uygulama planının geliştirilmesi ve uygulamanın yapılması sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Uygulama Öncesi Elde Edilen Bulgular

Katılımcılara “etkinlik çalışmaları değerlendirme ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcıların “EÇDÖ”ye verdikleri cevapların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen aritmetik ortalamalara ilişkin betimsel istatistikler Tablo III’de verilmiştir.

Tablo III

Etkinlikleri Çalışmaları Değerlendirme Ölçeğinin Uygulanması Sonucunda Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Önem Sıra Değerleri

Sıra No	İfadeler	\bar{X}	ss	Önem Sırası
Derslerde yaptığım etkinlikler;				
1	Öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlar	3,37	,43	11
2	Öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olur	4,54	,51	3
3	Öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırır	3,46	,51	10
4	Öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırır	3,83	,59	8
5	Öğrencilerin başarıya duygusunu tatmalarını sağlar	4,46	,66	4
6	İçerik günlük yaşamdan kopuk değildir	4,38	,76	5
7	Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir	3,29	,48	12
8	Öğrencilerin özgüven duygularını geliştirir	3,92	,64	7
9	Öğrencilerin arkadaşlarıyla kaynaşmasına yardımcı olur	4,62	,51	2
10	Öğrencilerin duygusal gelişimine katkı sunar	4,18	,65	6

11	Bilgi yükü yerine, bilgi kazanma süreçlerine göre hazırlanmıştır	3,75	,68	9
12	Öğrencilerin olumlu davranış kazanmasına olanak sağlar	4,69	,48	1

Tablo III incelendiğinde katılımcıların yaptıkları etkinliklerin en güçlü beş yönünün, öğrencilerin olumlu davranış kazanması, arkadaşları ile kaynaşması, sosyalleşmesi, başarıma duygusunu tatması ve içeriğin günlük yaşamdan kopuk olmaması şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin en zayıf beş yönü ise; öğrencileri araştırma yapmaya yöneltme, bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkı sunma, üst düzey düşünme becerisi kazandırma, temel beceriler ile düşünme becerilerini bütünleştirme, bilgi yükü yerine bilgi kazanma süreçlerine göre etkinlik hazırlama ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazanma şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Etkinliklere dayalı öğretimin öğretmene faydaları temasının kodları ve frekansları Tablo IV'de sunulmaktadır.

Tablo IV

Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmene Faydaları Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmene Faydaları	Öğrenciyi merkeze alma	9
	Dikkati sağlama	7
	Kalıcı öğrenme	6
	Dersten haz alma	5
	Değerlendirme yapabilme	4
	Gözlem yapabilme	3
	Konuları somutlaştırma	2
Zamanın daha akıcı geçmesi	1	

Tablo IV incelendiğinde etkinliklere dayalı öğretimin öğretmene faydaları temasının, "öğrenciyi merkeze alma", "dikkati sağlama", "kalıcı öğrenme", "dersten haz alma", "değerlendirme yapabilme", "gözlem yapabilme", "konuları somutlaştırma" ve "zamanın daha akıcı geçmesi" şeklinde sekiz alt temada toplandığı görülmektedir. Tablo IV'te ki alt temalar ve frekans sayıları dikkate alındığında öğretmenlerin etkinlik temelli öğretimin önemini yeterince kavrayamadıkları ve etkinliklerden yeterince faydalanamadıkları ileri sürülebilir. Etkinliklere dayalı öğretimin öğretmene faydaları temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

"Öğrenciyi merkeze almış oluyoruz. Böylece öğrenci derste daha aktif oluyor. Soyut olan konuların somutlaşmasını sağlıyoruz. Etkinlikler günlük hayata yakın olmalı afaki olmamalı. Çünkü etkinliğe katılmayan öğrenci çok üzülüyor. Öğrenciyi merkeze aldığınızda dersten daha çok verim alıyorsunuz. Etkinliklerin mümkün olduğunca sınıfa ve kazanımlara uygun olmasına dikkat etmemiz gerekiyor. Keşke her öğrencinin özelliklerine göre etkinlikler yapabilesek." K_{III-7}

"Bizim için daha eğlenceli oluyor. Daha rahat işlediğimiz bir ders oluyor. Vicdanen daha rahat ediyoruz. Tüm öğrencilerin derse ilgisinin olması bizi daha mutlu ediyor. En ufağından bir hikâye geçen sene öğrendikleri bir şarkı hala akıllarında ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş oluyor." K_{II-6}

Öğretmen "K_{III-7}", etkinlikler sayesinde öğrenci merkezli ders işleyip konuları somutlaştırabildiğini, öğretmen "K_{II-6}" derslerin eğlenceli hale geldiğini ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedirler.

Görüşmeler sonucunda oluşturulan diğer bir tema "etkinliklere dayalı bir öğretimin öğrenciye faydaları" temasıdır. Etkinliklere dayalı öğretimin öğrenciye faydaları temasının kodları ve frekansları Tablo V'te sunulmaktadır.

Tablo V.

Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğrenciye Faydaları Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Etkinliklere Dayalı Bir Öğretimin Öğrencilere Faydaları	Dikkati artırıyor	9
	Kalıcı öğrenme gerçekleşiyor	7
	Arkadaşlık ilişkileri gelişiyor	7
	Kendinin ifade edebiliyor	5
	Özgüveni artırıyor	4
İletişimi kuvvetleniyor	4	

Ürün ortaya koyuyor	4
Düşünme becerileri gelişiyor	4
Hafızası güçleniyor	2
Tasarım ve mekan algısı gelişiyor	2
Yorum yapabiliyor	2
Daha mutlu	2
Önyargıları ortadan kalkıyor	1

Tablo V incelendiğinde etkinliklere dayalı öğretimin öğrencilere faydaları temasının, “dikkati artırıyor”, “kalıcı öğrenme gerçekleşiyor”, “arkadaşlık ilişkileri gelişiyor”, “kendilerini ifade edebiliyor”, “özgüveni artırıyor”, “iletişimi kuvvetleniyor”, “ürün ortaya koyuyor”, “düşünme becerileri gelişiyor”, “hafızası güçleniyor”, “tasarım ve mekan algısı gelişiyor”, “yorum yapabiliyor”, “daha mutlu” ve “önyargıları ortadan kalkıyor” şeklinde on üç alt temada toplandığı görülmektedir. Etkinliklere dayalı öğretimin öğrencilere faydaları temasına ilişkin katılımcılardan “K_{I-1}”, “*Dersten kopmamış oluyorlar. Zaman daha akıcı geçiyor. Dinlemek gerçekten zor bir iş. Dinleme süresini artırıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcı “K_{II-4}”ün bu konuya ilişkin görüşü ise şu şekildedir:

“Çocuğun bir şeyler düşünmesi onları yazması grup içinde tartışması çok önemli. Bir şey üretmeye çalışıyor kafa yoruyor. Öğrenci bir çok kazanım elde ediyor. Üretim yapıyor kafa yoruyor. Arkadaşlık ilişkileri gelişiyor. Üst düzey düşünme becerileri gelişmiş oluyor. Kendini ve arkadaşlarını değerlendiriyor. Direk kağıt versek not tuttursak çocuğun düşünme sistemlerini geliştiremeyeceğiz. Eleştirel düşünmesi yaratıcı düşünmesi gelişmiş oluyor.” K_{II-4}

Katılımcı görüşlerine göre, öğrencilerin dersi dinleme sürelerinin arttığı, ürün ortaya koyabildikleri, arkadaşlık ilişkilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği ifade edilebilir.

Etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin daha iyi olması için neler yapılabilir konusunda katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, “geliştirilmesi gereken yönlerimiz” teması oluşturulmuştur. Etkinlik uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönlerimiz temasının kodları ve frekansları Tablo VI’da sunulmaktadır.

Tablo VI.

Geliştirilmesi Gereken Yönlerimiz Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Etkinlik uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönlerimiz	Süreç değerlendirme	9
	Sınıfa uyarılama	8
	Kazanımlara uygun olma	8
	Uygulanacağı aşamaya dikkat etme	8
	Uygulama süresine dikkat etme	8
	Özgünleşme	6
	Üst kazanımlara yönelik olma	5
	Öğrenci gelişimini takip etme	4
	Etkinliklere dayalı ders işleme	2
	Soyut konularda etkinlik yapabilme	2

Tablo VI incelendiğinde etkinlik uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönlerimiz temasının, “süreç değerlendirme”, “sınıfa uyarılama”, “kazanımlara uygun olma”, “uygulanacağı aşamaya dikkat etme”, “uygulama süresine dikkat etme”, “özgünleşme”, “üst kazanımlara yönelik olma”, “öğrenci gelişimini takip etme”, “etkinliklere dayalı ders işleme” ve “soyut konularda etkinlik yapabilme” şeklinde on alt temada toplandığı görülmektedir. Etkinliklere dayalı öğretimde geliştirilmesi gereken yönlerimiz temasına ilgili olarak katılımcılardan “K_{II-6}”, “*Etkinlik hazırlıyoruz ama özgün etkinlik hazırlamakta zorlanıyoruz*” derken “K_{III-9}”, “*Bilgi basamağında etkinlik güzel olmuyor. Bilgi basamağının üstündeki kazanımlarla ilgili etkinlikler kullanmamız gerekiyor.*” şeklinde görüş belirtmektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, “K_{II-6}”nın özgün etkinlik hazırlama ve “K_{III-9}”in bilgi basamağının üstündeki kazanımlara dönük etkinlik hazırlama ile ilgili gelişime ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Uygulama Planının Geliştirilmesi

Uygulama öncesi toplanan verilerden yola çıkılarak katılımcılara, araştırmacı tarafından etkinliklerin

hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında nelere dikkat edileceği ile ilgili 12 saatlik bir eğitim verilmiştir. Ayrıca eğitimler sırasında örnek etkinlikler gösterilmiştir. Verilen eğitimin içeriği ve düzenlenme zamanı aşağıda Tablo VII’de gösterilmiştir.

Tablo VII.*Eğitimin İçeriği ve Düzenlenme Tarihleri*

Eğitimin İçeriği	Tarih	Zaman
Etkinlik temelli öğrenme	28/10/2017	09:00-12:00
Etkinlik hazırlarken dikkat edilecek hususlar		
Etkinlikte materyal kullanımının önemi		
Öğrencileri araştırma yapmaya yönelte ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkinliklerin önemi	04/10/2017	09:00-12:00
Bilgi kazanma süreçlerine göre etkinlik hazırlama	11/11/2017	09:00-12:00
Etkinliğin yapılacağı ortamın seçimi		
Bireysel ve grup etkinlikleri		
Etkinliklere dayalı ders işleme	18/11/2017	09:00-12:00
Etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme-değerlendirme formları		

Verilen eğitimin ardından her zümrenin kendi aralarında işbirliğine giderek birlikte en az iki özgün etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenler hazırladıkları bu etkinlikleri sınıfta uygularken araştırmacının da gözlem yapması kararlaştırılmıştır. Yapılan her gözlemden sonra etkinliği uygulayan öğretmen ile kısa bir görüşme yapılmış ve gözlemlenen etkinliğin hangi yönlerinin iyi olduğu hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Uygulama Sürecinde Toplanan Veriler

Eylem planının uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler, dört hafta boyunca araştırmacı tarafından gözlenmiş ve aksayan yönler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda Tablo VIII’de etkinliklerin uygulanması sırasında gözlenen davranışlar yer almaktadır.

Tablo VIII.*Etkinliklerin Uygulanması Sürecinde Gözlenen Davranışlar*

Etkinliklerin uygulanması sürecinde gözlenen davranışlar	KI-1	KI-2	KI-3	KII-4	KII-5	KII-6	KIII-7	KIII-8	KIII-9	Toplam
Etkinlik öğrenci seviyesine ve önbilgilerine uygundu	+	/	+	+	+	+	+	/	+	8
Etkinlik dersin kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9
Etkinlik günlük yaşamla ilişkilidir	+	/	+	+	+	+	+	+	+	8,5
Öğrencilerin etkinlik için güdülenmeleri sağlandı	-	-	+	/	+	/	-	/	+	4,5
Öğrencilerin etkin bir şekilde katılımı sağlandı	/	/	+	+	+	+	/	/	+	7
Etkinlik sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alındı	/	/	/	/	/	/	-	/	/	4
Öğrencilerle iyi bir iletişim kurdu	/	+	+	+	+	+	/	+	+	8
Öğrencilere her an yardımcı oldu	/	/	+	+	+	+	/	/	+	7
Görsel ve işitsel araç gereçler kullanıldı	-	/	+	+	+	+	-	+	+	6,5
Fiziki ortam etkinlik sürecine uygun tasarlanmıştır	+	/	+	/	+	/	+	/	+	7
Öğrenciler arasında güçlü bir etkileşimin oluşması sağlandı	/	/	+	/	/	/	/	/	+	5,5
Etkinlik öğrencilerin katılım, tartışma, doğrulama, eleştirme gibi gelişim süreçlerine olumlu katkı sundu	-	/	+	/	/	/	/	/	+	5
Öğrencide düşünme süreçlerinin oluşumuna katkı sundu	/	/	/	/	/	/	-	/	/	4
Ayrılan süre yeterliydi ve zaman verimli kullanıldı	/	/	+	/	+	/	/	/	-	5
Etkinlik sürecinde öğrenci davranışları gözlemlendi ve gerektiğinde not alındı	-	-	+	/	/	/	-	-	/	3

(+): Gözlenmiştir. (-): Gözlenmemiştir. (/): Kısmen gözlenmiştir.

Tablo VIII incelendiğinde; yapılan etkinliklerin dersin kazanımları dikkate alınarak hazırlanması, günlük yaşamla ilişki kurulması, öğrenci seviyesine ve önbilgilerine uygun olması, öğrencilerle iyi bir iletişim kurulması, öğrencilere yardımcı olunması, fiziki ortamın etkinlik sürecine uygun tasarlanması, görsel ve işitsel araç gereçler kullanılması davranışlarının yüksek düzeyde yerine getirilmeye çalışıldığı ancak; öğrenci davranışlarının etkili bir şekilde gözlenmesi ve gerektiğinde not alınması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin düşünme süreçlerinin oluşumuna katkı sunulması, etkinliğin uygulanabilmesi için yeterli sürenin ayrılması ile katılım, tartışma, doğrulama ve eleştirme gibi yönlerden öğrenci gelişimine

olumlu katkı sağlayacak davranışların düşük düzeyde yerine getirildiği gözlenmiştir. Gözlem sonrasında katılımcılarla yapılan görüşmelerden bazı anekdotlar aşağıda verilmiştir.

"Hocam dikkat çekme, öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi vb. yönlerden çok güzel bir etkinlik uygulaması yaptınız. Ancak etkinlik sırasında öğrencilerin bazı üst düzey sorularını gözden kaçırdınız ve etkinlikte süre yetiştirme telaşınız bunda etkili olmuş olabilir. Eleştirel düşünmeyi sağlayan soruları sorma ve öğrenciden gelen bu tür soruları önemseme noktasında kendiniz biraz daha geliştirmeniz yapacağınız etkinlikleri daha da nitelikli hale getirecektir." K_{I-3}

"Dikkat çekme ve etkinliğin nasıl uygulanacağı noktasında öğrencileri yeterince güdüleyemediniz. Bu nedenle de etkinlik sırasında öğrenciler, size sık sık soru sormak zorunda kaldılar. Bu da sizin ders işleme motivasyonunuzu olumsuz etkiledi. Bu nedenle süreyi ayarlayamadınız. Öğrenciler konu ile etkinlik arasındaki bağı kurmakta zorlandılar..." K_{III-8}

Gözlem sonrası yapılan görüşme notları incelendiğine öğretmen "K_{I-3}"'ün etkinlik için yeterli süre ayırma ve öğrenciden gelen üst düzey soruları önemseme; öğretmen "K_{III-8}"'in öğrenciyi güdüleme ve dikkat çekme boyutlarında kendilerini geliştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Uygulama süreci sonunda katılımcılara "etkinlik çalışmaları değerlendirme ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin öntest ve sontest sonuçları Tablo IX'da verilmiştir.

Tablo IX.

Etkinlikleri Değerlendirme Anketi Öntest ve Sontest Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öntest	9	48	,77	13	4,16	0,000
Sontest	9	54	,52			

Tablo IX'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulama öncesi etkinlikler çalışmaları değerlendirme ölçeğinin ortalaması $\bar{X} = 48$ iken, uygulama sonrası $\bar{X} = 54$ 'e yükselmiştir ($t_{(19)}=5,66$, $p<.05$). Buna göre, yapılan eylem araştırması sonucunda katılımcıların etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinde olumlu yönde bir iyileşmenin olduğu ve bu tür çalışmaların öğretmenlerin niteliğini artırdığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Bu amaca yönelik literatür taramaları yapılmış, eylem araştırması planı geliştirilmiş ve probleme yönelik çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Araştırma İstanbul'un Çekmeköy ilçesinde özel bir ilkokulda görev yapan küçük bir öğretmen grubuyla yürütülmüştür. Bu nedenle, araştırmadan çıkan sonuçlar diğer öğretim kademelerinde veya okullarda görev yapan öğretmenlere genellenemeyebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü farklı yerleşim yerlerinde ikamet eden ve örnekleme daha farklı olan öğretmen gruplarıyla yapılacak çalışmaların sonuçları da farklı olabilir.

Araştırma sürecinin başında toplanan bulgular incelendiğinde katılımcıların yaptıkları etkinliklerin en güçlü beş yönünün; öğrencilerin olumlu davranış kazanması, arkadaşları ile kaynaşması, sosyalleşmesi, başarıma duygusunu tatması ve içeriğin günlük yaşamdan kopuk olmaması şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin en zayıf beş yönünün ise; öğrencileri araştırma yapmaya yöneltme, bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkı sunma, üst düzey düşünme becerisi kazandırma, temel beceriler ile düşünme becerilerini bütünleştirme, bilgi yükü yerine bilgi kazanma süreçlerine göre etkinlik hazırlama ve bağımsız çalışma alışkanlığı kazanma şeklinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında geliştirilmesi gereken yönlerinin, ölçme değerlendirme formlarını kullanma, sınıfa ve kazanımlara uygun etkinlik hazırlama, etkinliklerin uygulanacağı aşamaya ve uygulama süresine dikkat etme, özgün etkinlik hazırlama, üst düzey kazanımlar için etkinlik hazırlanma, öğrencinin eğitsel ve öğretimsel gelişimi hakkında bilgi veren etkinlikler hazırlama, etkinliklere dayalı ders işleyebilme ve soyut konularda etkinlik yapabilme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Özmantar ve diğerleri (2010), öğretmenlerin etkinlik algılarının kısıtlı olduğunu bu nedenle de gerek etkinliğin tasarımında gerekse uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı prensipleri yerine getirmekte zorlandıklarını ileri sürmektedirler. Aykaç (2007) da, sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygulamada kendilerini yetersiz gördüklerini ve etkinlikleri uygulamakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Açıl (2011) ise, öğretmenlerin etkinlik kavramına ilişkin farklı

algılara sahip olduklarını, bu farklı algıların onların uygulama sürecindeki şekillendirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar etkinliklerin hem öğretmene ve hem de öğrenciye önemli faydaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, öğrencinin öğrenmesinde etkinliklere dayalı öğretimin geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğunu tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Açıl, 2011; Batdı, 2014; Camci, 2012; Gözüyeşil, 2012; Jones ve Pepin, 2016; Mishra ve Yadav, 2013; Watson ve Mason, 2007).

Eylem planının uygulanması sonucunda, uygulama öncesine göre, etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinde olumlu yönde bir iyileşmenin olduğu tespit edilmiştir. Eylem planının uygulanması aşamasında yapılan etkinliklerin; dersin kazanımları dikkate alınarak hazırlanması, günlük yaşamla ilişki kurulması, öğrenci seviyesine ve önbilgilerine uygun olması, öğrencilerle iyi bir iletişim kurulması, öğrencilere yardımcı olunması, fiziki ortamın etkinlik sürecine uygun tasarlanması, görsel ve işitsel araç gereçler kullanılması davranışlarının yüksek düzeyde yerine getirilmeye çalışıldığı ancak; öğrenci davranışlarının gözlenmesi ve gerektiğinde not alınması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin düşünme süreçlerinin oluşumuna katkı sunulması, etkinliğin uygulanabilmesi için yeterli sürenin ayrılması ile katılım, tartışma, doğrulama ve eleştirme gibi yönlerden öğrenci gelişimine olumlu katkı sağlayacak davranışların düşük düzeyde yerine getirildiği gözlenmiştir. Çeşitli araştırmalarda da öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında ölçme değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadıkları (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Öcal, 2012) ve süreci ayarlama sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir (Çubukçu ve Girmen, 2008; Öcal, 2012).

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme süreçlerini geliştirecek uygun ortamlar oluşturmak yerine daha çok öğrencinin eğlenmesi ve sıkılmamasına odaklandıkları görülmüştür. Özgen ve Alkan (2014), Öztürk (2016) ve Toprak, Uğurel ve Tuncer (2014), tarafından yapılan araştırmalarda bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlere, öğrencide düşüncenin oluşumunu sağlayacak etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlikleri uygulamalarında ölçme değerlendirme formlarını genellikle kullanmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin başta gözlem formları olmak üzere çeşitli ölçme değerlendirme formlarını kullanmaları özendirilmelidir. Ayrıca, etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme sistemlerine ne gibi etkilerinin olabileceğine dair çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanaşına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akhalg, M., Chishti, S.H. ve Iqbal, M.Z. (2016). Activity based teaching and learning through mentoring in Punjab province of Pakistan: An analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 434-443.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Bal, A.P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55
- Bell, A. (1993). Principles for the design of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 24(1), 5-34.
- Bonwell, C.C ve Eison, J.A (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC: George Washington University. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed340272.html adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma*

yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 1(44), 123-142.
- Daymon, C. ve Holloway, I. (2005). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gözüyeşil, E. (2012). *The effect of brain-based learning on academic achievement: A meta analytic study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hallinan, M. T. ve Khmelkov, V. T. (2001). Recent developments in teacher education in the United States of America. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 175-185.
- Horoks, J. ve Robert, A. (2007). Task design to highlight task-activity relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 279-287.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research* (4. bs.). New Jersey: Pearson Education.
- Jones, K. ve Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2), 105-121.
- Koç, M.H. (2018). Etkinlik çalışmaları değerlendirme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Social Science*, 66(2), 49-59.
- Lakshmi, E. ve Hee, S. (2005). Activity-based teaching for effective learning. *ITE Teachers' Conference* (s. 1-10). Kahului: University of Hawaii.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design* (2. bs. ed.). Burlington, USA: Gower Publishing Company
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mishra, S.K. ve Yadav, B. (2013). Effect of activity-based approach on achievement in science of students at elementary stage. *International Journal of Basic and Applied Science*, 1(4), 716-733.
- Norton, L.S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Routledge: London.
- Öcal, H.A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325-338.
- Özmantar, M. F. ve Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (s. 313-348). Ankara: Pegem

Akademi.

- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbalı, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Öztürk, F. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin hazırlanması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Sullivan, P., Clarke, D. ve Clarke, B. (2013). *Teaching with tasks for effective mathematics learning*. New York: Springer Science+Business Media.
- Süleymangil, M.(2013). *Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Swan, M. (2007). The impact of the task- based Professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 217-237.
- Şahan, H. (2000). *Sosyal bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Toprak, Ç., Uğurel, I. ve Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli bileşenleri açısından analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 39-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Watson, A. (2008). *Task transformation is the teacher's responsibility*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Morelia: Michoacán, Mexico.
- Watson, A. ve Mason, J. (2007). Taken-as-shared: A review of common assumptions about mathematical task in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4), 205-215.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Activity based learning is based on the students' conducting meaningful learning activities and thinking on what they are doing. Activity based teaching is method which teaches students how to think individually in the face of their own problems, facilitating the discovery of practical solutions and providing the necessary self-confidence for learning. In this study, the purpose has been to conduct an activity research aimed at evaluating the activity preparation and implementation processes of classroom teachers. In this respect, the perception of the classroom teachers who work in a private school concerning activity and the aspects they need to develop in the activity preparation and implementation process have been revealed. In the literature, the absence of a study in which the activity preparation and implementation processes of classroom teachers working in private schools are studied in our country makes this study important.

Method

The study was designed as an action research, quantitative and qualitative data collection techniques were used. In the study, the Mills Model as one of the action research models was used. The working group of the research consists of nine primary school teachers of a private school in the administrative district of Çekmeköy of the province of Istanbul in the 2017-2018 fall semesters. The working group consists especially of classroom teachers working in the 1st, 2nd and 3rd Grades of the subject primary school. In the study, one of the random sampling methods, purposeful sampling method was used. In order to be used in the collection of quantitative data, an "Activity Works Evaluation Survey" consisting of 20 items was developed by the researcher. Semi-structured interview forms were used by the researcher and face to face interviews were made with all participants. There are four questions in the interview form. The researcher has preferred to collect data by conducting semi-structured observations during the implementation phase of the action plan. Data collected during the research through interviews and observation were subject to "content analysis" technique as one of the data analysis varieties. On the other hand, SPSS statistics 21 program was used during the quantitative analysis. In the evaluation of the data, the aim has been to determine the opinions of the participants on the activity studies by calculating arithmetic average and standard deviations. Furthermore, pretest and posttest results were tested with paired samples t-test.

Results

When the findings collected at the beginning of the research process are studied, the three strongest aspects of the activities carried out by the participants were found to consist of enabling students to acquire positive behaviors, being suitable for the student's level, contributing to psychomotor development, ensuring that students get on well together and are motivated in the lessons. The five weakest aspects of the activities carried by the teachers can be mentioned as guiding children to research, contributing to bring out their individual talents, building their skills for critical thinking, integrating their thinking skills with basic skills and preparing activities according to information acquisition processes instead of information load. The aspects of the teachers need to be develop in the implementation of activities are using assessment and evaluation forms, preparing activities suitable for the class and the learning outcomes, paying attention to the phase in which activities shall be implemented and the duration of implementation, preparing original activities, preparing activities for top learning outcomes, preparing activities that provide information on the student's educational and instructional development, ability to teach lessons based on activities and to perform activities in abstract matters.

As a result of the implementation of the action plan, in comparison to what it had been prior to the application, a positive development was detected in the activity preparation and implementation processes. In the activities performed during the implementation phase of the action plan, it was observed that teachers displayed a high level of performance in preparing the course by taking to account the learning outcomes of the lesson, establishing a connection to daily life, its being adequate for the student's level and foreknowledge, using audiovisual tools, establishing a good communication with the students designing the physical

environment in line with the activity process and helping children whereas concerning certain behaviors that would contribute positively to the student development such as observing the student's behavior and taking notes when necessary, allocating sufficient time to the implementation of the activity, taking to account individual differences, creating students' thinking processes, the teachers' performance was observed to be low.

Conclusion

When the results of the study are examined, it was observed that teachers would, instead of creating adequate environments for the development of thinking processes such as critical thinking, creative thinking, rather focus on the student's having a good time and not being bored. It is possible to say that teachers should be given trainings on how to conduct activities that would create thinking in the student. It was observed that the teachers would not use in general the assessment and evaluation forms in the implementation of activities. Teachers should be encouraged to use various assessment and evaluation forms led by observation forms. Conducting various studies concerning which effects activity-based lesson teaching may have on critical thinking and creative thinking systems of students is advisable.

Eğitim Örgütlerinde İstismarcı Yönetim ve Örgütsel Öç Alma Davranışı Arasındaki İlişki

Pelin TAŞKIN*

Öz: Eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve öç alma davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada İstismarcı Yönetim Ölçeği ve Örgütsel Öç Alma Ölçeği uygulanmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara kamu okullarında görevli 361 öğretmenden toplanmıştır. Bulgulara göre, erkek öğretmenler istismarcı yönetime ve örgütsel öç alma ölçeğinin davranışsal tepkiler boyutundaki ifadelerle daha fazla katılım göstermişlerdir. Ayrıca, 0-10 yıl arası kıdeme sahip ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre İstismarcı Yönetim Ölçeğinin ifadelerine daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre öç alma nedenlerine ve davranışsal tepkiler boyutlarına ilişkin görüşlerine daha fazla katılım göstermişlerdir. Liselerde çalışan öğretmenler, ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre istismarcı yönetime ilişkin ifadelerle daha çok katılmışlardır. Son olarak katılımcıların istismarcı yönetime ilişkin görüşleri ile öç alma nedenlerine ve davranışsal tepkilere ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İstismarcı Yönetim, Öç Alma, Eğitim Örgütleri, Öğretmen Görüşleri

The Relationship Between Abusive Management and Organizational Revenge Behavior in Educational Organizations

Abstract: The aim of this research was to determine the correlation between abusive management and revenge behavior in educational organizations. The Abusive Management scale and the Organizational Revenge scale were applied to 361 teachers working in public schools in Ankara. The findings showed that male teachers were more likely to agree with the statements related to abusive management and the behavioral reactions factor of the organizational revenge scale. There was a significant difference between the views on the reasons for taking revenge and the behavioral reactions according to the educational status variable. Teachers who had experience between 0-10 years and 11-20 years differed significantly in terms of their views about abusive management. Teachers working in high schools were more likely to agree with the statements related to abusive management than teachers working in the secondary schools. Finally, there was a low positive and significant relationship between the views of the participants about the abusive management and their views on the reasons for taking revenge and behavioral reactions.

Keywords: Abusive Management, Revenge, Educational Organizations, Teachers' View

Türkiye’de eğitim, özel girişime de açık bir kamu hizmeti olarak devletin önem verdiği ve yönetici, öğretmen, müfettiş, uzman, öğrenci, veli gibi unsurları içeren bir alandır. Bu unsurlar arasındaki ilişkiler, ortaya çıkan yeni yönetim anlayışları ve yönetim teknikleri ile şekillendikçe önem kazanmaya başlamıştır. Bu ilişkilerin doğru anlaşılması, özellikle yöneticiler ve öğretmenler arasında var olan sorunların tespit edilmesine ve bu sorunları gidermeye yönelik uygun çözüm yolunun bulunmasına katkı sağlar. Aksi takdirde yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişki gerginleşir. Eğitim örgütünün işleyişi ve performansı kaçınılmaz olarak bu gerginlikten olumsuz etkilenir (Başaran ve Çınkır, 2013; Üçok ve Turgut, 2014).

Örgüt üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, yönetici ve çalışan arasındaki ilişkinin olumsuz olduğu durumlarla ilgili yapılan araştırmalardan bazılarının istismarcı yönetim kavramı hakkında olduğu görülür (Martinko, Harvey, Brees ve Mackey, 2013). İstismarcı yönetim, “ast konumundaki çalışanların yöneticisinin sürekli biçimde yaptığı, fiziksel teması içermeyen, sözel veya sözel olmayan düşmanca davranışlarına ilişkin algılarıdır” (Tepper, 2000, s. 178). Tepper (2000)’in bu tanımı, istismarcı yönetimi kişisel bir değerlendirme olarak betimler. Aynı kişi yöneticinin bazı konulardaki davranışını, istismarcı olarak değerlendirirken, başka bazı konulardaki davranışını istismarcı olarak görmeyebilir. Hatta aynı yöneticinin davranışını iki çalışan farklı değerlendirebilir (Tepper, 2000).

İstismarcı yönetim hem ahlaki standartları ihlal etmesi sebebiyle, etik dışı davranış olarak algılandığı, hem de istismarcı yönetimin hedefindekilerin etik açıdan tartışmaya açık davranışlarına karşılık yaptırım niteliğinde uygulandığı için iş ortamının etik yönden zarar görmesine yol açmaktadır (Park ve ark., 2017). Tepper (2000)’e göre, istismarcı yönetime maruz kalan ast konumundaki çalışan olumsuz tepki vermektedir; çünkü istismarcı yönetim işlerin nasıl olması gerektiği yönündeki çalışan algılarından oluşan normatif adalet kurallarını ihlal etmektedir.

İstismarcı yönetime örnek olarak çalışanın herkesin önünde eleştirilmesi, yöneticinin yüksek sesle ve sınırlı biçimde bağırıp çağırması, yöneticinin kabalığı, düşüncesiz bencil davranışları, yöneticinin çalışan üzerinde baskı uygulaması gibi davranışlar sayılabilir (Bies 2001; Bies ve Tripp, 1998; Tepper, 2000). Çalışanların böyle davranışlara maruz kalması durumunda tükenmişlik, adaletsizlik algısı, performansın düşmesi, işe devam etmeme, işten ayrılma ve işten tatmin olmama gibi etkilerin oluşabileceği alanyazınında belirtilmektedir (Aryee, Chen, Sun ve Debrah, 2007; Harvey, Stoner, Hochwarter ve Kacmar, 2007; Neuman ve Baron, 1996; Tepper, 2000; Ülbeği, Mimaroglu Özgen ve Özgen, 2014; Zellars, Tepper ve Duffy, 2002). Bu tür durumlarda, ast konumundaki çalışanın istismarcı yöneticisine karşı aynı şekilde davranarak öç alması söz konusu olabilir (Tepper, 2000).

Pek çok araştırmacının vurguladığı gibi yöneticiler astları üzerinde güç sahibidirler; bunun sonucu olarak istismarcı yönetici, astın alabileceği ödülü ona vermemek, cezalandırmak ya da karşı öç alma davranışına girişmek gibi eylemlerde bulunabilir (Aquino, Tripp, ve Bies, 2006; Tepper ve ark. 2009). Öte yandan araştırmalar, istismarcı yönetim ile yöneticiye yönelen öç alma davranışının ilişkisi olduğunu da göstermektedir (Inness, Barling, ve Turner, 2005; Liu, Kwan, Wu ve Wu, 2010; Tepper ve ark., 2009). Berkowitz (1989)’un ifade ettiği gibi ast konumundaki çalışanlar, yöneticileri tarafından kışkırtıldıkları takdirde düşmanca davranışlarda bulunabilir ve benzer davranışlarda bulunma eğilimi gösterebilirler. Sınırlendirilmiş, kışkırtılmış bireylerin, kendilerini kışkırtanlardan öç almak ve onları cezalandırmak için, onlara karşı mantık dışı davrandıkları ve davranışlarının uzun dönem sonuçlarını göz ardı ettikleri bilinir (de Quervain ve ark., 2004; Leith ve Baumeister, 1996; Lian ve ark. 2014). Öç alma, bireyin bir hareketi yanlış bir davranış olarak algılaması ve bu davranışa karşılık olarak ona acı çektirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Nayir, 2016; Stuckless ve Goranson, 1992). Alanyazında öç almanın planlı bir davranış olduğu vurgulanmakta ve genellikle zarar verici bir harekete karşılık olarak yapıldığı ifade edilmektedir (Bies ve Tripp, 2005; Fromm, 1973; Nayir, 2015). Kısacası öç alma, bireyin haksızlığa veya kötü bir davranışa maruz kaldığında, karşısındakine planlı biçimde zarar vermeye çalışmasıdır. Öç alma, bireyleri olumsuz etkileyen bir duygudur. Robinson ve Bennett (1995) öç almanın sadece kişi için değil örgüt için de kötü olduğunu belirttikleri ve öç alma davranışını olumsuz iş yeri davranışları arasında saymaktadırlar. Çünkü bu davranışlar örgütün hedeflerine ulaşması olasılığını olumsuz etkilemekte ve çalışanların gündelik hayat akışı ve iş yaşamları ise bu davranışlardan istenmeyen biçimde etkilenmektedir (Mount, Ilies ve Johnson, 2006).

Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında Üçok ve Turgut'un (2014) da benzer şekilde ifade ettiği üzere, istismarcı yönetici davranışlarının bilimsel olarak henüz yeni yeni incelenmeye başlandığı, ancak bu tür davranışların eğitim örgütlerinde ne düzeyde gözlendiğine dair sağlam bilginin oluşmadığı söylenebilir. İstismarcı yönetici davranışlarının eğitim örgütlerinde hangi düzeyde görüldüğü ve bu davranışların olumsuz sonuçlarına dair bilgi edinilmesinin, eğitim örgütlerinin yönetiminde bu davranışların yıkıcı sonuçlarının önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan ulusal alanyazında, öç alma davranışı ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Öç alma davranışının Türkiye'de akademik örgütlerde (Şener ve Erdem, 2014), özel şirketlerde (Tatarlar ve Güneri- Çangarlı, 2014) ve eğitim örgütlerinde (Nayir, 2015; 2016) araştırıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmanın öç almanın neden ve sonuçlarına ilişkin olduğu anlaşılmaktadır (Nayir, 2016). Ancak eğitim örgütlerinde karşılaşılan öç alma davranışlarının olumsuz sonuçlarının ortadan kaldırılması için yöneticilerin ne tür yaklaşımlarda bulunması gerektiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yöneticilerin, yönetim tarzları ile öç alma davranışları arasında ilişki olup olmadığını irdeleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu yüzden alanyazındaki bu boşluğu doldurmak amacıyla bu çalışmada eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve örgütsel öç alma arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmaktadır.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve öç alma davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin istismarcı yönetime ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öç alma davranışına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin istismarcı yönetime ilişkin görüşleri cinsiyete, kıdeme, branşa ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öç alma davranışına ilişkin görüşleri cinsiyete, kıdeme, branşa ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin istismarcı yönetim ile öç alma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve öç alma davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel (korelatif) araştırmalar, iki ya da çok sayıda değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik araştırma desenleridir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'daki kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde kamu okullarında görevli öğretmenlerden elde edilmiştir. Evrenin araştırmacının ulaşamayacağı boyutta olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'da kamu okullarında toplam 69.257 öğretmen görev yapmaktadır. Anderson'a göre (1990), 381 kişilik bir örneklem büyüklüğü 50.000 kişilik bir evrenin %5 tolerans gösterilebilir hata payı ile temsil edilebilmesini sağlar. Buna göre 381 öğretmene ulaşılması yeterlidir. Bu nedenle ölçekler Ankara il merkezinde kamu okullarında çalışmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 650 öğretmene dağıtılmış geri dönen 529 ölçekten, eksik doldurulmuş anketlerin (%5'ten fazla kayıp verisi bulunan) ve uç değerlerin çıkartılmasıyla 361 veri analize alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo I'de sunulmuştur.

Tablo I*Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişkenler	Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	266	73,7	361
	Erkek	93	25,8	
	Kayıp Değer	2	0,6	
Kıdem	0-10 yıl arası	88	24,4	361
	11-20 yıl arası	138	38,2	
	21 yıl ve üzeri	126	34,9	
Okul Türü	İlkokul	65	18,0	361
	Ortaokul	82	22,7	
	Lise	210	58,2	
	Kayıp Değer	4	1,1	
Eğitim Düzeyi	Önlisans	5	1,4	361
	Lisans	308	85,3	
	Yüksek Lisans	44	12,2	
	Doktora	2	0,6	
	Kayıp Değer	2	0,6	
Branş	Sınıf öğretmeni	57	15,8	361
	Yabancı dil	49	13,6	
	Türkçe	38	10,5	
	Fen-Matematik	89	24,7	
	Sözel	39	10,8	
	Diğer	82	22,7	
	Kayıp Değer	7	1,9	

Tablo I'de görüldüğü gibi katılımcıların % 73,7 si kadın, %25,8'i erkektir. Katılımcıların çoğunluğu lisans mezunu (% 85,3) ve 11 – 20 yıl arası kıdeme sahiptir (%38,2). Katılımcıların % 18'i ilkokulda, % 22,7'si ortaokulda, % 58,2'si lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu fen-matematik branşında (%22,7) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Tepper (2000) tarafından geliştirilen ve Ülbeği, Mimaroğlu Özgen ve Özgen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan İstismarcı Yönetim ölçeği ve Nayir (2016) tarafından geliştirilen Örgütsel Öç Alma Ölçeği hem ilgili araştırmacılar tarafından hem de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınarak uygulanmıştır. Beşli likert olarak (hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta derecede katılıyorum, çok katılıyorum, tamamen katılıyorum) hazırlanmış ölçek, İstismarcı Yönetim Ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır ve ölçek tek boyutludur. Ülbeği, Mimaroğlu Özgen ve Özgen (2014) tarafından istismarcı yönetim ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi yapılmış ve varyansın %72'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Örgütsel Öç Alma ölçeği de beşli likert olarak hazırlanmış, 25 maddeden oluşmakta ve ölçeğin "öç alma nedenleri", "duygusal tepkiler", "davranışsal tepkiler" olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Nayir (2016) geliştirdiği örgütsel öç alma ölçeği için güvenilirlik analizi yapmış ve "öç alma nedenleri" faktörü için .94, "davranışsal tepkiler" faktörü için .89 ve "duygusal tepkiler" faktörü için .67 olduğunu belirtmiştir. Örgütsel öç alma ölçeğinin toplamında alfa katsayısı .88 olduğu ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bu çalışmada ölçekler için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizleri 361 kişiden oluşan veri seti üzerinden tesadüfi olarak çekilen 261 veri üzerinden yapılmıştır. İstismarcı yönetim ölçeği için yapılan ilk DFA analizi sonucunda uyum indekslerinin $\chi^2 = 565.65$, $p = 0.000$, $sd=90$, $\chi^2 /sd = 6.28$, $CFI=0,91$, $NFI = .89$, $NNFI=.89$, $GFI=.83$, $AGFI=.77$, $IFI= .91$, $RFI= .87$ ve $RMSEA= .121$ olduğu görülmüştür. Analiz ile ilgili modifikasyon önerileri incelendiğinde 1-2, 1-4, ve 8-14 maddeler arasında modifikasyon yapılmasının uygun olduğu görülmüş bunun üzerine ilgili madde çiftleri arasında modifikasyon yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Buna göre uyum indeksleri $\chi^2 = 286.07$, $p = 0.0000$, $sd=86$, $\chi^2 /sd = 3.32$, $CFI=0,94$, $NFI = .92$, $NNFI=.93$, $GFI=.87$, $AGFI=.82$, $IFI= .94$, $RFI= .90$ ve $RMSEA= .095$ olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel ölç alma ölçeğine ilişkin yapılan DFA sonucunda uyum indekslerinin $\chi^2 = 798.64$, $p = 0.000$, $sd=272$, $\chi^2 / sd = 2.93$, $CFI=0,96$, $NFI = .93$, $NNFI=.95$, $GFI=.80$, $AGFI=.76$, $IFI= .96$, $RFI= .93$ ve $RMSEA= .086$ olduğu görülmüştür. Bütün bulgular bir arada incelendiğinde örneklem grubunun büyüklüğüne bağlı olarak ölçme aracına ilişkin yapının doğrulandığını, ölçeklerin yapısal ve istatistiksel olarak uygun bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçekler için güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı istismarcı yönetim için .87, örgütsel ölç alma ölçeği için faktörlerin sırasına göre .94, .86, .86 ve ölçeğin bütününe ilişkin .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce dağılımın normalliği test edilmiştir. Bunun için öncelikle aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerine bakılmış birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayıları, Q-Q plot grafikleri incelenmiş ve dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeler sonucunda dağılımın normal olduğu varsayılarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin analizi betimsel istatistiklerle birlikte DFA, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri için t-testi yapılmıştır. Branş, kıdem ve okul türü değişkenleri için ANOVA yapılmıştır. İstismarcı yönetim ile ölç alma davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için korelasyon analizi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre, anlamlı fark tespit edilen gruplarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyansların homojen olması durumunda Scheffe testi, heterojen olması durumunda Dunnett C testinden yararlanılmıştır. Manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. Verilerin analizinde eğitim durumu değişkeninde önlisans lisans kategorisiyle birleştirilerek lisans adı altında, doktora ve yüksek lisans grubu birleştirilerek lisansüstü adı altında kategorilendirilmiştir. Kıdem değişkeni, veriler toplanırken sürekli değişken olarak alınmış, sürekli değişken ile fark analizleri yapılmadığı için analiz sürecinde kategorilendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin istismarcı yönetime ilişkin görüşlerini gösteren betimsel istatistikler Tablo II'de gösterilmiştir.

Tablo II

İstismarcı Yönetime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve Puan Sırası

	Maddeler	X	ss	Puan Sırası
1	Yöneticim benimle alay eder.	1,06	,33	10,5
2	Yöneticim duygu ve düşüncelerimi aptalca bulur.	1,05	,27	12,5
3	Yöneticim bana küser.	1,20	,51	3
4	Yöneticim beni başkalarının önünde aşağılar.	1,07	,29	9
5	Yöneticim özel hayatımı ihlal eder.	1,06	,28	10,5
6	Yöneticim geçmişteki hatalarımı yüzüme vurur.	1,15	,44	6
7	Yöneticim işteki çabalarımı takdir etmez.	1,42	,76	1
8	Yöneticim beni kendini utandırmakla suçlar.	1,03	,21	14
9	Yöneticim sözünde durmaz.	1,22	,53	2
10	Yöneticim başkasına olan hıncını benden çıkarır.	1,19	,49	4
11	Yöneticim benim hakkımda başkalarına olumsuz yorumlarda bulunur.	1,18	,50	5
12	Yöneticim bana karşı kabadır.	1,14	,44	7
13	Yöneticim iş arkadaşlarımla etkileşim halinde olmama izin vermez.	1,05	,28	12,5
14	Yöneticim beceriksiz olduğumu söyler.	1,02	,15	15
15	Yöneticim bana yalan söyler.	1,11	,39	8

Tablo II incelendiğinde, öğretmenlerin en çok "Yöneticim işteki çabalarımı takdir etmez." (1,42), "Yöneticim sözünde durmaz." (1,22) ve "Yöneticim bana küser." (1,20) maddelerine katılırken; en az "Yöneticim beceriksiz olduğumu söyler." (1,02), "Yöneticim beni kendini utandırmakla suçlar." (1,03),

“Yöneticim duygu ve düşüncelerimi aptalca bulur.” (1,05) ve “Yöneticim iş arkadaşlarımla etkileşim halinde olmama izin vermez.” (1,05) maddelerine katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Öç Alma Davranışına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öç alma davranışına ilişkin görüşlerini gösteren betimsel istatistikler Tablo III’te gösterilmiştir.

Tablo III

Öç Alma Davranışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve Puan Sırası

No	Maddeler	X	ss	Puan Sırası
Öç Alma Nedenleri	1. Bana karşı adaletsiz bir uygulama yapıldığında öç almak istiyorum.	1,43	,73	6,5
	2. Değer görmediğimde öç almak istiyorum.	1,31	,66	11
	3. Herhangi bir sebepten ayrımcılık yapıldığında öç almak istiyorum.	1,44	,76	5
	4. İhtiyacım olan durumlarda izin verilmediğinde öç almak istiyorum.	1,33	,66	10
	5. Hakkımda dedikodu yapıldığında öç almak istiyorum.	1,41	,76	8
	6. Bana saygısız davranıldığında öç almak istiyorum.	1,51	,88	3
	7. Bana hakaret edildiğinde öç almak istiyorum.	1,64	1,01	2
	8. Cinsiyetçi ifadeler kullanıldığında öç almak istiyorum.	1,47	,81	4
	9. Herhangi bir sebepten dolayı dışlandığımda öç almak istiyorum.	1,34	,68	9
	10. Ortak alınması gereken kararlarda sürece dâhil edilmediğimde öç almak istiyorum.	1,43	,75	6,5
	11. Özlük haklarım keyfi olarak engellendiğinde/kullanılmadığında öç almak istiyorum.	1,77	1,12	1
Duygusal Tepkiler	12. Öç alma duygusu hissettiğimde bu duyguyu bastırmaya çalışıyorum.	2,90	1,56	3
	13. Öç alma duygusu hissettiğimde olayı unutmaya çalışıyorum.	2,91	1,49	2
	14. Bana öç almayı hissettiren kişinin açığını arıyorum.	2,86	1,38	4
	15. Öç alma duygusundan utanıyorum.	2,65	1,48	5
	16. Öç almanın ilkel bir davranış olduğunu düşünüyorum.	3,20	1,59	1
Davranışsal Tepkiler	17. Öç alma duygusu hissettiğimde okuldaki herkesten nefret ediyorum.	1,31	,67	2
	18. Öç almak istediğimde buna neden olan kişiyi bir üst kuruma şikâyet ediyorum.	1,35	,69	1
	19. Öç almak istediğimde okulda çatışma ortamı yaratıyorum.	1,11	,39	8
	20. Öç almak istediğimde görevimi aksatıyorum.	1,14	,40	6
	21. Öç alma duygusu hissettiğimde okulda çözebileceğim sorunları çözmüyorum.	1,24	,60	4,5
	22. Öç alma duygusu hissettiğimde buna neden olan kişiyle ilgili dedikodu yapıyorum.	1,24	,53	4,5
	23. Öç alma duygusu hissettiğimde Buna neden olan kişiye zarar vermek istiyorum.	1,13	,41	7
	24. Öç alma duygusu hissettiğimde bana bunu hissettiren kişinin dışlanmasına yol açacak ortamlar hazırlıyorum.	1,10	,38	9
	25. Öç alma duygusu hissettiğimde okulda sürekli her şeyi eleştiriyorum.	1,25	,56	3

Tablo III’e bakıldığında “Öç Alma Nedenleri” boyutunda öğretmenlerin en çok, “Özlük haklarım keyfi olarak engellendiğinde/kullanılmadığında öç almak istiyorum.” (1,77); “Bana hakaret edildiğinde öç almak istiyorum.” (1,64) ve “Bana saygısız davranıldığında öç almak istiyorum.” (1,51) ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin “Öç Alma Nedenleri” boyutunda en az katıldıkları ifadelerin, “Değer görmediğimde öç almak istiyorum.” (1,31), “İhtiyacım olan durumlarda izin verilmediğinde öç almak istiyorum.” (1,33) ve “Herhangi bir sebepten dolayı dışlandığımda öç almak istiyorum.” (1,34) ifadelerinin olduğu Tablo III’ten anlaşılmaktadır. “Duygusal Tepkiler” boyutunda öğretmenlerin en çok “Öç almanın ilkel bir davranış olduğunu düşünüyorum.” (3,20), ifadesine katılırken, en az “Öç alma duygusundan utanıyorum.” (2,65) ifadesine katıldıkları görülmektedir. Son olarak “Davranışsal Tepkiler” boyutunda öğretmenlerin en çok “Öç almak istediğimde buna neden olan kişiyi bir üst kuruma şikâyet ediyorum.” (1,35), “Öç alma duygusu hissettiğimde okuldaki herkesten nefret ediyorum.” (1,31) ve “Öç alma duygusu hissettiğimde okulda sürekli her şeyi eleştiriyorum.” (1,25) ifadelerine katılırken, en az “Öç alma duygusu hissettiğimde bana bunu hissettiren kişinin dışlanmasına yol açacak ortamlar hazırlıyorum.” (1,10), “Öç almak istediğimde okulda çatışma ortamı yaratıyorum.” (1,11) ifadelerine katıldıkları görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların istismarcı yönetim ve öç alma davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo IV’te sunulmuştur.

Tablo IV*Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İstismarcı Yönetim	Kadın	266	16,7406	3,35627	357	2,07	.040
	Erkek	93	17,8280	4,64061			
Öç Alma Nedenleri	Kadın	265	15,7132	7,08557	356	1,49	.136
	Erkek	93	17,0000	7,29204			
Duygusal Tepkiler	Kadın	266	14,3571	6,04233	357	1,24	.214
	Erkek	93	15,2581	5,92875			
Davranışsal Tepkiler	Kadın	266	10,3835	2,50651	357	3,91	.000
	Erkek	93	12,3441	4,59322			

Tablo IV incelendiğinde katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre ölç alma nedenleri [$t_{(356)}= 1,49$; $p>.05$] ve duygusal tepkiler [$t_{(357)}= 1,24$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre istismarcı yönetime [$t_{(357)}= 2,07$; $p<.05$] ve örgütsel ölç almanın davranışsal tepkiler [$t_{(357)}= 3,91$; $p>.05$] boyutuna ilişkin görüşler arasında ise anlamlı fark vardır. Her iki boyutta erkek öğretmenler istismarcı yönetime ilişkin ifadeler kadını öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların istismarcı yönetim ve ölç alma davranışına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo V'te gösterilmiştir.

Tablo V*Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İstismarcı Yönetim	Lisans	313	16,9137	3,71530	357	1,72	.086
	Lisansüstü	46	17,9348	4,02990			
Öç Alma Nedenleri	Lisans	312	15,6090	6,79282	356	2,56	.013
	Lisansüstü	46	19,0870	8,81117			
Duygusal Tepkiler	Lisans	313	14,5144	6,09544	357	,51	.610
	Lisansüstü	46	15,0000	5,50555			
Davranışsal Tepkiler	Lisans	313	10,7604	3,21407	357	2,14	.033
	Lisansüstü	46	11,8696	3,69750			

Tablo V incelendiğinde katılımcıların görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre istismarcı yönetim [$t_{(357)}= 1,72$; $p>.05$] ve duygusal tepkiler [$t_{(357)}= ,51$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Eğitim durumu değişkenine göre ölç alma nedenlerine [$t_{(356)}= 2,56$; $p<.05$] ve davranışsal tepkiler [$t_{(357)}= 2,14$; $p<.05$] boyutlarına ilişkin görüşler arasında ise anlamlı bir fark vardır. Her iki boyutta da lisansüstü mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre bu boyutlardaki ifadeler daha fazla katılmaktadırlar.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların istismarcı yönetim ve ölç alma davranışına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile incelenmiş, farkın kaynağı ise Dunnett C testi ile tespit edilmiş ve sonuçlara Tablo VI'te yer verilmiştir.

Tablo VI*Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Dunnett C)
İstismarcı Yönetim	0-10 yıl arası	88	17,39	3,92	2, 349	4,65	.011	1-2 2-3
	11 – 20 yıl arası	138	16,27	2,35				
	21 ve üzeri	126	17,51	4,45				
Öç Alma Nedenleri	0-10 yıl arası	87	16,98	9,04	2, 348	2,77	.064	
	11 – 20 yıl arası	138	16,43	6,73				
	21 ve üzeri	126	14,84	5,79				

Duygusal Tepkiler	0-10 yıl arası	88	15,07	5,46	2,349	1,49	.225
	11 – 20 yıl arası	138	14,78	5,72			
	21 ve üzeri	126	13,77	6,54			
Davranışsal Tepkiler	0-10 yıl arası	88	10,73	2,78	2,349	,146	.864
	11 – 20 yıl arası	138	10,84	3,11			
	21 ve üzeri	126	10,97	3,56			

Tablo VI'den görüldüğü gibi istismarcı yönetime ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. [$F_{(2,349)}= 4,65$; $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Dunnet C testi incelenmiştir. Sonuçlar kıdem açısından 0-10 yıl arası ile 11-20 yıl arası öğretmenlerin istismarcı yönetime göre görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Buna göre 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası öğretmenlere göre istismarcı yönetime ilişkin maddelere daha fazla katılım göstermektedir. Ayrıca 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin istismarcı yönetime ilişkin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre istismarcı yönetime ilişkin maddelere daha fazla katılım göstermektedir. Dolayısıyla sonuçlar göstermektedir ki hem 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre istismarcı yönetim maddelerine daha fazla katılım göstermektedir.

Katılımcıların öç almaya ilişkin görüşleri ise kıdem değişkenine göre öç alma nedenleri [$F_{(2,348)}= 2,77$; $p>.05$], duygusal tepkiler [$F_{(2,349)}= 1,49$; $p>.05$] ve davranışsal tepkiler [$F_{(2,349)}= ,246$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı fark göstermemektedir.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların istismarcı yönetim ve öç alma davranışına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile incelenmiş, farkın kaynağı ise Dunnet C testi ile tespit edilmiş ve sonuçlara Tablo VII'de yer verilmiştir.

Tablo VII

Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Dunnet C)
İstismarcı Yönetim	İlkokul	65	16,75	3,17	2,354	3,18	.045	2-3
	Ortaokul	82	16,21	2,24				
	Lise	210	17,37	4,16				
Öç Alma Nedenleri	İlkokul	65	15,80	7,33	2,353	,459	.632	
	Ortaokul	82	15,47	6,32				
	Lise	209	16,32	7,37				
Duygusal Tepkiler	İlkokul	65	15,83	5,79	2,354	1,80	.165	
	Ortaokul	82	14,12	6,15				
	Lise	210	14,34	5,99				
Davranışsal Tepkiler	İlkokul	65	11,00	3,44	2,354	,178	.837	
	Ortaokul	82	10,69	3,08				
	Lise	210	10,88	3,16				

Tablo VI'ye göre katılımcıların görüşleri istismarcı yönetime ilişkin okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2,354)}= 3,18$; $p<.05$]. Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnet C testi sonucuna göre liselerde çalışan öğretmenler ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre istismarcı yönetime ilişkin ifadelerine daha çok katılmaktadır. Katılımcıların görüşleri, öç alma nedenleri [$F_{(2,353)}= ,459$; $p>.05$], duygusal tepkiler [$F_{(2,354)}= 1,80$; $p>.05$] ve davranışsal tepkiler [$F_{(2,354)}= ,178$; $p>.05$] boyutlarında okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya İlişkin Görüşleri

Katılımcıların istismarcı yönetim ve öç alma davranışına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo VIII'de verilmiştir.

Tablo VIII

Branş Değişkenine Göre ANOVA sonuçları

	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
İstismarcı Yönetim	1.sınıf öğretmeni	57	16,66	3,04	5, 348	1,94	.087
	2.yabancı dil	49	18,42	4,65			
	3.Türkçe	38	16,81	2,45			
	4.Fen-Matematik	89	16,60	3,02			
	5.sözel	39	16,58	3,85			
	6.diğer	82	17,09	4,25			
Öç Alma Nedenleri	1.sınıf öğretmeni	57	15,89	7,55	5, 347	,182	.969
	2.yabancı dil	49	15,93	7,06			
	3.Türkçe	38	15,50	5,04			
	4.Fen-Matematik	89	16,62	8,15			
	5.sözel	39	15,74	6,65			
	6.diğer	81	16,11	6,93			
Duygusal Tepkiler	1.sınıf öğretmeni	57	16,07	5,69	5, 348	1,96	.083
	2.yabancı dil	49	14,38	5,44			
	3.Türkçe	38	15,52	5,98			
	4.Fen-Matematik	89	13,46	6,31			
	5.sözel	39	13,30	5,92			
	6.diğer	82	14,96	6,02			
Davranışsal Tepkiler	1.sınıf öğretmeni	57	10,96	3,36	5, 348	,578	.717
	2.yabancı dil	49	10,87	2,76			
	3.Türkçe	38	11,26	2,95			
	4.Fen-Matematik	89	10,48	2,92			
	5.sözel	39	10,64	3,66			
	6.diğer	82	11,18	3,50			

Tablo VIII'e göre katılımcıların görüşleri branş değişkenine göre istismarcı yönetim [$F_{(5,348)}= 1,94; p>.05$], öç alma nedenleri [$F_{(5,347)}= ,182; p>.05$], duygusal tepkiler [$F_{(5,348)}= 1,96; p>.05$] ve davranışsal tepkiler [$F_{(5,348)}= ,578; p>.05$] boyutlarında anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Öç Almaya Davranışları Arasındaki İlişki

Katılımcıların istismarcı yönetim ve öç alma davranışları arasında ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo IX

İstismarcı Yönetim ve Öç alma Davranışı Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları

Boyutlar		Öç Alma Nedenleri	Duygusal Tepkiler	Davranışsal Tepkiler
İstismarcı Yönetim	r	.257	.022	.264
	p	.000	.679	.000
	N	360	361	361

Tablo IX incelendiğinde katılımcıların istismarcı yönetime ilişkin görüşleri ile öç alma nedenlerine ($r=.257$) ve davranışsal tepkilere ($r=.264$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayılarına bakıldığında ($r^2=0.06; r^2=.007$) öç alma nedenlerine ilişkin toplam varyansın %6'sının ve davranışsal tepkilere ilişkin toplam varyansın %7'sinin istismarcı yönetimin kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir deyişle katılımcıların istismarcı yönetime ilişkin algıları arttıkça daha fazla öç almak istemekte ve bu isteklerini daha fazla davranışa yansıtmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Eğitimde araştırmacılar çoğunlukla okuldaki istismarcı gücün doğası ve türleriyle ilgilenmektedirler (Blase ve Blase, 2002; De Wet, 2013). Ancak bu araştırma eğitim örgütlerinde istismarcı yönetimin öç alma

davranışına yol açıp açmadığına odaklanmıştır. Okul ortamında okul müdürü tarafından öğretmenlere yönelik istismarcı yönetim davranışında bulunulması sık görülen bir durum değildir. Benzer sonuca Demirkasımoğlu (2018) da eğitim örgütlerinde yaptığı araştırmasıyla ulaşmıştır. Bu çalışmada katılımcıların en çok işaretledikleri istismarcı yönetim ifadeleri, “Yöneticim işteki çabalarımı takdir etmez.”, “Yöneticim sözünde durmaz.” ve “Yöneticim bana küser.” şeklindeyken, Demirkasımoğlu’nun (2018) çalışmasında katılımcılar en çok “Yöneticim sözünde durmaz.”, “Yöneticim benim hakkımda olumsuz yorumlarda bulunur.” ve “Yöneticim bana yalan söyler.” şeklindedir. Her iki çalışmada da “Yöneticim sözünde durmaz.” ifadesinin katılımcıların en çok katıldıkları ifadeler arasında olması, öğretmenlerin yöneticileri ile ilişkilerinde güven sorunu yaşıyor olabileceklerini veya aralarında iletişim problemlerinin olabileceğini akla getirmektedir.

Tepper’in (2007) istismarcı yönetim algısında çalışan özelliklerinin incelenmesi gerektiğine ilişkin söylemiyle paralel olarak bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, kıdem, okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Buna göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin istismarcı yönetime ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem, okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenler istismarcı yönetime ilişkin ifadelerle daha çok katılmışlardır. Bu durum geleneksel cinsiyet rollerinden hareket ederek Restubog, Scott ve Zagenczyk (2011)’in, erkeklerin kadınlara nazaran sinirli davranma eğilimlerinin olması ve iş yaşamında da bu şekilde davranmaları varsayımını destekler niteliktedir. Öte yandan kadınlar, ağladıklarını ya da arkadaşlarından veya diğer yetişkinlerden yardım istediklerini, dolayısıyla daha fazla sosyal desteğe eriştiklerini erkeklere nazaran daha fazla belirtmektedirler (Zhang ve Bednall, 2016). Aldıkları bu sosyal desteğin sonucu olarak kadınlar istismarcı yönetim ifadelerine daha az katılmış olabilirler. Öte yandan Tunceli ili özel idaresinde çalışan 35 personel ile gerçekleştirilen çalışmada, kurum çalışanlarının istismarcı yönetime ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Yıldırım ve Benlier, 2017). Benzer biçimde Demirkasımoğlu (2018) çalışmasında, kadın ve erkeklerin algıladıkları istismarcı yönetim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bir başka çalışmada ise kadın katılımcılar, olumlu ve istismarcı senaryo tiplerinde erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek istismar algılamışlardır (Taftaf, 2018).

Araştırma bulgularına göre, 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre istismarcı yönetim ölçeğinin ifadelerine daha fazla katılım göstermektedir. Zhang ve Bednall (2016) bu durumu, kıdemi az olan çalışanların, daha kıdemli çalışanlara kıyasla istismarcı yönetime maruz kalmaya daha açık olmalarıyla açıklamaktadırlar. Öte yandan ast üstüyle uzun bir süreden beri çalışıyorsa, üstün davranışlarına alışır ve muğlak davranışlarını istismarcı olarak yorumlamama eğilimindedir. Bu durum, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ilişkin bulguyu açıklamaktadır. Diğer yandan, Conway ve Coyle-Shapiro (2012)’ya göre kıdemli çalışanlar, daha fazla sosyal destek alma şansına sahiptirler ve bu durum onların istismara maruz kalmaları olasılığını düşürür. Ancak bu ifade, araştırma verileriyle uyumlu değildir. Bu durum, kültürler arası farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Artık mesleğinde son dönemi yaşayan öğretmenler, daha fazla deneyim kazanıp profesyonelleştikçe istismarcı yönetime maruz kaldıklarını kolaylıkla fark ediyebilirler.

Araştırma bulgularına göre liselerde çalışan öğretmenler, ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre istismarcı yönetime ilişkin ifadelerle daha çok katılmaktadır. Bu durumun nedeni, ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin farklı okul iklimine sahip olması olabilir. İleride yapılacak çalışmalarda bu farklılığın araştırılması uygun olacaktır. Böyle bir farkın neden çıktığını belirlemek için nitel araştırma yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre, örgütsel ölç alma ölçeğinin davranışsal tepkiler boyutundaki ifadelerle erkek öğretmenler daha fazla katılım göstermektedir. Demirkasımoğlu (2018) çalışmasında, istismarcı yönetime maruz kaldıklarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla geri çekilme ve intikam alma davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Nayir (2015) öğretmen adaylarının görüşlerini cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre ölç alma davranışına daha olumlu baktığını belirlemiştir. Ancak aksi duruma işaret eden çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin; güç, acıya tahammül etmek ve saldırganlık, erkekliliği yansıtmak becerisinde temsil

edilmektedir ve Filipinli erkeklerden toplumsal olarak beklenen budur. Bu kültürel unsurlar göz önüne alınırsa, Filipinli çalışanlar istismarcı yönetimin hedefi haline geldiklerinde, ast üst ilişkisine özgü güç asimetrisini kabul ettikleri ve buna saygı duydukları için, üstlerine karşı öç alma davranışında bulunmaları daha az olasıdır (Restubog, Scott ve Zagenczyk, 2011).

Araştırma bulgularına göre istismarcı yönetim ile öç alma nedenleri ve davranışsal tepkiler arasında pozitif ilişki vardır. Buna göre katılımcılar istismarcı yönetime maruz kaldıkça öç almak istemekte ve öç almak için harekete geçmektedirler. Belirtilen bulgu öğretmenler öç alma davranışı sergiledikçe yöneticiler de istismarcı yönetim davranışı göstermektedir şeklinde de yorumlanabilir. Bu bulgu, benzer konularda yapılmış araştırma bulgularıyla desteklenebilir. Örneğin, Lian ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında, istismarcı yönetim ile üste yöneltilen saldırganlık arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarının bulgularına göre, istismarcı yöneticiye yöneltilen intikam davranışı, ya astın kendini kontrol becerisindeki eksiklikten ya da kendini kontrol edebilme motivasyonunu sağlayacak şartların eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan düşmanlığın da intikamcı davranışı arttırdığı sözü edilen araştırma bulguları ile belirlenmiştir. Ishaq ve Shamsheer (2016)'in çalışmasının bulgularına göre, psikolojik sözleşmenin ihlali ile iş yerinde örgüte yönelik sapkın davranışlar arasında pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Üçok ve Turgut'un (2014) yaptığı çalışmada ise, istismarcı yönetici davranışının örgüte ve çalışanlara yönelik sapkın davranış ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Belirtilen araştırmalar, sapkın davranışların istismarcı yönetimin olumsuz sonuçları arasında kabul edilmesi nedeniyle önemlidir. Bu araştırma bulgularıyla paralel şekilde, Demirkasımoğlu'nun (2018) araştırmasında yöneticinin istismarcı davranışıyla geri çekilme ve öç alma arasında düşük düzeyli pozitif ilişki bulunmaktadır.

Alanyazında ileri sürülen görüşlerden, benzer konularda yapılmış çalışmalardan ve bu araştırma bulgularından yola çıkarak bireylerin davranışlarının sonuçları konusunda eğitim verilmesiyle, istismarcı yönetim ve öç alma davranışını azaltabilmenin mümkün olduğu düşünülebilir ve çalışanları geliştirecek eğitimlerin düzenli yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin insan ilişkileri yaklaşımına uygun davranışlar sergilemeleri, iş yerinde tutarlı ve adil davranarak güven ortamı oluşturmaları öç alma davranışının yaratabileceği sorunları çözmeye yardımcı olabilir. Öte yandan iş yeri kurallarının güçlendirilmesi de istismarcı yönetim ve öç alma davranışlarının azalmasında katkı sağlayabilir. Bunun için iş yeri kurallarını ihlal edenler için cezalar öngörülmesi ya da çalışan lehine olabilecek resmi müdahalelerde bulunulması öneri olarak düşünülebilir. Öte yandan istismarcı yönetici davranışının çok sık ortaya çıkmadığı bu çalışmada katılanlar tarafından belirtilse de, ortaya çıkması halinde öğretmenlerin istismarcı yönetim davranışıyla nasıl başa çıktıklarını açıklayan çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, istismarcı yönetim ve öç alma Türkiye'de yeni ele alınan bir kavram olması sebebiyle bu kavramın örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel destek algısı, iş doyumu gibi örgütsel kavramlarla incelenmesinin de alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. The Farmer Press: London.
- Aquino, K., Tripp, T. M. ve Bies, R. J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 653-668.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L. Y. ve Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 191-201.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.
- Bies, R. J. (2001). Interactional (in) justice: The sacred and the profane. J. Greenberg ve R. Cropanzano (Ed.), *Advances in organizational behavior* (s. 89-118) içinde. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Bies, R. J. ve Tripp, T. M. (1998). Two faces of the power-less: Coping with tyranny. R. M. Kramer ve M. A. Neale (Ed.), *Power and influence in organizations* (s. 203-219) içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bies, R. J. ve Tripp, T. M. (2005). The study of revenge in the workplace: conceptual, ideological and empirical issues. S. Fox ve P. E. Spector (Ed.), *Counter productive workbehavior: Investigations of actors and targets* (s. 65-81) içinde. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Blase, J. ve Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Conway, N. ve Coyle-Shapiro, J. A. M. (2012). The reciprocal relationship between psychological contract fulfilment and employee performance and the moderating role of perceived organizational support and tenure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 277-299.
- de Quervain, D. J., Fischbacher, U., Treyer, V., Schellhammer, M., Schnyder, U. ve Fehr, E. (2004). The neural basis of altruistic punishment. *Science*, 305(5688), 1254-1258.
- De Wet, C. (2013). The abusive school principal: A South African case study. *Bulgarian Comparative Education Society*, 76, 223-230.
- Demirkasımoğlu, N. (2018). The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses. *Cultura y Educación*, 30(4), 693-729.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. bs.). New York: McGraw Hill.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. Greenwich, CT: Fawcett Crest.
- Harvey, P., Stoner, J., Hochwarter, W. ve Kacmar, C. (2007). Coping with abusive supervision: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 264-280.
- Inness, M., Barling, J. ve Turner, N. (2005). Understanding supervisor targeted aggression: A within-person, between jobs design. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 731-739.
- Ishaq, H. M. ve Shamsher, Q. (2016). Effect of breach of psychological contracts on workplace deviant behaviors with the moderating role of revenge attitude and self-control. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 10(1), 69-83.
- Leith, K. P. ve Baumeister, R. F. (1996). Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1250-1267.
- Lian, H., Brown D. J., Ferris D. L., Liang L.H., Keeping, L. M. ve Morrison, R. (2014). Abusive supervision and retaliation: A self-control framework. *Academy of Management Journal*, 57(1), 116-139.
- Liu, J., Kwan, H. K., Wu, L. ve Wu, W. (2010). Abusive supervision and subordinate supervisor-directed deviance: The moderating role of traditional values and the mediating role of revenge cognitions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 835-856.
- Nayir, K. F. (2015). Öğretmen adaylarının öç alma davranışına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies International*, 10/11, 1205-1216.
- Nayir, K. F. (2016). Örgütsel öç alma ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin örgütsel öç alma davranışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 128 -142.
- Neuman, J. H. ve Baron, R. A. (1996). Aggression in the workplace. R. Giacalone ve J. Greenberg (Ed.), *Antisocial behavior in organizations* (s. 37-67) içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martinko, M. J., Harvey P., Brees J. R. ve Mackey, J. (2013). A review of abusive supervision research. *Journal of Organizational Behavior*, 34(S1), 120-137.

- Mount, M. K., Ilies, R. ve Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 59(3), 591-622.
- Park, H., Hoobler, J.M., Wu, J., Liden, R.C. Hu, J. ve Wilson, M.S. (2017). Abusive supervision and employee deviance: A multifoci justice perspective. *Journal of Business Ethics*. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3749-2>.
- Restubog, S. L. D., Scott, K. L. ve Zagenczyk, T. J. (2011). When distress hits home: The role of contextual factors and psychological distress in predicting employees' responses to abusive supervision. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 713-729.
- Robinson, S. L. ve Bennett, R. J. (1995) A typology of deviant workplace behaviours: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Stuckless, N. ve Goranson, R. (1992). The vengeance scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(1), 25-42.
- Şener, E. ve Erdem, R. (2014, Mayıs). *Akademik örgütlerde intikamın şekil ve belirleyicilerine ilişkin nitel bir çalışma*. 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Konya, Türkiye.
- Taftaf, S. (2018). *Examining the dark side of Leadership: The role of gender on the perception of abusive supervision*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadođu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tatarlar, C. ve Güneri-Çangarlı B. (2014, Mayıs). *Madalyonun iki yüzü: Örgütsel intikam davranışlarında yöneten ve yönetilen*. 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Konya, Türkiye.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289.
- Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C. ve Hua, W. (2009). Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/ dependence analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 156-167.
- Üçok, D. ve Turgut, T. (2014). İstismarcı yönetici davranışının işyerindeki sapkın davranışlar üzerindeki rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(3), 163-179.
- Ülbeği, G. D., Özgen, H. M. ve Özgen, H. (2014). Türkiye'de istismarcı yönetim ölçeğinin uyarlaması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 1-12.
- Yıldırım, N. ve Benlier, O. C. (2017). İstismarcı yönetici algısının işten ayrılma niyeti üzerine etkisi Tunceli ili kamu kurumunda araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 679-683.
- Zellars, K. L., Tepper, B. J. ve Duffy, M. K. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1068-1076.
- Zhang, Y. ve Bednall, T. C. (2016). Antecedents of abusive supervision: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 455-471.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

“Abusive management is the perceptions of the subordinates regarding the verbal and non-verbal hostile behavior of the managers, which does not consist of physical contact” (Tepper, 2000, pp. 178). As many researchers have pointed out, managers have power over their subordinates as a result of which the abusive manager can take actions such as not giving the reward that the subordinates may deserve, punishing them or taking revenge (Aquino, Tripp & Bies, 2006; Tepper et al., 2009). Besides, research has shown that there is a relationship between abusive management and subordinates’ revenge behavior directed to the manager (Inness, Barling & Turner, 2005; Liu, Kwan, Wu & Wu, 2010; Tepper et al., 2009). Revenge is a planned act in order to harm someone who acts in an unfair or a misconduct manner. Revenge is a feeling that negatively affects individuals.

The aim of this research was to determine the relationship between abuse management and revenge behavior in educational organizations. For this purpose, the following questions were asked:

- 1) What is the view of teachers about the abusive management?
- 2) What is the view of teachers about the behavior of revenge?
- 3) Do teachers' views on abusive management differentiate significantly according to gender, seniority, branch and type of school variables?
- 4) Do teachers' views on the behavior of revenge differentiate significantly according to gender, seniority, branch and type of school variables?
- 5) Is there a statistically significant relationship between the teachers’ views on the revenge behavior and the abusive management?

Method

In this research, which aimed to determine the relationship between abusive management and revenge behavior in educational organizations, correlational survey model was used. The Abusive Management scale, developed by Tepper (2000) and adapted to Turkish by Ülbeği, Mimaroglu Özgen and Özgen (2014), and the Organizational Revenge Scale developed by Nayir (2016) were used in this study. The data obtained from the surveys and applied to 361 teachers working in public schools in Ankara city center were analyzed.

The data were analyzed with descriptive statistics, DFA, t-test, ANOVA and Pearson correlation. In the analysis of data, t-test was used for gender and educational status variables; ANOVA was used for the variables of seniority and school type; and correlation analysis was used to reveal the relationship between abusive management and revenge behavior.

Results

According to the results, “My manager doesn't give me credit for jobs requiring a lot of effort.” is the most agreed item of the abusive management scale by teachers. The most agreed item of the “reasons for taking revenge factor” was “I want to take revenge when I am blocked or stopped to use my personal rights arbitrarily.”; on the other hand, the mostly agreed item of the “emotional reactions” factor was “I think revenge is a primitive behavior.”, and lastly the mostly agreed item of the factor called as “behavioral reactions” was “When I want to take revenge, I report the person who caused it to the superior institutions.”.

The findings of the research showed that, there was a significant difference between the views of the participants about the abusive management and the behavioral reactions factor of the organizational revenge according to the gender variable. In both factors, male teachers were more likely to agree with the statements related to abusive management than female teachers. There was a significant difference between the views on the reasons for taking revenge and behavioral reactions factors according to the educational level variable. There was a statistically significant difference between the views of the teachers regarding the abusive management according to seniority variable. Teachers with experience between 0-10 years and teachers with experience of 21 years or more agreed with abusive management items more than the teachers who had experience between 11-20 years. Participants’ opinions related to the abusive management were significantly differed according to the school type variable. Teachers working at high schools were more likely to agree

with the items of abusive management scale than teachers working in secondary schools. The views of the participants were not significantly different according to the branch variable in terms of abusive management, the reasons for the revenge seeking, emotional reactions, and behavioral reactions factors. It was found that there was a low positive and significant relationship between the views of the participants on abusive management and their views on the reasons for taking revenge and behavioral reactions.

Conclusion

According to the research findings, there was a positive relationship between abusive management and the reasons for taking revenge and behavioral reactions. According to this finding, it is possible to say that, when the participants are exposed to abusive management, they want to take revenge and attempt to take revenge. This finding can be supported by the research findings on similar subjects. For example, Lian et al. (2014) have concluded that there is a positive relationship between abusive management and aggression directed to the manager. Üçok and Turgut (2014) have found that there is a positive significant relationship between abusive behavior of the manager and the deviant behavior towards the employees. In parallel with the findings of this research, Demirkasımoğlu's (2018) research has shown that there is a low positive relationship between the abusive behavior of the manager and withdrawal and revenge behaviors of teachers. Although it is stated by the participants in this research that the behavior of the abusive management is not seen very often, it may be suggested that it would be useful to do new studies explaining how the teachers cope with the abusive management behavior.

Okul Öncesi Dönemde Anne-Çocuk Birlikte Hikâye Kitabı Okuma Davranışlarının İncelenmesi*

Müberra ARICI**
Ayse TÜFEKÇİ AKCAN***

Öz: Araştırmanın amacı annelerin çocukları ile birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesidir. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini çocukları anasınıflarına devam eden 436 anneden oluşmaktadır. Veriler ÇEBOE (Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere ek olarak, Student's t testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda annelerin birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler ve okuryazarlığın önemi boyutlarını her zaman, okuryazarlık öğretimini ara sıra ve okuryazarlığa model olma boyutunu nadiren gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annelerin çocukları ile birlikte okuma davranışlarının, anne eğitim düzeyi ve sahip olunan çocuk sayısına göre; çocuklarına kitap okuma sıklıklarına, kitap okumaya ayırdıkları zamana, çocuklarıyla birlikte okuyabilecekleri kitap sayısına ve çocuklarına ilk kitabı alma yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Birlikte Okuma, Etkileşimli Okuma, Okul Öncesi Dönem

Investigation of Mother-Child Shared Storybook Reading Behaviors in Preschool Period

Abstract: The aim of the research is to investigate mother-child shared storybook reading behaviors. The sample of the research, which is designed in the descriptive survey model, consists of 436 mothers whose children attend to kindergarten. The data were collected using ÇEBOE (Child-Parent Shared Reading Activities Scale). In addition to descriptive statistics, Student's t test, Mann-Whitney U test, One-Way Variance Analysis (ANOVA) and Kruskal-Wallis H test were used to analyze the data. As a result of the analyzes, it was found that mothers always participated in interactive reading, opinions of shared reading, and the importance of literacy; they occasionally participated in the dimension of literacy teaching, and rarely participated in the dimension of modeling literacy. In addition, it was found that mothers' shared reading behaviors were differed in accordance to mothers' level of education and the number of children they had; the frequency in which they read to their children, the time they spend in reading to their children, the number of books they could read to their children, and the age of the child when mothers bought them their first book.

Keywords: Shared Reading, Interactive Reading, Preschool Period

Geliş Tarihi:16.01.2019

Kabul Tarihi:17.03.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez araştırmasından üretilmiş ve 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye. e-posta: mbr.arc.1990@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-3524>

*** Gazi Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. e-posta: tufekci@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7792-5624>

Atıf için/ To cite:

Arcı, M. ve Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.

“Kitap, başka birinin göğüs kafesinde atan bir kalptir.” Rebecca Solnit

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, kitap okumanın çocuğun gelişim alanları üzerindeki etkileri yoluyla akademik başarıda önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Ancak akademik başarı merkezli bakış açısı, kitapların insan yaşamındaki varoluşsal önemini görmemizi engelleyebilir. Kitaplar, varoluşu zaman ve mekânda sınırlı olan insana bu sınırları aşma olanağı sunan ender kaynaklardandır. Bir diğer ifadeyle, kitaplar aracılığıyla kişi zaman mekân sınırlarını aşarak insanlık ile temasa geçer, yaşadığı coğrafyanın ve içinde bulunduğu zamanın ötesindeki insanların duygu, düşünce ve deneyimleri aracılığıyla kendi dünyasını genişletme imkânı bulur. Böylece kişi sadece kendisini keşfetmekle kalmaz, aynı zamanda içinde yaşadığı dünya ile de daha otantik bir ilişki kurabilir. Bunun sonucunda kişi, içinde bulunduğu koşullar tarafından belirlenen edilgen bir varlık olmaktan çıkıp, kendi yaşam hikâyesinin aktif bir öznesi olma yönünde ilerleyebilir. Bu nedenle, erken yaşlardan başlayarak çocuklara kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak son derece önemlidir.

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı ve çevresel uyaranlara oldukça açık oldukları bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklarının gelişiminde etkili uyaranlardan biri de kuşkusuz çocuk edebiyatı ürünleridir. Çocuk edebiyatı, özellikle çocuklar için yazılmış, çocukların duygu ve düşünce dünyasına hitap eden, onları eğlendirirken bir yandan da eğiten, sanatsal niteliği yüksek edebi ürünler olarak tanımlanmıştır (Dursunoğlu, 2013; Sinar, 2006; Şimşek ve Yakar, 2014; Şirin, 2007; Tür ve Turla, 2005; Yalçın ve Aytaş, 2014).

Çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması açısından da kritik bir önem taşımaktadır. İçinde buldukları çevreye yoğun merak duyan çocuklar, yazılı materyallere karşı da doğal bir ilgi gösterirler. Sokakta gördükleri tabela yazıları, kardeşlerinin ders kitapları, eve giren gazete ve dergiler gibi yazılı materyaller çocukların dikkatini ve ilgisini çeker. Henüz okuma becerisinin kazanılmadığı çok erken yaşlarda bile çocuklar, yazılı materyalleri inceleyerek bunları anlamlandırmaya çalışırlar. Çocuklardaki bu doğal ilgi, uygun yetişkin desteği sağlandığında okuma sevgisi ve alışkanlığının temellerini oluşturacak şekilde geliştirilebilir (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Döl, 1999). Bu nedenle çocuklardaki doğal ilginin okuma sevgisi ve alışkanlığına dönüşmesini sağlamada ve bu suretle küçük çocukların okuryazarlığa yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını ifade eden (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998) erken okuryazarlık (*emergent literacy*) becerilerini desteklemede ebeveyn ve öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir (Akyol, 2012; Gönen ve Arı, 1989; Gönen, Durmuşoğlu ve Severcan, 2009; Sever, 2017). Çocukların erken yaşlardan itibaren gelişim seviyelerine uygun nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmalarını sağlamak (Aytaş, 2003; Sever, 2017; Temizyürek, 2003) ve çocuklarla birlikte okuma faaliyetinde bulunmak (Çakmak Güleç ve Geçgel, 2006; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Morrow ve Gambrell, 2005; Tipton, 2014; Veziroğlu, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yurtseven, 2011) bir yandan onların okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarında, diğer yandan da erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Araştırmalar erken yaşlarda nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu (Baker, Scher ve Mackler, 1997; Bus ve van Ijzendoorn, 1995; Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Gönen ve Arı, 1989; Karakuş, 2006; Kurt, 2008; Er, 2016; Yavuzer, 1995) ve çocukların hayata bakış açılarını çeşitlendirmenin yanı sıra onların sanatsal, sosyal ve duygusal duyarlıklarını desteklediğini (Akyol, 2012; Er, 2016; Gibbs ve Early, 1994; Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012; Kraayenoord ve Paris, 1996; Şirin, 2000; Veziroğlu, 2009; Yalçın ve Aytaş, 2014; Yurtseven, 2011) göstermektedir.

İlgili alanyazın okulöncesi dönemdeki dil ve erken okuryazarlık becerilerinin, ilerleyen yıllardaki okuma ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Kotaman, 2007, 2009; Revelle ve Bowman, 2017; Saracho, 2017; Shahaeian ve diğerleri, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wu ve Honig, 2010). Alanyazında ortak okuma (*joint reading*), etkileşimli okuma (*interactive reading*) ya da diyalojik okuma (*dialogical reading*) olarak da geçen birlikte okuma (*shared reading*), ev erken okuryazarlık ortamının (*home literacy environment*) erken okuryazarlık ve dil gelişimini etkileyen önemli unsurlarından biridir.

Birlikte okuma, bir yetişkinin çocuğa kitap okumasını ve bu süreçte çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşimi ifade eder (Gonzalez, Taylor, Davis ve Kim, 2013; Hindman, Skibbe ve Foster, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Yetişkinin onu dinleyen çocuğa kitap okumasını ifade eden geleneksel okumadan farklı olarak birlikte okuma kavramı, yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşimi ve çocuğun hikâye okuma sürecinde etkin katılımını vurgular (Dixon-Krauss, Januszka ve Chae, 2010; Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison, 2008). Birlikte okuma etkinliği bir yandan çocuk ile yetişkinin keyifli vakit geçirmesini sağlayarak aralarındaki bağı kuvvetlendirirken, diğer yandan da çocuğun kitaptaki yazıların eğlenceli masallara, öykülere dönüştüğünü görmesini sağlayarak onda okumaya karşı ilgi ve sevgi uyandırır (Çer, 2016; Deretarla Gül, 2015; Kıbrıs, 2000; Oktay, 2000; Sever, 2017).

Yurtdışında birlikte okumaya yönelik pek çok araştırma olmasına karşın (Kim ve Anderson, 2008; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014), birlikte okuma ülkemizde görece yeni bir yöntem olduğundan (Kotaman, 2007), son yıllarda ve sınırlı sayıda araştırmaya konu olmuştur (Ergül ve diğerleri, 2015; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar, birlikte okumanın çocukların okuma ilgisi ve alışkanlığı kazanmalarında (Bracken ve Fischel, 2008; Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow ve Levine, 2018; Duursma, 2014; Kotaman, 2008; Öztürk, Hill ve Yates, 2016; Shahaiean ve diğerleri, 2018; Vandermaas-Peeler, Sassine, Price ve Brillhart, 2011), erken okuryazarlık ve dil gelişiminde (Aram ve Shapira, 2012; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Bracken ve Fischel, 2008; Demir-Lira ve diğerleri, 2018; Duursma, 2014; Ergül ve diğerleri, 2015; Kotaman, 2008, 2009; Levy, Hall ve Preece, 2018; Lin, Stephanie ve Sabrina, 2015; Lyytinen, Laakso ve Poikkeus, 1998; Raikes ve diğerleri, 2006; Saracho, 2017; Shahaiean ve diğerleri, 2018; Vandermaas-Peeler ve diğerleri, 2011; Whitehurst ve diğerleri, 1988) empati gelişiminde (Aram ve Shapira, 2012; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014) ve bilişsel gelişimde (Hutton ve diğerleri, 2017a, 2017b; Shahaiean ve diğerleri, 2018) önemli rol oynadığını göstermektedir.

Son zamanlarda yürütülen çalışmalar, birlikte okumanın çocuklar üzerindeki bu etkilerinin, birlikte okumanın sıklığına ek olarak ve hatta ondan daha çok, niteliğine bağlı olduğunu göstermektedir (Duursma, 2016; Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2017; Raikes ve diğerleri, 2006; Saracho, 2017; Vandermaas-Peeler ve diğerleri, 2011; Wu ve Honig, 2010). Zira birlikte okuma esnasında ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişki güçlenmekte, ebeveyn çocuğa kitabın nasıl tutulacağı, yazılı metnin yukarıdan aşağı ve soldan sağa okunacağı, kitabın sayfalarının önden arkaya çevrileceği gibi temel okuryazarlık becerileri konusunda model teşkil etmekte (Baroody ve Diamond, 2010; Duursma, 2016), okuma sürecine çocuğun aktif katılımını sağlamakta (Baroody ve Diamond, 2010) ve çocukla gündelik etkileşimde kullandığı dilden daha üst düzeyde bir dil kullanmaktadır (Baroody ve Diamond, 2010; Demir-Lira ve diğerleri, 2018; Duursma, 2014; Gilkerson, Richards ve Topping, 2015; Krmar ve Cingel, 2014; Lyytinen ve diğerleri, 1998; Marjanovič-Umek ve diğerleri, 2017; Saracho, 2017; Shahaiean ve diğerleri, 2018).

Ne var ki ebeveyn-çocuk birlikte okuma faaliyetlerinin sıklığını ve niteliği etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Aile ve ebeveyn özelliklerinden kaynaklanan unsurların başında aile sosyoekonomik düzeyi (Duursma, 2014, 2016; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014), ebeveynin eğitim düzeyi (Bracken ve Fischel, 2008; Duursma, 2014; Lyytinen ve diğerleri, 1998; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Wu ve Honig, 2010), ebeveyn cinsiyeti (Duursma, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Levy ve diğerleri, 2018; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Vandermaas-Peeler ve diğerleri, 2011) yer alır. Ayrıca, ebeveynin okumaya yönelik tutumu (Levy ve diğerleri, 2018), birlikte okumaya yönelik ilgi ve inançları (Bojczyk, Davis ve Rana, 2016; Bracken ve Fischel, 2008; Duursma, 2014; Husain, Choo ve Singh, 2011; Levy ve diğerleri, 2018; Raikes ve diğerleri, 2006; Saracho, 2017; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Wu ve Honig, 2010), okuma ve birlikte okuma özyeterlik algıları (Lin ve diğerleri, 2015; Kotaman, 2009) ve çocuğun hazırbulunuşluğuna dair inançları (Bojczyk ve diğerleri, 2016; Öztürk ve diğerleri, 2016; Wu ve Honig, 2010) da birlikte okuma faaliyetlerinin sıklık ve niteliğini etkileyen değişkenlerdendir.

Birlikte okuma faaliyetlerinin sıklık ve niteliğini etkileyen çocuk özellikleri arasında ise çocuğun yaşı (Duursma, 2014; Gilkerson ve diğerleri, 2015; Marjanovič-Umek ve diğerleri, 2017; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Wu ve Honig, 2010), cinsiyeti (Gilkerson ve diğerleri, 2015; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Vandermaas-Peeler ve diğerleri, 2011), doğum sırası (Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014), dil ve bilişsel gelişim düzeyi ile okumaya ilgisi (Bracken

ve Fischel, 2008; Hutton ve diğerleri, 2017a, 2017b; Kotaman, 2008; Krcmar ve Cingel, 2014; Lyytinen ve diğerleri, 1998; Marjanovič-Umek ve diğerleri, 2017; Raikes ve diğerleri, 2006; Saracho, 2017), kitaplara erişimi (Raikes ve diğerleri, 2006) ve okunan metnin türü ile metnin basılı ya da dijital formatta oluşu (Kim ve Anderson, 2008; Krcmar ve Cingel, 2014; Revelle ve Bowman, 2017; Saracho, 2017) yer almaktadır.

Birlikte okuma etkinliğinin çocukların başta dil becerileri olmak üzere bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine olan katkılarında dolayı ebeveynlerin çocuğun doğumundan itibaren birlikte okuma faaliyetlerinde bulunmaları önerilmekte ve bu doğrultuda aile eğitim programları uygulanmaktadır (Hutton, 2017b; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kotaman, 2009; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Birlikte okumaya yönelik aile eğitim programlarının, ev okuryazarlık ortamı ve birlikte okuma faaliyetlerinin sıklık ve niteliğinde olumlu etkilere yol açtığı görülmüştür (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Duursma, 2014, 2016; Levin ve Aram, 2012; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu tür programlara katıldıktan sonra ebeveynlerin, okul öncesi dönemde olan çocukları ile daha sık birlikte okuma yaptıkları, yapılan birlikte okuma faaliyetlerinin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını artırdığı ve bunun özellikle de düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları için söz konusu olduğu görülmektedir (Raikes ve diğerleri, 2006; Shahaiean ve diğerleri, 2018).

Çocukların yaşam boyu gelişiminde bu derece önemli rolü olan birlikte okuma faaliyetlerinin ülkemizde de yaygınlaştırılması ve anne baba eğitim programları kapsamında değerlendirilebilmesi açısından öncelikle mevcut durumun tespiti önem taşımaktadır. Ne var ki ülkemizde bu alanda oldukça sınırlı sayıda araştırma yürütülmüştür. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmanın amacı, annelerin evde okul öncesi dönemde olan çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma etkinliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan annelerin evde çocuklarıyla birlikte hikâye okuma davranışları ve okuma alışkanlıkları nasıldır?
2. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma davranışları, annelerin çocuklarına kitap okuma sıklığına, kitap okumaya ayrılan zamana, evde çocuklarına okuyabilecekleri kitap sayısına ve çocuklarına ilk kitabı alma yaşına göre değişmekte midir?
3. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma davranışları, aylık gelir düzeyi; anne yaşı ve eğitim düzeyi, sahip olunan çocuk sayısı; çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada annelerin evde çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Pendik ilçesinde MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaokul bünyelerindeki anasınıflarında eğitim gören 4-5 yaş grubu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlemek üzere her bir alt evrenden o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde örneklem seçilmesini gerektiren küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda İstanbul Pendik'te, bünyesinde anasınıfları bulunan 46 ilkokul ve 53 ortaokul olmak üzere toplam 99 okulun listesi çıkarılmış, listeden yansız olarak 4'ü alt, 3'ü orta ve 4'ü üst sosyoekonomik düzeydeki yerleşim yerlerinde bulunan 11 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra bu okullarda çocukları öğrenim gören 1000 anneye öğretmenler aracılığı ile veri toplama araçları ulaştırılmış ve bir hafta sonrasında yine öğretmenler aracılığı ile teslim alınmıştır. Araştırmada 600 anneye ulaşılmış hedeflenmiş, ancak 436 anneden geçerli veri toplama aracı geri dönüşü sağlanmıştır. Çalışmaya katılan annelerin demografik özellikleri incelendiğinde annelerin %64'ünün 30-39 yaşlarında, %68,9'unun lise ve üstü eğitim düzeyinde, %65,4'ünün ev hanımı olduğu,

%77,3'ünün 2 ve üzeri sayıda çocuk sahibi oldukları ve %55'inin aylık gelir düzeyinin 3001 TL ve üzeri olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE). Araştırmada, annelerin evde çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarını değerlendirmek için Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, ebeveyn ve çocuk demografik bilgilerine yönelik 6 soru ve evde okuma alışkanlıklarına yönelik 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde, çocuk-ebeveyn birlikte okuma davranışlarını ölçmeye yönelik 4'lü Likert tipinde (1: hiçbir zaman; 2: nadiren; 3 ara sıra ve 4: her zaman) 31 madde yer almaktadır. İkinci bölüm, Birlikte Etkileşimli Okuma (9 madde, α .80), Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler (8 Madde, α .79), Okuryazarlığa Model Olma (6 madde, α .76), Okuryazarlığın Önemi (4 madde, α .70) ve Okuryazarlık Öğretimi (4 madde, α .70) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve Cronbach alpha değerlerinin "Birlikte Etkileşimli Okuma" boyutu için .78, "Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler" boyutu için .68, "Okuryazarlığa Model Olma" boyutu için .68, "Okuryazarlığın Önemi" boyutu için .61 ve "Okuryazarlık öğretimi" boyutu için .64 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçeğin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler ile anne-çocuk birlikte okuma alışkanlıklarına yönelik verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan anne-çocuk birlikte okuma davranışına yönelik verilerin analizinde birlikte okuma davranış seviyelerini belirlemek amacıyla verilerin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Anne-çocuk birlikte okuma davranışlarının, birlikte okuma alışkanlıkları ve bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, öncelikle verilerin parametrik test koşullarını sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. İki grubun karşılaştırılması amacıyla parametrik test koşullarının sağlandığı değişkenler için Student's t testi, parametrik test koşullarının sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasında parametrik test koşullarının sağlandığı durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik test koşullarının sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 15 kullanılmıştır.

Bulgular

Annelerin Evde Çocuklarıyla Birlikte Hikâye Okuma Alışkanlıkları ve Okuma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan annelerin evde çocuklarına kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Annelerin Evde Çocuklarına Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Kitap Okuma Alışkanlıkları	f	%
Kitap Okuma Sıklığı		
Neredeyse hiç	45	10,3
Ayda 1-2 kez	121	27,8
Haftada 1-2 kez	162	37,2
Hemen hemen her gün	108	24,8
Kitap Okumaya Ayrılan Süre		
0 dakika	22	5,0
1-10 dakika	102	23,4

11-20 dakika	205	47,0
20 dakikadan fazla	107	24,5
Çocuğa Evde Okunabilecek Kitap Sayısı		
0-2 adet	27	6,2
3-5 adet	77	17,7
6-10 adet	112	25,7
11-20 adet	220	50,5
Çocuğa İlk Kitabın Alındığı Yaş		
Doğduğunda	36	8,3
1 yaşından sonra	102	23,4
2 yaşından sonra	84	19,3
3 yaşından sonra	101	23,2
4 yaşından sonra	51	11,7
5 yaşından sonra	62	14,2

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan annelerin %37,2’sinin çocuklarına haftada 1-2 kez, %24,8’inin hemen her gün kitap okudukları, %10,3’ünün ise neredeyse hiç kitap okumadıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan annelerin %47’sinin birlikte kitap okumaya 11-20 dakika süre ayırdıkları görülmektedir. Ayrıca annelerin %50,5’inin çocuklarına okumak için 11-20 adet kitaba sahip oldukları ve çoğunluğunun çocuklarına ilk kitaplarını 1 yaşından (%23,4) ve 3 yaşından (%23,2) sonra aldıkları tespit edilmiştir.

Annelerin ÇEBOE’nin alt boyutlarından aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo II.

Annelerin ÇEBOE’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

ÇEBOE alt boyutları	Ortalama	Etkinliğin gerçekleştirilme sıklığı	SS	Min.	Max.
Birlikte Etkileşimli Okuma	3,43	Her zaman	0,47	1,00	4,00
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	3,36	Her zaman	0,45	1,75	4,00
Okuryazarlığa Model Olma	2,45	Nadiren	0,62	1,00	4,00
Okuryazarlığın Önemi	3,90	Her zaman	0,22	3,00	4,00
Okuryazarlık Öğretimi	2,58	Ara sıra	0,75	1,00	4,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere, annelerin ÇEBOE ölçeğinden en yüksek ortalamayı sırasıyla ‘Okuryazarlığın Önemi (3,90),’ ‘Birlikte Etkileşimli Okuma (3,43)’ ve ‘ Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler (3,36)’ boyutlarından aldıkları ve 4’lü derecelendirme sistemine göre bu alandaki etkinlikleri her zaman gerçekleştirdikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan annelerin en düşük ortalamayı ise ‘Okuryazarlığa Model Olma (2,45)’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi (2,58)’ boyutlarından aldıkları ve bu alandaki etkinlikleri sırasıyla nadiren ve ara sıra gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Annelerin Çocuklarıyla Birlikte Hikâye Okuma Davranışlarının Okuma Alışkanlıklarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo III.

Annelerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığına Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar

ÇEBOE alt boyutları	Kitap okuma sıklığı	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	Neredeyse hiç	45	3,20	0,75	X ² = 12,607	0,006 Fark: 1,2 – 3,4
	Ayda 1-2 kez	121	3,36	0,47		
	Haftada 1-2 kez	162	3,46	0,43		
	Hemen hemen her gün	108	3,57	0,32		

Birlikte okumaya yönelik görüşler	Neredeyse hiç	45	2,83	0,50	$\chi^2=120,76$	<0,001 Fark: 1-2-3-4
	Ayda 1-2 kez	121	3,19	0,40		
	Haftada 1-2 kez	162	3,43	0,38		
	Hemen hemen her gün	108	3,67	0,29		
Okuryazarlığa model olma	Neredeyse hiç	45	2,02	0,57	F= 20,251	0,001 Fark: 1,2 – 3,4
	Ayda 1-2 kez	121	2,26	0,59		
	Haftada 1-2 kez	162	2,57	0,60		
	Hemen hemen her gün	108	2,67	0,55		
Okuryazarlığın önemi	Neredeyse hiç	45	3,88	0,29	$\chi^2=0,204$	0,977
	Ayda 1-2 kez	121	3,90	0,20		
	Haftada 1-2 kez	162	3,90	0,23		
	Hemen hemen her gün	108	3,91	0,21		
Okuryazarlık öğretimi	Neredeyse hiç	45	2,39	0,68	$\chi^2= 3,246$	0,355
	Ayda 1-2 kez	121	2,63	0,66		
	Haftada 1-2 kez	162	2,59	0,78		
	Hemen hemen her gün	108	2,57	0,82		

χ^2 : Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri; F: Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) F değeri

Tablo 3'te görüldüğü gibi, annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre 'Okuryazarlığın Önemi' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). 'Birlikte Etkileşimli Okuma' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutlarında neredeyse hiç kitap okumayan ve ayda 1-2 kez kitap okuyan annelerin puanlarının, haftada 1-2 kez ve hemen hemen her gün kitap okuyan annelerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' boyutunda da neredeyse hiç kitap okumayan annelerin, ayda 1-2 kez, haftada 1-2 kez ve hemen hemen her gün kitap okuyan annelerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve farkın okuma sıklığı yüksek olan anneler lehine olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Annelerin çocuklarına kitap okumaya ayırdıkları zamana göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo IV.

Annelerin Çocuklarına Kitap Okumaya Ayırdıkları Zamana Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar

ÇEBOE alt boyutları	Kitap okuma süresi	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	0 dakika	22	2,98	0,85	$\chi^2= 22,483$	<0,001 Fark: 1 – 2,3,4
	1-10 dakika	102	3,36	0,49		
	11-20 dakika	205	3,44	0,41		
	20 dakikadan fazla	107	3,58	0,39		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	0 dakika	22	2,74	0,59	$\chi^2= 48,027$	<0,001 Fark: 1 – 2 – 3,4
	1-10 dakika	102	3,21	0,45		
	11-20 dakika	205	3,43	0,41		
	20 dakikadan fazla	107	3,50	0,37		
Okuryazarlığa model olma	0 dakika	22	1,87	0,55	$\chi^2= 35,306$	<0,001 1 – 2 – 3,4
	1-10 dakika	102	2,31	0,60		
	11-20 dakika	205	2,49	0,60		
	20 dakikadan fazla	107	2,64	0,58		
Okuryazarlığın önemi	0 dakika	22	3,90	0,30	$\chi^2= 0,710$	0,871
	1-10 dakika	102	3,91	0,19		
	11-20 dakika	205	3,89	0,23		
	20 dakikadan fazla	107	3,91	0,22		
Okuryazarlık öğretimi	0 dakika	22	2,26	0,74	$\chi^2= 10,513$	<0,001 Fark:
	1-10 dakika	102	2,61	0,68		

11-20 dakika	205	2,52	0,76	1,3- 4
20 dakikadan fazla	107	2,72	0,77	

χ^2 : Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri

Tablo 4'te görüldüğü gibi, annelerin çocuklarına kitap okumaya ayırdıkları zamana göre ÇEBOE alt boyutlarının 'Okuryazarlığın Önemi' boyutundan alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). 'Birlikte Etkileşimli Okuma' boyutunda çocuklarına kitap okumaya hiç zaman ayırmayan annelerin puanlarının diğerlerinden istatistiki olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutlarında çocuklarına kitap okumaya hiç zaman ayırmayan ve 1-10 dakika zaman ayıran annelerin puanlarının, 11-20 dakika ve 20 dakikadan fazla zaman ayıran annelerden anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutunda ise, çocuklarına kitap okumaya 20 dakikadan fazla zaman ayıran annelerin puanları, hiç zaman ayırmayan ve 11-20 dakika zaman ayıran annelerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Annelerin evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri kitap sayılarına göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo V.

Annelerin Evlerinde Çocuklarına Okuyabilecekleri Kitap Sayısına Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar

ÇEBOE alt boyutları	Kitap sayısı	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	0-2 adet	27	3,25	0,55	$\chi^2= 5,402$	0,145
	3-5 adet	77	3,43	0,50		
	6-10 adet	112	3,40	0,46		
	11-20 adet	220	3,47	0,45		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	0-2 adet	27	2,87	0,52	$\chi^2= 55,744$	<0,001 Fark 1 – 2,3 – 4
	3-5 adet	77	3,19	0,45		
	6-10 adet	112	3,34	0,39		
	11-20 adet	220	3,49	0,42		
Okuryazarlığa model olma	0-2 adet	27	2,01	0,65	$\chi^2= 35,639$	<0,001 Fark 4 – 1,2,3
	3-5 adet	77	2,25	0,64		
	6-10 adet	112	2,36	0,55		
	11-20 adet	220	2,62	0,59		
Okuryazarlığın önemi	0-2 adet	27	3,90	0,25	$\chi^2= 1,390$	0,708
	3-5 adet	77	3,93	0,19		
	6-10 adet	112	3,89	0,25		
	11-20 adet	220	3,90	0,21		
Okuryazarlık öğretimi	0-2 adet	27	2,46	0,62	$\chi^2= 4,216$	0,239
	3-5 adet	77	2,74	0,67		
	6-10 adet	112	2,57	0,76		
	11-20 adet	220	2,54	0,78		

χ^2 : Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri

Tablo 5'te görüldüğü üzere annelerin evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri kitap sayılarına göre ÇEBOE alt boyutlarının 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Okuryazarlığın Önemi' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' boyutunda 0-2 adet kitabı olan annelerin puanlarının 3-5 adet kitabı olan annelerden ve 6-10 adet kitabı olan annelerin puanlarının 11-20 adet kitabı olan annelerden anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutunda ise 11-20 adet kitabı olan annelerin puanlarının diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Annelerin çocuklarına ilk kitaplarını aldıkları zamana göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo VI.*Annelerin Çocuklarına İlk Kitabı Aldıkları Zamana Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar*

ÇEBOE alt boyutları	İlk kitap alınma zamanı	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	Doğduğunda	36	3,64	0,30	X ² = 11,261	0,056
	1 yaşından sonra	102	3,51	0,34		
	2 yaşından sonra	84	3,36	0,48		
	3 yaşından sonra	101	3,39	0,52		
	4 yaşından sonra	51	3,40	0,38		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	Doğduğunda	36	3,59	0,36	X ² = 55,337	<0,001 Fark: 1,2,3,4 – 5,6
	1 yaşından sonra	102	3,51	0,37		
	2 yaşından sonra	84	3,36	0,43		
	3 yaşından sonra	101	3,37	0,47		
	4 yaşından sonra	51	3,27	0,45		
Okuryazarlığa model olma	Doğduğunda	36	2,79	0,48	X ² = 37,049	<0,001 Fark: 1,2-3,4,5,6
	1 yaşından sonra	102	2,64	0,54		
	2 yaşından sonra	84	2,44	0,53		
	3 yaşından sonra	101	2,38	0,68		
	4 yaşından sonra	51	2,18	0,65		
Okuryazarlığın önemi	Doğduğunda	36	3,88	0,22	X ² = 6,384	0,271
	1 yaşından sonra	102	3,89	0,22		
	2 yaşından sonra	84	3,92	0,21		
	3 yaşından sonra	101	3,88	0,23		
	4 yaşından sonra	51	3,93	0,21		
Okuryazarlık öğretimi	Doğduğunda	36	2,53	0,77	X ² = 5,167	0,396
	1 yaşından sonra	102	2,48	0,81		
	2 yaşından sonra	84	2,57	0,75		
	3 yaşından sonra	101	2,56	0,72		
	4 yaşından sonra	51	2,73	0,73		
5 yaşından sonra	62	2,68	0,68			

X²: Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri

Tablo 6’da görüldüğü gibi, annelerin çocuklarına ilk kitaplarını aldıkları zamana göre ÇEBOE alt boyutlarının ‘Birlikte Etkileşimli Okuma’, ‘Okuryazarlığın Önemi’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). ‘Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ boyutunda çocuklarına doğduğunda, 1, 2 ve 3 yaşlarından sonra ilk kitaplarını alan annelerin puanları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05). ‘Okuryazarlığa Model Olma’ boyutunda çocuklarına doğduğunda ve 1 yaşından sonra kitap alan annelerin puanlarının diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (p<0,05).

Annelerin Çocuklarıyla Birlikte Hikâye Okuma Davranışlarının, Aylık Gelir Düzeyi, Anne Yaşı ve Eğitim Düzeyi, Sahip Olunan Çocuk Sayısı, Çocuğun Yaşı ve Cinsiyetine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Annelerin ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre ve annelerin yaşı ve aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Annelerin eğitim düzeylerine göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo VII.*Anne Eğitim Düzeylerine Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar*

ÇEBOE alt boyutları	Eğitim durumu	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	İlkokul	83	3,45	0,47	X ² =0,892	0,926
	Ortaokul	52	3,38	0,50		
	Lise	158	3,44	0,48		
	Üniversite	101	3,44	0,49		
	Y. Lisans	42	3,43	0,38		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	İlkokul	83	3,25	0,47	X ² =11,022	0,026 Fark: 1 - 2,3,4,5
	Ortaokul	52	3,28	0,40		
	Lise	158	3,40	0,43		
	Üniversite	101	3,38	0,51		
	Y. Lisans	42	3,45	0,40		
Okuryazarlığa model olma	İlkokul	83	2,24	0,61	X ² =29,781	<0,001 Fark: 1,2 - 3,4,5
	Ortaokul	52	2,29	0,60		
	Lise	158	2,44	0,61		
	Üniversite	101	2,65	0,56		
	Y. Lisans	42	2,62	0,65		
Okuryazarlığın önemi	İlkokul	83	3,96	0,14	X ² =10,920	0,027 Fark: 1 - 2,3,4,5
	Ortaokul	52	3,89	0,23		
	Lise	158	3,90	0,22		
	Üniversite	101	3,87	0,25		
	Y. Lisans	42	3,86	0,23		
Okuryazarlık öğretimi	İlkokul	83	2,69	0,76	X ² =5,634	0,228
	Ortaokul	52	2,66	0,72		
	Lise	158	2,58	0,69		
	Üniversite	101	2,50	0,86		
	Y. Lisans	42	2,42	0,69		

X²: Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri

Tablo 7’de görüldüğü gibi, annelerin eğitim düzeylerine göre ÇEBOE alt boyutlarının ‘Birlikte Etkileşimli Okuma’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). ‘Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ boyutunda ilkökul mezunu annelerin puanının diğer annelerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu; ‘Okuryazarlığın Önemi’ boyutunda ise ilkökul mezunu annelerin puanının diğer annelerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). ‘Okuryazarlığa Model Olma’ boyutunda, ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin puanlarının diğer eğitim kademelerinden mezun annelerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo VIII.*Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre ÇEBOE Alt Boyutlarından Alınan Puanlar*

ÇEBOE alt boyutları	Çocuk sayısı	Sayı	Ortalama	SS	Test istatistiği	p-değeri
Birlikte etkileşimli okuma	1 çocuk	99	3,42	0,52	X ² =0,100	0,951
	2 çocuk	234	3,45	0,44		
	3 ve üzeri	103	3,41	0,50		
Birlikte okumaya yönelik görüşler	1 çocuk	99	3,38	0,52	X ² =8,642	0,013 Fark: 3 - 1,2
	2 çocuk	234	3,40	0,42		
	3 ve üzeri	103	3,25	0,44		

Okuryazarlığa model olma	1 çocuk	99	2,56	0,56	X ² =13,158	0,001 Fark: 3 – 1,2
	2 çocuk	234	2,48	0,62		
	3 ve üzeri	103	2,28	0,63		
Okuryazarlığın önemi	1 çocuk	99	3,89	0,23	X ² =0,982	0,612
	2 çocuk	234	3,90	0,21		
	3 ve üzeri	103	3,91	0,23		
Okuryazarlık öğretimi	1 çocuk	99	2,66	0,75	X ² =0,812	0,666
	2 çocuk	234	2,55	0,73		
	3 ve üzeri	103	2,54	0,80		

X²: Kruskal-Wallis Ki-Kare değeri

Tablo 8’de görüldüğü üzere, annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre ÇEBOE alt boyutlarının ‘Birlikte Etkileşimli Okuma’, ‘Okuryazarlığın Önemi’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0,05). ‘Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ ve ‘Okuryazarlığa Model Olma’ boyutlarında 3 ve üzeri sayıda çocukları olan annelerin puanlarının diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür (p<0,05).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada annelerin evde çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okuma davranışları incelenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğunun çocuklarına haftada 1-2 kez ya da hemen her gün hikâye kitabı okudukları ve kitap okumaya 11-20 dakika süre ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca annelerin yarısından fazlasının evlerinde çocuklarına okuyabilecek 11-20 adet kitaba sahip oldukları ve çocuklarına genelde 1 ve 3 yaşlarından sonra ilk kitaplarını aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazın ile paralellik göstermektedir. Işıkoğlu Erdoğan (2016) çalışmasında, ebeveynlerin %36,9’unun haftada 1-2 kez, %30,5’inin hemen her gün çocuklarıyla birlikte kitap okudukları, ancak %8,4’ünün ise neredeyse hiç birlikte kitap okumadıkları; %49’unun birlikte kitap okumaya 11-20 dakika süre ayırdıkları ve %24,6’sının çocuklarına ilk kitabı 3 yaşından sonra aldıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Bracken ve Fischel (2008) çalışmasında da ebeveynlerin büyük bir kısmının her gün (%54,08) ya da haftada 1-2 kez (%34,76) birlikte okuma yaptıkları; kitap okumaya 11-20 dakika (%25,32) ya da 20 dakikadan fazla (%22,75) zaman ayırdıkları; evde çocuklarına okuyabilecekleri 11-20 adet (%26,61), 21-40 adet (%21,46) ya da 40’dan daha fazla sayıda (%27,9) kitaba sahip oldukları görülmüştür. Duursma (2014) araştırmasında da ebeveynlerin büyük bir kısmının her gün (%61) ya da haftada iki ya da üç kez (% 21) birlikte okuma yaptıkları; birlikte okumaya yarısına yakınının (%40) 5-10 dakika ve yine yarısına yakınının (%40) 10-15 dakika süre ayırdıkları ve çocuk yaşı arttıkça okumaya ayrılan sürenin de arttığı görülmüştür. Raikes ve diğerleri, (2006) araştırmasında da çalışmaya katılan ebeveynlerin yaklaşık yarısının her gün (%48,3), bir kısmının ise haftada birkaç kez (%29) birlikte okuma yaptıkları tespit edilmiştir. Shahaiean ve diğerleri, (2018) çalışmasında 2-3 yaş aralığında çocukları olan ebeveynlerin yarısından fazlasının (%61,6) her gün ve bir kısmının (%21,1) ise haftada birkaç kez birlikte okuma yaptıkları görülmüştür. Ancak ülkemizde yapılan bir başka çalışmada, çocuğuna okul öncesi dönemde kitap okuyan annelerin oranının son derece düşük olduğu görülmüş ve okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma konusunda yeterli duyarlılık göstermedikleri ileri sürülmüştür (Yılmaz, 2004).

Araştırmaya katılan annelerin ÇEBOE ölçeğinden en yüksek ortalamayı sırasıyla ‘Okuryazarlığın Önemi,’ ‘Birlikte Etkileşimli Okuma’ ve ‘ Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ boyutlarından, en düşük ortalamayı ise ‘Okuryazarlığa Model Olma’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular Işıkoğlu Erdoğan (2016) çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmaya katılan ebeveynlerin ÇEBOE ölçeğinden en yüksek ortalamayı sırasıyla ‘Okuryazarlığın Önemi,’ ‘Birlikte Etkileşimli Okuma’ ve ‘ Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ boyutundan aldıkları, en düşük ortalamayı ise ‘Okuryazarlığa Model Olma’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarına göre ‘Okuryazarlığın Önemi’ ve ‘Okuryazarlık Öğretimi’ boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı, ‘Birlikte Etkileşimli Okuma,’ ‘Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler’ ve ‘Okuryazarlığa Model Olma’

boyutlarında ise daha sık okuyan anneler lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular Işıkoğlu Erdoğan (2016) çalışmasındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada ebeveynlerin ÇEBOE ölçeğinin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler', 'Okuryazarlığa Model Olma' alt boyut puanlarının yanı sıra 'Okuryazarlık Öğretimi' puanlarının da kitap okuma sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına kitap okumaya ayırdıkları zamana göre ÇEBOE ölçeğinin 'Okuryazarlığın Önemi' boyutundan alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı, 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler', 'Okuryazarlığa Model Olma' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarında ise kitap okumaya daha uzun zaman ayıran anneler lehinde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular Işıkoğlu Erdoğan (2016) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada ebeveynlerin ÇEBOE ölçeğinin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' alt boyut puanlarının birlikte kitap okumaya ayrılan zamana göre farklılaştığı ve farklılığın kitap okumaya daha fazla zaman ayıran anneler lehine olduğu görülmüştür.

Annelerin çocuklarına kitap okuma sıklıkları ve kitap okumaya ayırdıkları zamana göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde, kitap okuma sıklığı ve okumaya ayrılan zaman arttıkça annelerin birlikte okumaya yönelik görüşlerinin de arttığı dikkati çekmektedir. Bu bulgu birlikte okuma faaliyetlerinin ebeveynler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Nitekim Levy ve diğerleri (2018), çalışmasında birlikte okuma faaliyetleri sonrasında daha önce okumaya ilgisi olmayan ebeveynlerin, okumaya ilgi duymaya başladıkları ve birlikte okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Bracken ve Fischel (2008) çalışmasında birlikte okuma sıklığı ve okumaya ayrılan zaman arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, birlikte okuma sıklığı ve okumaya ayrılan süre ile ilk kitap okuma yaşı, evdeki kitap sayısı ve çocuğun okumaya ilgisi ile okumaktan keyif alması arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma ve alanyazındaki bu bulgular, birlikte okumanın niceliksel özelliğini teşkil eden kitap okuma sıklığı ve okumaya ayrılan süre ile birlikte okumanın niteliksel özellikleri arasındaki etkileşime dikkat çekmektedir (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014).

Araştırmaya katılan annelerin evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri kitap sayılarına göre ÇEBOE ölçeğinin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Okuryazarlığın Önemi' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı, 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutlarında ise daha çok sayıda kitabı olan anneler lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri kitap sayısı daha yüksek olan annelerin çocuklarıyla birlikte okumaya yönelik daha olumlu görüşleri olduğu ve okuryazarlığa daha fazla rol model oldukları bulgusu, ilgili alanyazın ile de örtüşmektedir. Zira daha önce de belirtildiği üzere, çocuklarda kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı oluşturmada etkili unsurlardan birisi, çocukların erken yaşlardan itibaren nitelikli kitaplarla karşılaşmalarını sağlanmaktadır (Aytaş, 2003; Sever, 2017; Temizyürek, 2003). Ne var ki, yapılan bir başka çalışmada çocukların yalnızca %29,7'sinin evlerinde bir kitaplık bulunduğu tespit edilmiş ve bu durumun ebeveynlerin bilinçsizliğinin ve duyarsızlığının bir göstergesi olduğu ifade edilmiştir (Yılmaz, 2004). Evde çocukların okuyabilecekleri kitap sayısı, ev erken okuryazarlık ortamının özelliklerinden biri olup, Bracken ve Fischel (2008) araştırmasında evdeki kitap sayısı ile okuma sıklığı, ilk kitap okuma yaşı, okumaya ayrılan süre, çocuğun okumaya ilgisi ile okumaktan keyif alması arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Raikes ve diğerleri, (2006) araştırmasında da çocukların okuyabilecekleri kitap sayısı ile ebeveyn birlikte okuma sıklığı arasında bir paralellik olduğu tespit edilmiştir. Duursma (2014) araştırmasında çalışmaya katılan ebeveynlerin yarısına yakınının (%48) evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri 50 ya da daha fazla kitap olduğu ancak evdeki kitap sayısı ile birlikte okuma sıklığı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ilk kitaplarını aldıkları zamana göre ÇEBOE ölçeğinin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Okuryazarlığın Önemi' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı, 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler' ve 'Okuryazarlığa Model Olma' boyutlarında çocuklarına daha erken yaşlarda kitap alan anneler lehinde bir farklılık olduğu

görülmüştür. Kısaca, çocuklarına daha erken yaşlarda kitap alan annelerin çocuklarıyla birlikte okumaya yönelik daha olumlu görüşleri olduğu ve okuryazarlığa daha fazla rol model oldukları görülmüştür. Bıçakçı ve diğerleri (2017) çocuklarla kitap okunmaya olabildiğince küçük yaşlarda başlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle, çocukların kitaplarla tanışmalarının tesadüflere bırakılmaması için ebeveynlerin anne-baba eğitimleri aracılığıyla bilgilendirilmesi ve böylece daha fazla çocuğun çok daha erken yaşlarda kitaplarla tanışmaları sağlanmalıdır.

Ayrıca not etmek gerekir ki, annelerin ÇEBOE ölçeğinin 'Okuryazarlığın önemi' alt boyutundan aldıkları puanların kitap okuma sıklığı, kitap okumaya ayrılan süre, evde çocuklarıyla okuyabilecekleri kitap sayısı ve çocuklarına ilk kitabı alma yaşına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumda, annelerin aslında okuryazarlığın önemi boyutunda benzer görüşte oldukları yani okuryazarlığın önemine inandıkları ancak, bu hususta kendilerinin rolüne dair görüşlerinde ve birlikte okuma pratiklerinde farklılaştıkları söylenebilir. Benzer şekilde Husain ve diğerleri (2011) çalışmasında da annelerin okumanın önemine inandıkları ancak bunu destekleme konusunda yeterli özgüvene sahip olmadıkları görülmüştür. Birlikte okumaya yönelik ebeveyn özyeterlik algıları, birlikte okuma faaliyetlerinin niceliğini ve niteliğini etkileyen bir faktör olduğu için (Lin ve diğerleri, 2015; Kotaman, 2009) birlikte okumaya yönelik aile eğitim programlarında özellikle dikkate alınması gereken bir husustur.

Araştırmada annelerin ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Wu ve Honig, (2010) çalışmasında da ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüşleri ile çocukların yaş ve cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ne var ki, çocuğun yaşının hem birlikte okuma faaliyetlerinin sıklığını ve niteliğini, hem de birlikte okumanın çocuğun gelişimi üzerine olan etkilerini şekillendiren bir özellik olduğunu gösteren pek çok araştırmaya da rastlanmıştır (Duursma, 2014; Gilkerson ve diğerleri, 2015; Marjanovič-Umek ve diğerleri, 2017; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Wu ve Honig, 2010). Örneğin, Bracken ve Fischel (2008) araştırmasında ebeveynin çocuğa ilk kitap okuma yaşı ile okuma sıklığı, okumaya ayrılan süre, evdeki kitap sayısı, çocuğun okumaya ilgisi ile okumaktan keyif alması arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmaya katılan annelerin çocuklarının 4-5 yaş aralığında oldukları dikkate alındığında, yaş aralığının annelerin birlikte okuma puanlarında anlamlı farklılığa yol açabilecek heterojenlikte olmadığı düşünülebilir. Mevcut araştırmanın çocuğun cinsiyeti ile ilgili bulgusu da alanyazındaki bulgularla örtüşmemektedir. İlgili alanyazında çocuğun cinsiyetinin hem birlikte okuma faaliyetlerinin sıklık ve niteliğini, hem de birlikte okumanın çocuğun gelişimi üzerine olan etkilerini şekillendiren bir özellik olduğu belirtilmektedir (Gilkerson ve diğerleri, 2015; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Vandermaas-Peeler ve diğerleri, 2011). Ne var ki, alanyazındaki bulgular arasında da bir tutarlılık sağlanamamış, bazı çalışmalarda cinsiyetin farklılığa yol açtığı, bazılarında ise farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan annelerin ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanların annelerin yaşı ve aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu da yine alanyazın (Duursma, 201; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014) ile örtüşmemektedir. Işıkoğlu Erdoğan (2016)'da ebeveynlerin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler', 'Okuryazarlığa Model Olma' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' alt boyut puanları arasında gelir düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin daha fazla birlikte etkileşimli okuma yaptıkları, birlikte okumaya yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları ve okuryazarlığa daha fazla model oldukları ancak, çocuklarına daha az okuryazarlık öğretimi yaptıkları tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada üst sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin tamamının, alt sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin ise %68'inin çocuklarına evde kitap okudukları görülmüştür. Aynı çalışmada ayrıca alt sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerden çocuğuna en çok kitap okuyan aile üyesinin anne olduğu, üst sosyoekonomik statüde ise anne ve babaların birlikte okuma faaliyetlerine benzer oranda katıldıkları görülmüştür (Özbek Ayaz, Güleç ve Şahin, 2017). Acat, Demiral ve Arın (2008) çalışmasında da ailelerin, çocuklarına kitap alma sıklığının ekonomik durumlarıyla doğru orantılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı

çalışmada yüksek sosyoekonomik bölgede yaşayan öğrencilerin kitap okuma sıklığının, diğer sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde yaşayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Cengiz (2013) annelerin birlikte kitap okuma bağlamında sergiledikleri iletişim biçimlerinin, anne eğitim ve aylık gelir düzeylerine göre önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada da ebeveynlerin ev ortamında yaptıkları okuma faaliyetlerinin düşük gelirli aileler ile yüksek gelire sahip aileler arasında gelir düzeyi yüksek olan ailelerin lehine farklılık gösterdiği görülmüştür (İflazoğlu Saban ve Altınkamuş, 2014). Aylık gelir düzeyi ile ilgili bulgunun alanyazındaki bulgularla örtüşmediği dikkate alındığında, bu durumun çalışmaya katılan annelerin aylık gelir düzeyi dağılımından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Zira çalışmaya katılan annelerin yarısından fazlasının (%55) aylık gelir düzeyinin 3001 TL ve üzeri olması nedeni ile aylık gelir düzeyi dağılımının annelerin ÇEBOE ölçeğinin alt boyut puanlarında farklılık yaratmaya yeter düzeyde heterojen olmadığı düşünülebilir.

Annelerin ÇEBOE ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu ilgili alanyazındaki bulgularla ile örtüşmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Duursma, 2014; Lyytinen ve diğerleri, 1998; Raikes ve diğerleri, 2006; Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Wu ve Honig, 2010). Annelerin eğitim düzeylerine göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Işıkoğlu Erdoğan (2016) bulguları kısmen örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada ebeveynlerin 'Birlikte Etkileşimli Okuma', 'Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler', 'Okuryazarlığa Model Olma' ve 'Okuryazarlık Öğretimi' alt boyut puanları arasında eğitim düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olduğu ancak, 'Okuryazarlığın Önemi' alt boyut puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine bir başka çalışmada, öğrenim durumu lisans ve lisansüstü mezunu olan annelerin, çocuklarına ilk kitaplarını özel olarak aldıkları, bir yaşından önce onları kitapla tanıştırdıklarını ve kitap sevgisini kazandırmak için boş vakitlerinde onlara kitap okudukları belirlenmiştir (Ersoy ve Bayraktar, 2015). Mevcut çalışma ve alanyazındaki bu bulgular, eğitim seviyesi düşük ebeveynleri hedef alan anne-baba eğitim programlarında birlikte okuma konusunda bilgilendirmeye özellikle yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin ÇEBOE ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların sahip olunan çocuk sayısına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bu bulgular, İflazoğlu Saban ve Altınkamuş (2014) bulguları ile de kısmen örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, aile okuma inanç puanlarının yordayıcıları arasında "tek çocuklu olma (%1)" değişkeninin yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde Raikes ve diğerleri (2006) araştırmasında da annelerin ilk çocuklarına daha fazla kitap okudukları tespit edilmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın örneklemini çocukları bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerle sınırlıdır. Ebeveynlerin birlikte okuma faaliyetlerine yönelik ileride yürütülecek çalışmalarda babaların da örnekleme dâhil edilmesi önerilebilir. Zira ilgili alanyazına göre ebeveyn cinsiyeti, birlikte okuma faaliyetlerinin nicelik ve niteliğini etkileyen faktörlerden biridir.

Çalışmaya katılan annelerin çocuklarının 4-5 yaş grubunda olması araştırmanın bir diğer sınırlılığını teşkil etmektedir. İleride yürütülecek çalışmalarda örneklemin 0-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynleri kapsayacak şekilde genişletilmesi önerilebilir. Zira alanyazındaki bulgulara göre çocuk yaşı birlikte okumanın niceliğini ve niteliğini etkileyen bir faktördür. Ülkemizde 0-3 yaş grubunda okullaşma oranının 4-5 yaş grubuna göre daha düşük (Kazu ve Yılmaz, 2018) olduğu düşünüldüğünde, örneklemin bu şekilde genişletilmesi ayrıca, çocukları bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüş ve uygulamaları hakkında da bilgi edilmesini sağlayacaktır.

Araştırma, annelerin bildirimine dayalı olarak veri toplamayı olanaklı kılan ÇEBOE ile sınırlıdır. ÇEBOE ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma davranışlarının niceliği ve ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüşleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Ne var ki, ebeveyn bildirimine dayalı bu bilgiler, birlikte okuma sürecinin gerçekte nasıl yürütüldüğünü, örneğin süreçte ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimin sıklığını, etkileşimi kimin başlattığını, ne tür soruların yöneltildiğini vb. göstermemektedir. Bundan hareketle, evde

birlikte okumaya yönelik ileride yürütülecek araştırmalarda gözleme dayalı verilerin de veri toplama sürecine dâhil edilmesi önerilebilir.

Araştırmada, annelerin evlerinde bulunan kitap sayıları arttıkça birlikte okumaya yönelik daha olumlu düşündükleri ve okuryazarlık açısından çocuklarına daha fazla rol model oldukları görülmüştür. İlgili alanyazınla da desteklenen bu bulgudan hareketle, annelerin çocuklarına okuyabilecekleri daha fazla kitaba erişim sağlayabilmeleri için kolay ulaşabilir yerlerde çocuk kütüphaneleri kurulabilir. Böylece anne ve çocukların, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine üyelik sistemiyle ücretsiz bir şekilde erişmeleri ve aynı zamanda çocukların kütüphane kültürü kazanmaları sağlanabilir.

Araştırmada eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarıyla daha sık birlikte okuma yaptıkları görülmüştür. İlgili alanyazınla da desteklenen bu bulgudan hareketle, anne baba eğitim programlarında özellikle de eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin, birlikte okuma konusunda bilgilendirmesi önerilebilir. Yine bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelindeki okulöncesi ve ilköğretim okulları bünyesinde "Ailele Okuyorum" projesi geliştirilerek, birlikte okuma konusunda ebeveynlerde farkındalık kazandırılabilir.

Son olarak, araştırmada annelerin okuryazarlığın önemine inandıkları ancak, bu hususta kendilerinin rolüne dair görüşlerinde ve birlikte okuma uygulamalarında farklılaştıkları görülmüştür. İlgili alanyazına göre ebeveynlerin birlikte okuma uygulamalarının nitelik ve niceliğini etkileyen faktörler arasında ebeveynlerin özyeterlik algıları yer almaktadır. Bundan hareketle, anne baba eğitim programlarında ebeveynlerin birlikte okuma özyeterlik algılarının desteklenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008, Mayıs). *Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları*. Türkçe Öğretimi Kongresi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aram, D. ve Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(2), 55-65.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.
- Baker, L., Scher D. ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Baroody, A. E. ve Diamond, K. E. (2010). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special*, 20, 1-10. doi:10.1177/0271121410392803.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 53-68. Doi:10.15390/EB.2017.7164
- Bıçakçı, M.Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26(1), 201-208.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E. ve Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 404-414. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.006.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Bus, A. G. ve van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3 year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998- 1015.

- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. ve Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Çer, E. (2016). *0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa yöneliklik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir-Lira, E., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S. ve Levine, S.C. (2018). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 2019, e12764. doi:10.1111/desc.12764.
- Deretarla Gül, E. (2015). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (305-314). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dixon- Krauss, L., Januszka, C.M. ve Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education* 24(3), 266-277. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.487412>
- Döl, A. (1999). *0-6 yaş çocuk kitapları resimlemeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dursunoğlu, H. (2013). Çocuk ve edebiyat. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (s. 27- 30) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435-458.
- Duursma, E. (2016). Who does the reading, who the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language*, 36(5), 465-484. doi: 10.1177/0142723716648849.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429.
- Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma Kapsamı: 57 İl). *İlköğretim Online*, 14(4), 1406-1415. doi: 10.17051/io.2015.42378
- Gibbs, L. J. ve Earley, E. J. (1994). *Using children's literature to develop core values*. (Report No. ISBN-0-87367-362-X). Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 366992). 26 Şubat 2011 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366992.pdf> adresinden erişildi.
- Gilkerson, J., Richards, J. A. ve Topping, K. J. (2015). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 92-110. doi: 10.1177/1468798415608907.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. ve Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some caveats. *Early Education and Development*, 24(2), 123-137.
- Gönen, M. ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72), 21-30.

- Gönen, M., Durmuşoğlu, M. ve Severcan, S. (2009). Examining the views of the preschool education teachers on the content, illustrations and physical characteristics of the picture story books used in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 753–759.
- Hindman, A. H. , Connor, C. M., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350.
- Hindman, A. H. , Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading And Writing*, 27(2), 287-313.
- Husain, F. M., Choo, J. C. S. ve Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 846–855.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. ve Holland, S. K. (2017a). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PLoS ONE*, 12(5), e0177398. doi: 10.1371/journal.pone.0177398.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., ... ve Holland, S. K. (2017b). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *Journal of Pediatrics*, 191(December 2017), 204–212. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.08.037.
- İşikoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İflazoğlu Saban, A. ve Altınkamuş, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2761.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, İ.Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. doi: 10.33907/turkjes.404695
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Kim, J.E. ve Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245.
- Kolaç, E. , Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 195-213.
- Kotaman, H. (2007). Turkish parents' dialogical storybook reading experiences: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.
- Kotaman, H. (2008) Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Kraayenoord, C.E.V. ve Paris S.G. (1996). Story construction from a picture book: an assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 41-61.
- Krcmar, M. ve Cingel, D.P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281, doi: 10.1080/15213269.2013.840243.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Levin, I. ve Aram, D. (2012). Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing*, 25(1), 217-249. doi:10.1007/s11145-010-9254-y.
- Levy, R. Hall, M. ve Preece, J. (2018). Examining the links between parents' relationships with reading and shared reading with their pre-school children. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 123-150. doi:10.17583/ijep.2018.3480.
- Lin, J., Stephanie, M.R. ve Sabrina, K. (2015). Maternal reading self-efficacy associated with perceived barriers to reading. *Child Development Research*, 2015, 1-7. doi: 10.1155/2015/218984.
- Lyytinen, P., Laakso, M.L. ve Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 297-308. doi: 10.1007/BF03172946.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. ve Fekonja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2017.1369975.
- Morrow, L. ve Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool: Comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Öztürk, G., Hill, S. ve Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children's attitudes toward literacy when they are learning to read. *Reading Psychology*, 37(3), 487-509. doi: 10.1080/02702711.2015.1066909.
- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., ... ve Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Revelle, G. ve Bowman, J. (2017, June). Parent-child dialogue with ebooks. In, *Proceedings of the 10th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 346-351). New York: ACM. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1145/3078072.3079753>
- Saracho, O.N. (2017). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*. 187(3-4), 554-567. doi: 10.1080/03004430.2016.1261514.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A.G. ve Harrison, L.J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. doi: 10.1080/10888438.2018.1482901.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Şimşek, T. ve Yakar, Y. M. (2014). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* (s. 13- 44) içinde. Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003(13), 161-167.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.

- Tipton, L. A. (2014). *The parent's role: Shared book reading and the child with asd* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California, Riverside.
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Yapa.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. ve Brillhart, C. (2011). Mothers 'and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ...ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. T. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wu, C.C. ve Honig, A.S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669, doi: 10.1080/03004430802221449.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The preschool period, in which children's cognitive, social, and emotional foundations are laid, is of critical importance for gaining the love and habit of reading. And for the development of the love and habit of reading during preschool years, adults' involvement in reading activity with children is important (Bus et al., 1995; Çakmak Gulec and Gergel, 2006; Isikoglu Erdogan, 2016; Gambrell, 2005; Tipton, 2014; Whitehurst and Lonigan, 1998; Yurtseven, 2011). Shared reading, also known as interactive reading, refers to the interaction between the child and the adult while the adult is reading a book to the child (Gonzalez, Taylor, Davis and Kim, 2013; Hindman, Skibbe and Foster, 2014; Işıkoğlu Erdoğan, 2016). The aim of the study is to examine mother-child shared reading behaviors.

Method

The research is designed in descriptive survey model. The sample of the study was determined by cluster sampling method and is composed of 436 mothers whose children attend to kindergarten. The data were gathered through the Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE), which was developed by Işıkoğlu Erdoğan (2016). There are 6 questions about parent and child demographics in the scale, 7 questions about reading, and 31 items in 4-point Likert type to measure reading behaviors. The scale consists of five sub-dimensions: Interactive Reading, Opinions of Shared Reading, Modeling Literacy, Importance of Literacy, and Literacy Teaching. Data were analyzed using Student's t test, Mann-Whitney U test, One-Way Variance Analysis (ANOVA) and Kruskal-Wallis H test in addition to descriptive statistics.

Results

The research findings indicate that mothers always participated in interactive reading (3,43), opinions of shared reading (3,36), and the importance of literacy (3,90); they occasionally participated in the dimension of literacy teaching (2,58), and rarely participated in the dimension of modeling literacy (2,45). In terms of reading habits, it was found that the majority of the mothers participating in the study read a story book 1-2 times a week (%37,2) or almost every day (%24,8) to their children; they spent 11-20 minutes (%47) or more than 20 minutes (%24,5) for reading books; they had 11-20 books (%50,5) or 6-10 books (%25,7) that they could read to their children at home and that they bought the first book for their children when the child was at 1 year of age (%23,4) or at 3 years of age (%23,2). In addition, it was found that mothers' shared reading behaviors were differed in accordance to mothers' level of education and the number of children they had; the frequency in which they read to their children, the time they spend in reading to their children, the number of books at home that they could read to their children, and the age of the child when mothers bought them their first book. The results indicate that the mothers who read to their children more frequently and spend more time for reading to their children, who had more books at home that they could read to their children, who bought the first book to their children when the child was at younger ages participated in shared reading activities more than the other mothers. Finally, the results indicate that mothers with higher level of education and those who have only one child had more positive opinions of shared reading than the other mothers. However, no statistically significant differences were found in mothers' shared reading behaviors by child's age and gender; by mothers' age and income.

Conclusion

One of the main findings of this study is that majority of the mothers always participated interactive reading, opinions of shared reading, and the importance of literacy while they occasionally participated in literacy teaching and rarely participated in modeling literacy. This finding indicates high awareness among mothers about the importance of early literacy activities at home in children's lives. However, this finding also indicates that children lack role models at home in terms of literacy related activities which is in support of the finding in Işıkoğlu Erdoğan (2016) study where majority of the parents rarely become a role model for reading though they "strongly stated that reading is very important for their children, they want them love reading, introduce books them at early ages" (p. 1086).

There is a vast amount of literature indicating the relationship between family income and home literacy environment and support (e.g., Acat, Demiral and Arın, 2008; Cengiz, 2013; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; İflazoğlu Saban and Altınkamuş, 2014; Özbek Ayaz, Güleç and Şahin, 2017). However, no relationships no differences were found between mothers' shared reading behaviors by income in the present study. One possible explanation for this contradiction could be that the sample of the present study was not heterogeneous enough in terms of mothers' income to display the differences in their shared reading behaviors since more than half of them (%55) had income 3001TL or higher.

Finally the finding that mothers' shared reading behaviors differed by their level of education points out the need to support mothers with low education level with parent education programs regarding shared reading so that they could provide their children with a more supportive home literacy environment.