



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2022 • Cilt / Volume 36 • Sayı / Issue 2

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi

© İstanbul Kültür University

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

Dr. Mehmet Toran

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Yardımcı Editörler / Associate Editors

Dr. Meryem Demir Gündül

İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye / Istanbul Kultur University, Turkey

Dr. Taibe Kulaksız

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye / University of Health Sciences, Turkey

Yayın Kurulu / Editorial Board

- | | |
|--|---|
| Dr. Veysel Aksoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Veysel Aksoy , Anadolu University, Turkey |
| Dr. Taner Atmaca , Düzce Üniversitesi, Türkiye | Dr. Taner Atmaca , Düzce University, Turkey |
| Dr. Cem Babadoğan , Ankara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Cem Babadoğan , Ankara University, Turkey |
| Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş , Adıyaman University, Turkey |
| Dr. Mehmet Boyacı , İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Boyacı , Istanbul Medeniyet University, Turkey |
| Dr. Mehmet Engin Deniz , Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Engin Deniz , Yildiz Technical University, Turkey |
| Dr. Özgür Dinçer , Ordu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Özgür Dinçer , Ordu University, Turkey |
| Dr. Ali Ersoy , Anadolu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ersoy , Anadolu University, Turkey |
| Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus Üniversitesi, Yunanistan | Dr. Demetra Evangelou , Thrace Democritus University, Greece |
| Dr. Gary Grossman , Arizona State Üniversitesi, ABD | Dr. Gary Grossman , Arizona State University, US |
| Dr. Demet Gülççek , Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye | Dr. Demet Gülççek , Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey |
| Dr. Devrim Güven , Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye | Dr. Devrim Güven , Boğaziçi University, Turkey |
| Dr. Susan Hill , Güney Avustralya Üniversitesi, Avustralya | Dr. Susan Hill , Güney Avustralya University, Australia |
| Dr. Alim Kaya , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Alim Kaya , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye |
| Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye | Dr. Nilay Kayhan , Hasan Kalyoncu University, Turkey |
| Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Serkan Keleşoğlu , Ankara University, Turkey |
| Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya Üniversitesi, Türkiye | Dr. Canan Laçın Şimşek , Sakarya University, Turkey |
| Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye | Dr. Yılmaz Mutlu , Muş Alparslan University, Turkey |
| Dr. Bülent Özden , Marmara Üniversitesi, Türkiye | Dr. Bülent Özden , Marmara University, Turkey |
| Dr. Hasan Özder , Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC | Dr. Hasan Özder , Eastern Mediterranean University, North Cyprus |
| Dr. Özkan Özgün , Çukurova Üniversitesi, Türkiye | Dr. Özkan Özgün , Çukurova University, Turkey |
| Dr. Umut Birkan Özkan , Millî Savunma Üniversitesi, Türkiye | Dr. Umut Birkan Özkan , National Defence University, Turkey |
| Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , Göteborg Üniversitesi, İsveç | Dr. Ingrid Pramling Samuelsson , University of Gothenburg, Sweden |
| Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ramazan Sak , Van Yüzüncü Yıl University, Turkey |
| Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye | Dr. Mehmet Hayri Sarı , Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey |
| Dr. Karen Seashore , Minnesota Üniversitesi, ABD | Dr. Karen Seashore , Minnesota University, US |
| Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. S.Sadi Seferoğlu , Hacettepe University, Turkey |
| Dr. BettsAnn Smith , Michigan State Üniversitesi, ABD | Dr. BettsAnn Smith , Michigan State University, US |
| Dr. Ronald Sultana , Malta Üniversitesi, Malta | Dr. Ronald Sultana , Malta University, Malta |
| Dr. Ziya Toprak , Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye | Dr. Ziya Toprak , Ministry of National Education, Turkey |
| Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe Üniversitesi, Türkiye | Dr. Ali Ekber Şahin , Hacettepe University, Turkey |
| Dr. Rauf Yıldız , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye | Dr. Rauf Yıldız , İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye |

Yaşadıkça Eğitim ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat'te taranmaktadır.

Journal of Education for Life is indexed in ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Scilit, MIAR, JUFO Portal, The Open Ukrainian Citation Index, BASE, WorldCat.

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

Yayın Türü: Yılda üç kez yayımlanan, süreli, hakemli, açık erişimli akademik dergi.

Publication Type: Triannually published, peer reviewed, open access academic journal.

Yayın Tarihi / Publication Date: Mayıs 2022 / May 2022

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

ISSN: 1300-1272 / eISSN: 2667-4874



YED / JEL

Yıl/Year: 2022 • Cilt/Volume: 36 • Sayı/Issue: 2

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

The Examination of Life Satisfaction in terms of Emotional Expression, Resilience and Perceived Social Support / Yaşam Doyumunun Duyguları İfade Etme, Kendini Toparlama Gücü ve Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi	
<i>Samet Makas & Eyüp Çelik</i>	252-263
Okuma Kulüplerinin İşlevleri ve Okuma Kültürüne ve Alışkanlığına Etkileri / Functions of Reading Clubs and Their Effects on Reading Culture and Habit	
<i>Bülent Yılmaz & Emine Cengiz</i>	264-290
Tek Denekli Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplama Kullanılan Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi / Investigation of Five Nonoverlap Methods to Calculate Effect Sizes in Single-Case Research	
<i>Şerife Balıkcı, Sinan Kalkan, Salih Rakap & Yusuf Akemoğlu</i>	291-306
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Döneminde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Yeni Normale Dair Öngörüler / Social Studies Teachers' Experiences on the Emergency Remote Education During the COVID-19 Period and Predictions for the New Normal	
<i>İrem Elçi & Vural Tümkler</i>	307-324
The Benefits of “Academic Writing” Course for the Freshmen in English-Medium-Instruction Departments in a Turkish State University / Bir Türk Devlet Üniversitesindeki İngilizce Eğitim Verilen Bölümlerdeki Birinci Sınıf Öğrencilerine Sunulan “Akademik Yazım” Dersinin Faydaları	
<i>Burak Tomak</i>	325-338
Prospective Preschool Teachers’ Views on Sexual Education and Child Sexual Abuse in Early Childhood Education / Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitim ve Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Görüşleri	
<i>Ahmet Simsar & Bala Çapar</i>	339-357
3-14 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yoga Uygulamalarının Sistemik Analizi / A Systematic Analysis of Yoga Practices for Children Aged 3-14	
<i>Ayşenur Peker & Refika Olgan</i>	358-383
Uzaktan Eğitim Sonrası Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Görüşleri / Post-Distance Education Science Teachers' Views on Science Teaching	
<i>Büşra Bakioğlu & Mustafa Çevik</i>	384-401
Okul Yönetiminin Sorunları: Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri / Problems of School Management: Evaluations of School Principals’ Responses	
<i>Ertuğ Can</i>	402-433
Investigation of the Relationship Between Psychological Counselors' Psychological Resilience and Organizational Happiness / Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlıkları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
<i>Hilal Güzel Kayaalp & Fatih Camadan</i>	434-452
Matematik Öğretmenlerinin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri / Mathematics Teachers' Views on Synchronous Distance Education	
<i>Sema Acar & Bilge Peker</i>	453-471
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Ekran Medyası Kullanım Şekilleri ve Tercihlerinin İncelenmesi / Investigation of Early Childhood Educators’ Screen Media Usage Patterns and Preferences in the Classroom	
<i>Rahime Çiçek & Volkan Şahin</i>	472-490

Ataması Yapılmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alanlarına Ayrılan Kontenjan Sayılarına İlişkin Görüşleri / The Views of the Unassigned Social Studies Teachers on the Quota Numbers Allocated to Their Fields <i>Kudret Aykırı</i>	491-519
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Kaynaşıklık Üzerine Sistematiik Bir Analiz / A Systematic Analysis of the Articulation in the Social Studies Curricula <i>Yağmur Bahar & Nilay T. Bümen</i>	520-554
Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri Dersinde Stop-Motion Uygulamalarına İlişkin Görüşleri / Opinions of Pre-service Teachers on Stop-Motion Applications in Instructional Technologies Lessons <i>Enver Türksoy & Gülşen Altıntaş</i>	555-568

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

Erken Dönemlerde Finansal Farkındalığın Gelişmesi ve Finansal Okuryazarlık Konularının Matematik Dersine Entegrasyonu / Development of Financial Awareness in Early Ages and the Integration of Financial Literacy in Math <i>Melike Tural Sönmez</i>	569-589
--	---------

The Examination of Life Satisfaction in terms of Emotional Expression, Resilience and Perceived Social Support*

Samet MAKAS¹, Eyüp ÇELİK²

Abstract: This research investigates the mediating effect of resilience and perceived social support in the relationship between life satisfaction and emotional expression. The research data were collected with Satisfaction with Life Scale, Resilience Scale, The Emotional Expression Questionnaire, and Multidimensional Scale of Perceived Social Support. It was tested using a multiple serial mediation model in accordance with the hypothesis of the research, whether mediation role of resilience and perceived social support in the relationship between life satisfaction and emotional expression. As a result of research, it has been realized that life satisfaction has a significant positive relationship with emotional expression, resilience, and perceived social support. Furthermore, the result of mediation analysis showed that resilience and perceived social support have a mediation role in the relationship between life satisfaction and emotional expression.

Keywords: Life Satisfaction, Emotional Expression, Resilience, Perceived Social Support, University Students

Yaşam Doyumunun Duyguları İfade Etme, Kendini Toparlama Gücü ve Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi

Öz: Bu araştırmada, yaşam doyumu ile duyguları ifade etme arasındaki ilişkide kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal desteğin aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri Yaşam Doyumu Ölçeği, Kendini Toparlama Gücü Ölçeği, Duyguları İfade Etme Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın hipotezine uygun olarak, yaşam doyumu ile duyguları ifade etme arasındaki ilişkide kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal desteğin aracılık rolünün olup olmadığı çoklu sıralı aracı modeli kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumunun duyguları ifade etme, kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal destek ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu anlaşılmıştır. Aracılık analizi sonucunda, yaşam doyumu ile duyguları ifade etme arasındaki ilişkide kendini toparlama gücü ve algılanan sosyal desteğin aracı rolü olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yaşam Doyumu, Duyguları İfade Etme, Kendini Toparlama Gücü, Algılanan Sosyal Destek, Üniversite Öğrencileri

Received: 30.09.2021

Accepted: 16.01.2022

Article Type: Research Article

* This study was produced from the first author's master's thesis under the supervision of the second author.

¹ Sakarya University, Faculty of Education, Educational Sciences, Sakarya, Turkey, e-mail: sametmakas@sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9896-4013>

² Sakarya University, Faculty of Education, Educational Sciences, Sakarya, Turkey, e-mail: eyupcelik@sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-9263>

To cite:/Atıf için

Makas, S. ve Çelik, E. (2022). The examination of life satisfaction in terms of emotional expression, resilience and perceived social support. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 252-263.

The history of humankind is examined generally, along with the healing of the conditions of life and the increase of the level of prosperity. It is seen that an adequate level of the needs of the physiological and psychological needs of individuals come into prominence. For example, Maslow's hierarchy of needs examined, it is observed that people have the needs in order such as; biological and psychological (breathing, food, water, sex, and sleep), security (protection against for something, security, border, law), social (belonging and love, group work, family, relationship), dignity (self-respect, success, expertise, independence, status, prestige), cognitive (knowledge and understanding) esthetics (approval, the quest for beauty and balance) and self-actualization (realizing of personal potential, self-actualization, the quest for personal development and peak experiences) (Maslow, 1943). In this context, after being served the needs of the individual's fundamental physiological, safety, and social, doing the things inclined towards performing self-actualization can be expressed to relieve himself as psychologically. From this viewpoint, it can be specified that the self-actualized individual will be happy and satisfied with his life.

Making treatment of individuals who are not in good mental health may reveal potential to perform themselves. From this point of view, it may be essential to have an adequate level of mental health services. As looking at the expenditures in the field of mental health services, it is stated that the countries with high-income levels give more importance to mental health, have more mental health workers employed in this field, and so allocated more budget (Songur et al., 2017). When compared to the beds in psychiatric institutions of the serving in Turkey, it is seen to have a totally 7356 capacity of bed, as 2186 general hospital beds of Ministry of Health, 3932 beds in the Mental Hospitals, 968 beds in University Hospitals, 415 Private Psychiatric Hospitals, 42 beds in Private Hospitals. In Turkey, as of March of 2011, 1625 mental health and disease of specialists are involved as active, and it is stated that the number of specialists per 100 thousand people in mental health and disease is 2.20, and by this number, it is clarified to decline 12.9 mental health and disease specialist per 100 thousand at people in 15 countries of the European Unions (Health of Ministry, 2011). As viewed in terms of the number of service members who have served in the school counselor and mental health field in Turkey, it is stated that 32 thousand 100 hundred a counselor serve (Gür et al., 2018). From this viewpoint, if it is viewed the number of professionals employed in mental health services in Europa and considering the salaries paid to these professionals, it can be said to be a large amount of expenditure to the area of mental health, when it is thought within this context, first of all to, protect individuals mental health and to do studies on the protective factors of mental health to increase life satisfaction, can be quite a contributor to the literature, the country's economy and the prosperity of the country.

As mentioned above, significant financial resources are spent by societies to support people's mental health. Because mental health can affect the individual in many areas such as physical health, professional success, and social relations. It is seen that one of the important variables addressed for the improvement of individuals' mental health is life satisfaction, and this variable has been examined in association with many variables related to mental health in the literature. According to Graves et al. (2007), life satisfaction evaluates individuals' general life. When the literature is examined, it is observed that life satisfaction is a factor that is associated with so many factors. Some of these are variables such as optimism (Hırlak et al., 2017; Sapmaz & Doğan, 2012), self-employment (Wolfe & Patel, 2018), travel satisfaction (Friman et al., 2017), positive and negative effects (Wang et al., 2018). In addition, in the literature, it is stated that one of the variables that predicted life satisfaction is happiness (Brdar et al., 2016). When the literature is analyzed, it is seen to be one of the other vital variables are emotions and emotional expression (Koçak & İçmenoğlu, 2012; Kuppens et al., 2008; Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Suh et al., 1998). Emotional expression is defined as the transfer across to the individual how the individuals feel in interpersonal relationships (Ekman, 1993). Emotions can be expressed as having an important place in our lives as an expression of how individuals feel. Emotions, in the day, family, social, and business life we have lived-we feel at the end of the positive and negative experiences, maybe determinant of completing our day as bad or good. From this point of view, awareness of emotions felt for and being sufficient in mental health, and life satisfaction may be important in terms of mental health and

life satisfaction.

Another variable associated with life satisfaction is resilience (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Beutel et al., 2010; Samani et al., 2007). Resilience, a life-threatening situation exposure to violence or situations that are highly uncomfortable to individuals such as losing a loved one, is defined as the ability to maintain the productivity of the person, positive emotions, physical and mental health, as much as possible in an average level of functionality (Bonanna, 2004). When the literature is analyzed, resilience is associated with life satisfaction (Khalatbari, & Bahari, 2010) and reported as a significant variable predictor (Aboalshamat et al., 2018; Ramos-Diaz et al., 2019; Yoo et al., 2005). From this viewpoint, the difficulties that individuals face in life and being able to deal with these challenges and in terms of the influence of these challenges to the individual's life as little as possible, being high resilience in determining satisfaction in life can be defined as a significant factor.

In the literature, one of the variables that are associated with life satisfaction and increasing life satisfaction is defined as perceived social support (Oh et al., 2014). For example, there may be unhappy, sad, and heartbreaking situations in life of individuals. In these cases, individuals can expect to be given support in aspect of psychological from the people of family, business or social life to itself. An individual that can receive this support may feel the intensity of emotions less that are specified as unfavorable instead of feeling lonely and can manage to work out facing challenges in life as a more straightforward way by thinking of the existence of social support. In summary, with the individual's perceived social support, the life satisfaction of individuals may increase. In support of this view, in the literature, perceived social support is associated with life satisfaction (Shahyad et al., 2011).

When the literature is examined, it is seen that studies are examining the relationships between life satisfaction and expressing emotions (e.g., Kamal et al., 2013; Kim et al., 2020; Kööts-Ausmees et al., 2013; Koçak & İçmenoğlu, 2012). Furthermore, it has been seen to have many concepts that are associated with studies that examine the relationship between life satisfaction and emotional expression. In these studies, it is stated that life satisfaction with the flexibility to emotional expression was associated with positively (Chen et al., 2018) life satisfaction with positive emotions in positive, negative emotions associated with negative (Wang et al., 2018), constantly emotional intelligence predicts life satisfaction and subjective happiness (Szczygiel & Mikolajczak, 2017), emotional intelligence was associated with life satisfaction positively (Cazan & Năstasă, 2015).

When the studies that were made with resilience and emotional expression are examined, however, they have not reached a study that examined the relationship between these two concepts. It is concluded that there is a lot of research examining the relationship between resilience and concepts associated with emotions. These researches showed that the mediating effect of social support and resilience in the relationship between emotion regulation and stress (Cai et al., 2017), cognitive emotion strategies associated with resilience (Min et al., 2013), is stated that all of the four factors of emotional intelligence and resilience has a positive and significant relationship (Sandel, 2007). In addition, it is seen to have a significant relationship between resilience and perceived social support (Chen, 2017; Dawson & Pooley, 2013; Zhang et al., 2018). In another way, however, no research findings directly prove the relationship between emotional expression and perceived social support. Research findings which examined the relationship between emotional intelligence and perceived social support are available (Metaj-Macula, 2017; Rostami et al., 2010). In addition, encouraging parents to express emotions more, it is stated that they provide social support significantly higher (Castle et al., 2008).

Summary, in the literature, although life satisfaction, emotional expression, the relationships among resilience and perceived social support are discussed in the context of numerous research, these variables located along, a test of the mediation model is observed in the absence. However, the relationship between emotional expression and life satisfaction, such as resilience and perceived social support, may affect the mediation. In this context, by considering the results of research relevant to field type (e.g., Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Beutel et al., 2010; Cai et al., 2017; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Samani et al., 2007; Shahyad et

al., 2011; Oh et al., 2014), it was attempted to be examined whether the mediating effect of resilience and perceived social support in the relationship between life satisfaction and emotional expression has been investigated.

Research Questions

In the current research, there are two hypotheses, and the hypotheses are presented below.

1. Is there a mediating effect of perceived social support and resilience in the relationship between life satisfaction and emotional expression?
2. Is there a mediating role of perceived social support and resilience in the synergetic effect of the relationship between life satisfaction and emotional expression?

Method

Research is done by using the relation scanning model. According to Karasar (2005) with this model, the situation can be examined as it exists. In this context, the relationships between life satisfaction, emotional expression, perceived social support, and resilience was examined with Pearson correlation analysis and the mediator model.

Study Group

The study group of the research consists of 767 university students. Research data were collected from the department of guidance and psychological counseling (N= 156), the preschool (N= 129), the primary mathematics education (N= 91), the Turkish language teaching (N= 42), the special education (N= 35), the primary school (N= 1), the English language (N= 41), the social studies (N= 42) and formation student (N= 207) were collected. Four students did not specify in which department he studied. Twenty-nine students' scores are not available for analysis is, weren't included in the analysis (the form not filled, marking more than one option). For this reason, the working group consists of 748 students. The individuals' surveyed age range is 17 to 38, and 552 of these individuals are women, 196 of whom are men.

Data Collections Tools

Satisfaction with Life Scale. The scale was adapted to the Turkish by Durak et al., (2010), which was developed by Diener et al. (1985) to determine individuals' level of life satisfaction. The lowest score is 5. The highest score is 35, obtained from the scale. The highest score obtained from the scale shows that life satisfaction is the highest. The scale consists of 5 items with seven Likert types (1= strongly disagree and 7= strongly agree). The result of confirmatory factor analysis of the Turkish form of the scale has a unique form of factor as in original of scale ($\chi^2/df = 2.026$, RMSEA = .043, TLI = .98, CFI = .99, and IFI = .99). Scale adaptation in the study, internal consistency coefficient was found as .81.

The Emotional Expression Questionnaire. "The Emotional Expression Questionnaire" developed by King and Emmons (1990) consists of 16 items and three subscales (positive, negative, and intimacy). The items in scale graded between one and seven, the lowest score is 16, and the highest score is 112 obtained from the scale. High scores indicate that level of emotional expression is high. Scale adapted to Turkish by Kuzucu (2011). The scale consists of 15 items that evaluate the emotions of positive, negative, and closeness at which level. The sixth and fourteenth items are graded inverse because of being negative. The scale is Likert type scale (1= doesn't agree, 7= strongly agree). The calculation of scale scores is obtained by adding the score of each item and received high scores show the height of the trends of emotional expression. Confirmatory factor analysis results were conducted to determine the validity of the scale, it was seen that the scale had acceptable fit indices ($\chi^2/df = 1.65$, SRMR .04, GFI .94, AGFI .91, CFI .93, IFI .93, and RFI .96). In the scale test-retest study Pearson product-moment correlation coefficient was found as .85 ($p < .01$). With the scale's reliability in the second study, the internal consistency coefficient is calculated as .85.

Resilience Scale. The scale developed by Wagnild and Young (1993), was translated to Turkish by Terzi (2016). However, the original scale is twenty-five items, Turkish version includes twenty-four items. The

lowest score that can be gotten on the Turkish form of scale is 24. The highest score is 168 (1= totally disagree, 7= totally agree). The gotten high score means to be high of self-round up power, the gotten low score means to be lowest. The result of Explanatory Factor Analysis was conducted to determine the validity of the scale, the scale of factor loadings was seen to be a chance between .469 and .740 and have 7-factors structure. In the study of criterion validity by using the scale of Generalized Self-Efficacy, Pearson's correlation coefficient was found .83 ($p < .01$). The internal consistency coefficient of the scale was found .91 for the original form, .82 for the Turkish form, and the test-retest reliability coefficient .84 for the Turkish form.

Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). MSPSS, developed by Zimet et al. (1988), is consists of twelve items and three sub-dimensions (family, friends, and significant others). The adaptation to Turkish was made by Eker and Arkar (1995). The scale is a 7 Likert type (1= absolutely no, 7= absolutely yes). The lowest score is 12, and the highest is 84, obtained from the scale. The high scores show a high level of perceived social support. To test the construct validity of the scale, Beck Depression Inventory and State-Trait Anxiety Scale correlations were examined, and it was concluded the result of correlations of MSPSS with STAC was between $r = -.22$ and $r = -.55$. When looked the correlations of SMPSD with STAC, it is stated to be between $r = -.21$ and $r = -.47$. Eker et al. (2001) again reviewed the scale's construct validity. In another study, the internal consistency coefficient of the scale, three sub-dimensions, has been found among .80 and .95. The reliability level of the original form of scale is .88, and test-retest reliability is .85. The reliability of the Turkish form of the scale is .85 in a university sample, .77 in the Health Center Sample, .86 in the kidney patients' sample, .87 in the normal sample, and .88 in a psychiatric sample.

Data Analysis

It was tested by using a multiple serial mediation model in accordance with the hypothesis of the research, whether resilience and perceived social support in aspect of statics has the meaning impact of on the relationship between life satisfaction and emotional expression. Hayes PROCESS Macro was used, and Bootstrapping was applied in the research. The research, tested direct and indirect effects in the model, has been identified using the process program developed by Hayes (2013).

Results

The Result of Descriptive Statistics and Correlation Analysis

Primarily, descriptive statistics related to the normal distribution were examined and reported in Table 1 and Figure 1.

Table 1. Results Related to Descriptive Statics and Normal Distribution

	N	The Lowest	The Highest	\bar{x}	Standard Error	Skewness	Kurtosis
Life Satisfaction	748	5.00	35.00	20.81	6.35507	-.199	.452
Emotional Expression	748	30.00	105.00	72.72	11.22184	-.408	.575
Perceived Social Support	748	15.00	84.00	61.58	14.20377	-.431	.401
Resilience	748	43.00	168.00	126.35	19.49638	-.748	.042

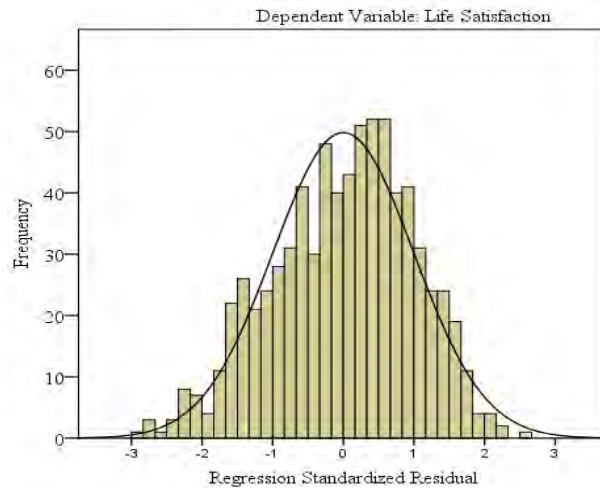


Figure 1. Normal Distribution Chart

When Table 1 and Figure 1 are examined, it is seen that the value of the skewness of the data obtained is between -.199 and -.748, the value of the kurtosis is between .042 and .575. In this context, being skewness and kurtosis values of +1 and -1 means that this is not an extreme deviation in the range (Tabachnick & Fidell, 2015). The relationship between life satisfaction, emotional expression, resilience, and perceived social support was determined by correlation analysis, and the analysis results were presented in Table 2.

Table 2. Results of Correlation Analysis

	1	2	3	4
Life Satisfaction (1)	1			
Emotional Expression (2)	.219**	1		
Perceived Social Support (3)	.415**	.329**	1	
Resilience (4)	.527**	.316**	.422**	1
\bar{x}	20.81	72.72	61.58	126.35
SS	6.35	11.22	14.20	19.49

* $p < .005$, ** $p < .001$

When Table 2 is examined, it was found that life satisfaction correlates and at a low level ($r = .22$) with emotional expression, with perceived social support ($r = .42$), and resilience ($r = .53$) positively. There was a between emotional expression and positively perceived social support and intermediate level of ($r = .33$) with resilience positively and intermediate level of correlation was found ($r = .32$). When examined, the correlation between perceived social support and resilience was positive ($r = .42$) and intermediate level of correlation.

In the Relationship Between Life Satisfaction and Emotional Expression, Results Regarding the Effect of Social Support and Resilience

In the study considering the results of correlation analysis, in the relationship is between life satisfaction and emotional expression, whether perceived social support and resilience have mediating effects or not has been tested with multiple serial mediation model. The results of multiple serial mediation analyses are presented in Table 3 and Figure 2.

Table 3. The results of the Serial Mediation Model

Variables	M ₁ (Perceived Social Support)			M ₂ (Resilience)			Y(Life Satisfaction)					
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p			
X (Emotional Expression)	a_1	.416	.043	<.001	a_2	.344	.059	<.001	c'	.004	.018	.798
M ₁ (Perceived Social Support)	-----	-----	-----	d_{21}	.489	.047	<.001	b_1	.104	.015	<.001	
M ₂ (Resilience)	-----	-----	-----	-----	-----	-----	b_2	.138	.011	<.001		

Stable	\hat{I}_{m1}	31.306	3.219	<.001	\hat{I}_{m2}	71.104	4.409	<.001	\hat{I}_y	-3.487	1.549	.024
	$R^2 =$.108			$R^2 =$.213			$R^2 =$.322		
	$F(1, 746) =$	90.562, $p < .001$			$F(2, 745) =$	101.053, $p < .001$			$F(3, 744) =$	118.226, $p < .001$		

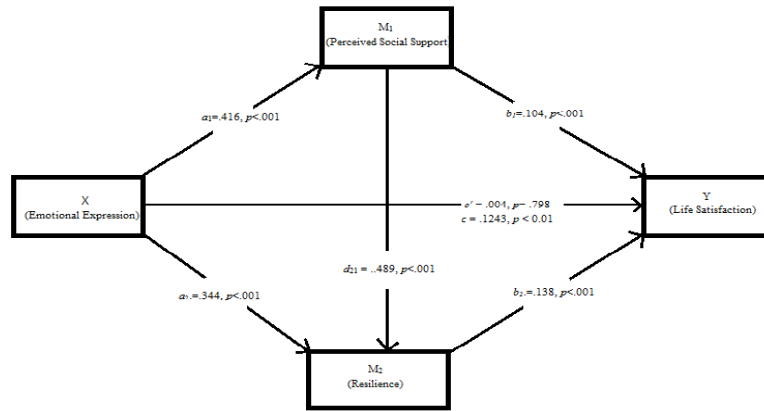


Figure 2. The figure of the Serial Mediation Model

As seen in Table 3 and Figure 2, the total effect of emotional expression and life satisfaction is statistically significant ($\beta = .1243, p < 0.01$) (First Level). Moreover, the direct effect of emotional expression on perceived social support ($\beta = .416, p < 0.01$) and resilience is statistically significant ($\beta = .344, p < .001$). At the same time, when explained in Table 3 and Figure 2, it is observed that the path coefficient between the first mediation (perceived social support) and the second mediation variables (resilience) is significant ($\beta = .489, p < 0.01$) (Second level). According to the obtained information, the coefficients of path between life satisfaction and resilience ($\beta = .138, p < .001$) and perceived social support ($\beta = .104, p < .001$) of mediation variables are significant (Third level). But, when the mediation variables were added into the model, the path of coefficient between emotional expression and life satisfaction, observed that is not significant ($\beta = .004, p < .005$) (Fourth level). Summary: In the relationship between life satisfaction and emotional expression, it was inferred that perceived social support and resilience impact mediation in analysis.

In the research, with the mediation of resilience and perceived social support, the indirect effect of emotional expression on life satisfaction was investigated by bootstrap analysis, too. From this point of view, considering the recommendations of Shrout and Bolger (2002), analysis has been performed, producing 1000 data through random sampling of the original data set and presented findings in Table 4 ($N = 767$).

Table 4. Indirect Effects of Multiple sequential Intermediary Model and Results for The Confidence Interval

Ways of Model	Estimates of Point β	%95 Confidence Interval	
		The lowest	The highest
Total indirect effect	.1196	.0890	.1481
EE \rightarrow PSS \rightarrow LF	.0434	.0274	.0625
EE \rightarrow PSS \rightarrow R \rightarrow LF	.0283	.0193	.0389
EE \rightarrow R \rightarrow LF	.0479	.0313	.0679

EE= Emotional Expression, PSS= Perceived Social Support R= Resilience, LS=Life Satisfaction

When examined in Table 4, the total effect of emotional expression on life satisfaction, because of variables effect of resilience and perceived social support, is observed that at a significant level (means that the difference between direct effect and total effect) ($\beta = .1196, p < .001$). As a result, at the tested model in research, the relationship between life satisfaction and emotional expression, it was reached that resilience and perceived social support as alone and resilience and perceived social support has Multiple Serial Mediation Effect and, all of the coefficients of path stated in the model are at a significant level.

Discussion

The research found that there are positive relationships between life satisfaction, emotional expression,

resilience, and perceived social support. In addition, in the study, resilience and perceived social support are mediator variables in the relationship between life satisfaction and emotional expression. When relevant literature is analyzed, life satisfaction with emotional expression and emotions (Ardahan, 2012; Deniz et al., 2012; Tümkaya et al., 2016); is seen to have a positive way of the relationship between resilience (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Beutel et al., 2010) and social support (Oh et al., 2014; Shahyad et al., 2011). As shown, the results of this research show consistency with the results from previous studies. For example, the research of Donmez (2007) adolescents with high levels of assertiveness express their negative feelings more easily, show more intimacy to their surroundings and life satisfaction is higher. The other research in the literature, the emotional expression that is the lower scale of emotional intelligence, is reported to be a significant predictor of life satisfaction (Koçak & İçmenoğlu, 2012). From this viewpoint, when an individual emotional expression, an individual may experience more satisfaction in social relationships, and this case, the individual's life satisfaction may increase. Therefore, a positive correlation can be found between life satisfaction with emotional expression in the study. The reason why life satisfaction was associated within the study, maybe the perception of participating in sharing with other people through social support, lead them to lives of loneliness and block to despair and create a relaxing effect. Abolghasemi and Varaniyab (2010) state it to develop the necessary resources for increasing resilience to get more satisfaction of the individual, for feeling better and sustaining a good life, from this point of view, for dealing with individual challenges in an easy manner, being high resilience can increase life satisfaction. For this reason, in this study, consistent with the literature, a positive relationship between life satisfaction and resilience can be found.

Emotional expression instead of including only emotions, concerning the expression of the variance, such as anger, joy, sadness, happiness, emotions including both verbal and non-verbal communication, such as import and export both of emotions through help from others that may have an important impact on perceived social support and as stated Bonanna (2004), ability to maintain a positive mental state in the face of life challenges that play an important role on the power variable may contain variations in relation to resilience. Therefore, in this study, the mediation effect of perceived social support and resilience can be found in the relationship between life satisfaction and emotional expression.

As evaluated in general, this research can be considered a very important study in terms of determining variables that could be associated with life satisfaction and having the mediation role of variables in the relationship between life satisfaction with emotional expression. However, the study done by using the relational screening method makes determining causality between variables difficult. Thus, in future research, the mediation model can be tested with the experimental studies in this study. Finally, in line with the research results, intervention studies to increase happiness and life satisfaction of individuals by some practitioners work in the literature, the foreground removal of resilience and social support can be emphasized to be useful.

Implications

Experts working in mental health, resilience, and perceived social support, which affect life satisfaction, an essential variable for mental health, can be considered in the psychological help process. Considering the variable of resilience in the study results, preventive and intrusive psychological counseling and guidance units can be established in every university faculty to return to a healthy mood after the difficulties they experience since it is related to life satisfaction. Furthermore, according to the results of the multiple serial mediator models used in the study, to increase the life satisfaction levels of individuals with low life satisfaction in the psychological counseling process, the mediating effect of resilience and perceived social support can be considered in the relationship between life satisfaction and emotional expression.

Conclusions

The study concluded that resilience and perceived social support had a mediating role in the relationship between life satisfaction and emotional expression. In this context, it can say that to increase an individual's life satisfaction, the level of self-recovery and perceived social support should be high, and the level of expressing their emotions. To increase the number of satisfied individuals with life, it can say that

individuals' self-recovery power, perceived social support, and expressing emotions are interrelated and intertwined.

Declarations

Acknowledgments: *This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Authors' Contributions: *This article has been written and revised divided equally by two of the authors.*

Compliance of Ethical Standard Statement: *All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and national research committee. In this context, the necessary ethical permission to conduct the study was obtained with the decision numbered "29" at meeting number 10 and dated 06.03.2019 of Sakarya University Social and Human Sciences Ethics Committee.*

Conflict of interest statement: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

References

- Aboalshamat, K. T., Alsiyud, A. O., Al-Sayed, R. A., Alreddadi, R. S., Faqiehi, S. S., & Almeahmadi, S. A. (2018). The relationship between resilience, happiness, and life satisfaction in dental and medical students in Jeddah, Saudi Arabia. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 21(8), 1038-1043.
- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752.
- Ardahan, F. (2012). Duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin doğa sporu yapanlar örneğinde incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(3), 20-33.
- Beutel, M. E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H., & Brähler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression, and resilience across the life span of men. *The Aging Male*, 13(1), 32-39.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Brdar, I., Delle Fave, A., Wissing, M. P., Carlquist, E., Freire, T., & Nakamura, J. (28.06-01.07, 2016). The relationship between affect arousal, satisfaction, and happiness in life domains: A cross-national study. In *8th European Conference on Positive Psychology*.
- Cai, W. P., Pan, Y., Zhang, S. M., Wei, C., Dong, W., & Deng, G. H. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Psychiatry Research*, 256, 71-78.
- Castle, H., Slade, P., Barranco-Wadlow, M., & Rogers, M. (2008). Attitudes to emotional expression, social support, and postnatal adjustment in new parents. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 26(3), 180-194.
- Cazan, A. M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578.
- Chen, S. (2017). *Chinese adolescents' emotional intelligence, perceived social support, and resilience* [Doctoral dissertation] Indiana University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Global. (UMI No. 10616117).
- Dawson, M. L., & Pooley, J. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38-49.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negative ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 428-446.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413-429.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384-392.
- Friman, M., Gärling, T., Ettema, D., & Olsson, L. E. (2017). How does travel affect emotional well-being and life satisfaction? *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 106, 170-180.
- Graves, L. M., Ohlott, P. J., & Ruderman, M. N. (2007). Commitment to Family Roles: Effects on Manager's Attitudes and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 44-56.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2018). *Eğitime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M., & Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.
- Kamal, A., Rehman, A., Ahmad, M., & Nawaz, S. (2013). The relationship of emotional expressivity and life satisfaction: A comparison of male and female university students. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(11), 661-669.
- Khalatbari, J., & Bahari, S. (2010). Relationship between resilience and satisfaction of life. *Journal of Educational Psychology*, 1(2), 83-94.
- Kim, M. Y., Joshanloo, M., & Foldesi, E. (2020). Relationship between emotional expression discrepancy and life satisfaction across culture and personal values. *Current Psychology*, 39(4), 1087-1097.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 64-877.
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kööts-Ausmees, L., Realo, A., & Allik, J. (2013). The relationship between life satisfaction and emotional experience in 21 European countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(2), 223-244.
- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 66-75.
- Kuzucu, Y. (2011). Duyguları İfade Etme Ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370- 96.
- Metaj-Macula, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and perceived social support. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 168-172.

- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- Oh, H. J., Ozkaya, E., & LaRose, R. (2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 30, 69-78.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: The mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2489-2506.
- Rostami, R., Shahmohamadi, K., Ghaedi, G., Besharat, M. A., Akbari Zardkhaneh, S., & Nosratabadi, M. (2010). Relations among self-efficacy, emotional intelligence and perceived social support in university students. *The Horizon of Medical Sciences*, 16(3), 46-54.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 9(1), 1-6.
- Sağlık Bakanlığı. (2011). T.C. Sağlık Bakanlığı ulusal ruh sağlığı eylem planı (2011-2023). <http://www.psikolog.org.tr/doc/ulusal-ruh-sagligi-eylem-planı.pdf>
- Samani, S., Jokar, B., & Sahragard, N. (2007). Effects of resilience on mental health and life satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 13(3), 290-295.
- Sandel, J. K. (2007). *The effects of trauma exposure, emotional intelligence, and positive emotion on resilience*. [Doctoral Thesis] Fielding Graduate University. ProQuest Dissertations and Theses Global. (UMI No. 3296067).
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2012). İyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Shahyad, S., Besharat, M. A., Asadi, M., Alipour, A. S., & Miri, M. (2011). The relation of attachment and perceived social support with life satisfaction: structural equation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 952-956.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Songur, C., Saylavcı, E., & Kıran, Ş. (2017). Avrupa'da ve Türkiye'de ruh sağlığı hizmetlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(4), 276-289.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 482-493.
- Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloğlu). Nobel.
- Terzi, Ş. (2016). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., & Aybek, B. (2016). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumunu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wang, G., Zhang, W., Chen, Q., & Zeng, R. (2018). How is negative affect associated with life satisfaction? The

moderating role of online self-disclosure in China's context. *Personality and Individual Differences*, 135, 60-66.

- Wolfe, M. T., & Patel, P. C. (2018). Satisfaction guaranteed? Life satisfaction, institutional factors, and self-employment. *Journal of Business Venturing Insights*, 9, 45-52.
- Yoo, A. J., Lee, J. S., & Kim, J. M. (2005). The impacts of body-image, attachment to parent and peers, and resilience on adolescents' life satisfaction. *Journal of Korean Home Management Association*, 23(5), 123-132.
- Zhang, M., Zhang, J., Zhang, F., Zhang, L., & Feng, D. (2018). Prevalence of psychological distress and the effects of resilience and perceived social support among Chinese college students: Does gender make a difference? *Psychiatry Research*, 267, 409-413.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

Okuma Kulüplerinin İşlevleri ve Okuma Kültürüne ve Alışkanlığına Etkileri

Bülent YILMAZ¹, Emine CENGİZ²

Öz: Okuma kavramı temelinde gönüllü olarak bir araya gelen ve düzenli biçimde çeşitli okuma etkinlikleri gerçekleştiren topluluklar olan okuma kulüpleri çeşitli genel işlevleri yanı sıra okuma kültürünün/alışkanlığının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli rollere sahiptir. Bu çalışmanın amacı, ODTÜMD (Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği) Edebiyat Kulübü'nün, üyelerin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim becerileri ile okuma kültürleri/alışkanlıkları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada halen çalışmalarını etkin biçimde sürdüren ODTÜMD Edebiyat Kulübü'nün 142 üyesine anket uygulanmıştır. Araştırmada kulüpte gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin, üyelerin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim becerileri ile okuma kültürlerini/alışkanlıklarını çeşitli açılardan olumlu yönde etkilediği ve üyelerin kulübün işleyişinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda hem genelde okuma kulüpleri hem de ODTÜMD Edebiyat Kulübü'ne yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okuma Kültürü, Okuma Alışkanlığı, Okuma Kulübü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği Edebiyat Kulübü

Functions of Reading Clubs and Their Effects on Reading Culture and Habit

Abstract: Reading clubs, which are communities that voluntarily come together based on the notion of reading and regularly perform diversified reading activities, have significant roles in the formation and development of reading culture/habits, as well as their various general functions. The study proposes to report the effects of the METUAA (Middle East Technical University Alumni Association) Literature Club on the social, cultural, spiritual, intellectual lives, personal development, and language-communication skills of the members and their reading cultures/habits. In the light of this objective, the research data gathered via a survey from 142 members of the METUAA Literature Club, who are actively involved in activities based on the descriptive method. Results revealed that reading activities carried out in the club positively affected the members in terms of their social, cultural, spiritual, intellectual lives, personal development and language-communication skills, and reading cultures/habits in various aspects and that the members were satisfied with the services of the club. In the conclusion, recommendations related to reading clubs and METUAA Literature Club were presented.

Keywords: Reading Culture, Reading Habit, Reading Club, Middle East Technical University Alumni Association Literature Club

Geliş Tarihi: 28.11.2021

Kabul Tarihi: 25.01.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: byilmaz963@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-3966>

² Marmara Üniversitesi, Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: eminecengizhacettepe@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1104-2639>

Atıf için/ To cite:

Yılmaz, B. ve Cengiz, E. (2022). Okuma kulüplerinin işlevleri ve okuma kültürüne ve alışkanlığına etkileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 264-290.

Okuma kültürü/alışkanlığı, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişmişliğin temel gereklerinden ve ölçütlerinden birisidir. Bireysel ve toplumsal aklı ve duyguları geliştirmesi, eğitimin verimliliğine katkı sağlaması, kültürel yaşamın tüm alanlarını desteklemesi, dil ve iletişim becerilerini güçlendirmesi, bireysel ve toplumsal yaşama nitelik katması okuma kültürünün başlıca işlevleri arasında sayılabilir. Ancak, böylesine önemli işlevlere sahip okuma kültürünü hem bireysel hem de toplumsal düzeyde oluşturmak ve geliştirmek kolay olmamaktadır. “Yeni doğan her bireyin okuma-yazma bilmeden ve dolayısıyla okuma kültürüne sahip olmadan doğduğu gerçeği” var oldukça, okuma kültürü/alışkanlığı da çözümlenmesi gereken bir sorun olarak varlığını koruyacaktır. Nitekim dünyanın en gelişmiş toplumları dahi bu sorun ile uğraşma çabalarından vazgeçmemektedir. Bu nedenle toplumsal, ekonomik, kültürel, eğitimsel, teknolojik, psikolojik vb. birçok etkenin rol oynadığı çok boyutlu karmaşık bir süreç niteliği taşıyan okuma kültürü, söz konusu sürecin her unsuru açısından dikkatle ele alınarak değerlendirilmek ve çözümler üretilmek durumundadır.

“Okuma eylemi” paydasında gönüllü olarak bir araya gelen ve düzenli bir biçimde çeşitli okuma etkinlikleri gerçekleştiren gruplar olarak okuma kulüpleri, okuma kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesinde önemli işlevler üstlenebilen topluluk yapılanmalarıdır. Okuma kulüpleri sosyalleştirme, entelektüel-kültürel gelişimi ve eğitimi destekleme, boş zamanları değerlendirme-eğlenme alanını zenginleştirme, ruh sağlığını koruma ve iyileştirme (bibliyografik terapi), eleştirel bakış kazandırma ve geliştirme, kütüphane kültürünü destekleme, dili ve diğer iletişim becerilerini güçlendirme, kişisel gelişime katkı sunma, sosyal prestij ve doyum sağlama vb. genel işlevlerinin yanı sıra, okuma kültürünü farklı boyutlarıyla güçlendirme etkisine sahiptir.

Dünyada ortaya çıkış süreci birkaç yüzyıl öncesine dayanan ve batı toplumlarında varlıklarını ciddi işlevlerle geliştirerek sürdüren okuma kulüplerine ilişkin olarak dünyada yapılmış birçok çalışmaya rastlanırken, Türkiye’de değerlendirme yapmak için yeterli bilimsel çalışma ve veri olduğunu söylemek güçtür.

Bu çalışmada, verilecek literatür özetinden sonra okuma kulüpleri ve okuma kültürü konusunda kuramsal bir çerçeve çizilecek, daha sonra ODTÜMD (Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunlar Derneği) Edebiyat Kulübü üyelerinden anket yolu ile elde edilen veriler değerlendirilerek, bazı sonuçlara ulaşılabilecek ve önerilerde bulunulacaktır.

Literatür Özeti

Uluslararası literatüre bakıldığında okuma kulüplerinin okuma kültürüne etkisi üzerine yapılmış dikkat çekici çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, yapılan bir çalışmada, okuryazarlık uygulamalarını değiştirmede halka açık kitap kulübünün rolü incelenmiştir. Halka açık kitap kulübü, öğretmenler için mesleki gelişimi ve ebeveynler için aile okuryazarlığını birleştirmeyi amaçlayan deneysel bir yaklaşım olarak başlamıştır. İki yıllık bir süreçte on bir kitap kulübü toplantısı yapılarak veri toplanmıştır. Çalışma sonunda, halka açık kitap kulübüne katılan öğretmenlerin, ebeveynlerin, öğrencilerin ve kulüp üyelerinin zaman içinde yeni okuryazarlık uygulamaları geliştirdikleri görülmüştür (Dail ve diğerleri, 2009).

Konu, literatüre çeşitli boyutlarıyla yansımıştır. Bir doktora tezi çalışmasında, kitap kulübü üyelerinin çok kültürlü okuma algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, bireylerdeki çok kültürlülük yapısında kitap kulübünde kültürlerarası okumalardan kaynaklanan kazanımlar olduğu görülmüştür (Huber, 2008). Bir diğer doktora tezi çalışmasında ise, yaz aylarında gençlere yönelik çevrimiçi kitap kulüpleri hizmeti sunan bir halk kütüphanesi sistemi incelenmiştir. Araştırmada kitap kulüplerinin okuma güçlüğü çeken ya da zorlanan okuyucuların katılımını sağlama, gönüllü okumaya destek olma, gençlere yeni deneyimler yaşatarak, okuryazarlık becerilerini artırma etkilerinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Scharber, 2009).

Bir başka çalışmada, afazili (konuşma, anlama, okuma, yazma ve hesap yapmada zorluk çeken) bireylerin bir kitap kulübüne katılması ile birlikte kişisel algı ve deneyimlerini tanımlamak amaçlanmıştır. Katılımcılar, afazi teşhisi konan yaşları 33 ila 77 arasında değişen yedi kadın ve üç erkek olmak üzere toplam 10 yetişkinden oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, afazili bireylerin sosyal etkileşimlerinin kitap kulübü aracılığıyla arttığı gözlemlenmiştir (Julian, 2018).

Literatürde konu zaman zaman kütüphanelere ilişkin olarak da incelenmiştir. Brigham Young Üniversitesi'ndeki kütüphane personeli mesleki gelişimleri için kitap kulüplerine katılmışlardır. Çalışmaya göre, kitap kulüpleri geleneksel eğitim yöntemlerinden daha etkili, profesyonel gelişim için ise basit ve ucuz araçlar olarak görülmektedirler. Kitap kulübüne katılan kütüphaneciler, bu eğitimleri sınıf tarzı eğitimlerden daha zevkli ve öğrenilen ilkeleri anlamalarına, korumalarına ve uygulamalarına yardımcı olmada daha etkili bulduklarını bildirmişlerdir (Smith ve Galbraith, 2011). Amerika'da yapılan bir araştırmada, kitap kulüplerini anlamak üzere yola çıkılmıştır. Kitap kulübü üyelerinin kütüphaneleri ziyaret etme olasılığı üye olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Halk kütüphanelerindeki kitap kulüpleri, ilgilenen ancak özel bir gruba katılma fırsatına sahip olmayan, sosyalleşme ve uzun vadeli bağlılık potansiyeli olan kişiler için paha biçilmez değerde görülmüştür (Morgan-Witts, 2015).

Okuma kulüpleri konusunda eğitim, okul ve öğrenciler bağlamında daha çok çalışma yapıldığı söylenebilir. Örneğin, düşük performanslı ilköğretim öğrencilerinin okuryazarlıklarını geliştirme ve bir öğrenme topluluğu oluşturmada kitap kulüplerinin etkisinin araştırıldığı bir çalışmanın sonuçlarına göre, kitap kulübünü öğrenme aracı olarak kullanarak bir öğrenme topluluğu oluşturma ile okuryazarlığı geliştirme arasında olumlu nedensel ilişkiler bulunmaktadır (Alghamdi, 2001). Yapılan bir başka çalışmada, öğretim programını etkili kılmak için öğrencilerde farklı bakış açıları geliştirmek ve onları motive etmek için kitap kulübü yaklaşımı ele alınmıştır. Çalışmaya göre, bu kulüpler küçük gruplar halinde çalışarak öğrencilere okuma, yazma ve konuşma yaklaşımı sunmaktadır (Harmon ve Wood, 2001). Yapılan bir yüksek lisans tezi çalışmasında, bir öğrenci kitap kulübünün üçüncü sınıf öğrencilerinin okuryazarlık tutumları ve performansı üzerindeki etkileri deneysel yöntem aracılığıyla araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kitap kulübüne katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin katılmayanlara göre okuma tutumu puanlarını daha fazla artırdığı bulgusuna erişilmiştir (Bellamy, 2001). Bir diğer çalışmada, kültürel ve dilbilimsel olarak farklı öğrencileri kitaplar hakkında okuma, yazma ve konuşma etkinliğinde buluşturmak için kitap kulübünü kullanmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma ve kelime bilgilerinde artış meydana geldiği anlaşılmıştır (Kong ve Fitch, 2002). Yapılan bir doktora tezinde okul sonrası kitap kulübünün, kültürel ve dilsel olarak farklı geçmişi olan ilköğrencilerinin çoklu kimlikleri üstlenmelerine, kurumlarını değerlendirmek için kullanmalarına ve olası kimlikler yaratmalarına olanak tanıyan çoklu sosyal işlevler sağladığını göstermiştir (Wang, 2016). Bir yüksek lisans tezinde, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bir kitap kulübünde kışkırtıcı bir metin sunulduğunda nasıl etkileşimde buldukları ve kulübün öğrencilere zor konuları tartışma ve eleştirel bir biçimde düşünme özgürlüğünü nasıl verdiği incelenmiştir (Barbato, 2019).

“Okuma kulüplerinin okuma kültürü üzerine etkilerine” literatüre yansımaları açısından bakılırsa, konunun Türkiye’de bugüne kadar çok çalışıldığını söylemek güçtür. Türkiye’deki literatürde dikkati çeken çalışma Tüzün (2018) tarafından yapılmıştır. “Anlamın yaratımında okuyucunun rolüne vurgu yapan okurtepkisi kuramı” temelinde gerçekleştirilen çalışmanın amacı, okuma eyleminin dönüştürücü, iyileştirici ve zihin açıcı bir eylem olarak betimlendiği Jane Austen Kitap Kulübü kitabını incelemektir. Çalışmada, okuma kulüplerinin okura özgür bir alan sunduğu, okurun romanı kendi deneyimleri ile zenginleştirdiği ve romanda yakaladığı yeni anlamları yaşamına aktardığı savı irdelenmiştir. 2020-2021 yıllarında OKUYAY Projesi çerçevesinde yapılan yayınların da (OKUYAY Platformu, 2020) Türkçe literatüre önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Okuma Kulüpleri ve Okuma Kültürü: Kuramsal Çerçeve

Okuma Kulüpleri

Tanım ve tarihçe: Kısaca tanımlanacak olursa, aynı amaçlarla kurulan ve kitap kulübü, edebiyat kulübü, edebiyat topluluğu gibi farklı isimlerle de adlandırılabilen okuma kulübü, “bireylerin düzenli aralıklarla bir araya gelip, kitap, dergi gibi benzer materyalleri okudukları, fikirlerini paylaştıkları, tartıştıkları grup etkinliğidir.” (OKUYAY Platformu, 2020, s.8). Tanımda da dikkat çeken ve bir okuma kulübünün temel özelliklerini ortaya koyan başlıca noktaların gönüllülük, düzenli aralıklarla çeşitli tür ve konuda materyaller okuma ve okunanlar üzerine tartışma olduğu söylenebilir.

Okuma kulüplerinin ortaya çıkmasında insanların okuduklarını birbirine anlatma, paylaşma, konuşma

durumlarıyla ilişkili olduğu ve okuma-yazma bilmeyenlerin çok olduğu eski dönemlerde okuyan birini dinlemenin de bir okuma topluluğunun oluşmasına neden olduğu dile getirilmektedir (OKUYAY, 2020). Okuma kulüplerinin dünyada Ortaçağ'a uzanan bir tarihe dayandığı anlaşılmaktadır. "Okumak ya da okuyan birini dinlemek için bir araya gelmek Orta Çağ'da popüler hale gelmişti ve yaygınlaşmıştı. Okuma yazma bilmemenin normal sayılmasına ve çok az kişinin kitap sahibi olmasına rağmen dönemin gezici eğlence grupları ve ozanları kırsal alanlarda dolaşarak isteyenlere yüksek sesle okurlardı. Ayrıcalıklı azınlığın evlerinde ise eğitilmiş hizmetçiler efendilerine kitap okuyordu. On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru küçük kitap toplulukları, okuma toplulukları, kitap kulüpleri ve edebiyat topluluklarının üyeleri kitapları tartışıp sosyalleşirken aynı zamanda bu gruplar, kitap ödünç veren ve dolaştıran bir kütüphane işlevi görüyordu." (OKUYAY Platformu, 2020, s.11).

18. yüzyılda roman edebi bir tür olarak geliştirilirken, salonlar (odalar) ve edebiyat toplulukları da ortaya çıkmıştır (Tyler, 2014). Örneğin, bu yüzyılda Almanya'da entelektüeller, aristokratlar, burjuvalar (şehirliler) ve zengin kişilerden oluşan "küçük ama eleştirel tartışmalar yürüten bir kamusal topluluklardan" söz edilir. Bu topluluktaki kişiler kitapları kısa süre içinde ayrıntılı bir biçimde okuyarak, kendilerine bir okuma alışkanlığı düzeni getirmişler ve zamanla topluluğa katılan okur sayıları da artmıştır. Okuma topluluklarının ve bu topluluklara katılan okuyucu sayılarının artış nedenleri arasında kitap, dergi gibi basılı kaynakların daha fazla üretilmesi, yazar sayısındaki artış, yayınevi sayılarının artması, kütüphanelerin ve okuma salonlarının kurulması ve ödünç kitap vermelerinin önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu sayede oluşan okuma toplulukları (grupları) ile günümüzdeki okuma kulüplerinin temelleri atılmıştır (Habermas, 1997).

Manguel (2014) 15. yüzyılda okuma bilmeyen kadın, çocuk vb. gruplara okuma yazma bilen kişiler tarafından toplu okumalar yapıldığından ve 19. yüzyılda Küba ve ABD'de fabrika işçilerinin çalışmaları sırasında kendilerine kitap okunduğundan ve bunun da okuma kulüplerinin gelişimini etkilediğinden söz eder. "On dokuzuncu yüzyıl edebi toplulukları, on yedinci yüzyılın buluşma noktaları olan Avrupa salonlarında edebiyat, siyaset veya kültür hakkında tartışmak isteyen kişilerin (ki bunlar çoğunlukla erkeklerdi) torunlarıydı." (OKUYAY Platformu, 2020, s.11).

Okuma kulüplerinin yüzyıllardır var olduğu ve son zamanlardaki yeni medya araçları sayesinde daha fazla kitleye ulaşmaya başlayarak popüler duruma geldiği görülmektedir. Medya aracılığıyla, bu kitap hareketleri okumayı sosyal katılım olarak teşvik etmektedir. Dünyada halk kütüphanelerinde kullanıcıların ilgisini çekmek ve okumalarını teşvik etmek ve sosyalleşme amaçlı çevrimiçi kitap kulübü hizmetleri de artmaya başlamıştır (Scharber, 2009).

1990'lı yıllarda popüler televizyon programlarının kitaplara yer vermelerinin okuma kulüplerine yaygınlaşmaları yönünde etkileri olmuştur. İnternet olanakları ise okuma kulüplerine erişimi, çevrimiçi katılımları ve bu konudaki paylaşımları artırmıştır. Çevrimiçi kitap kulüpleri, çevrimiçi kitapçılar ve perakendeciler, kitap değişim siteleri, kitap değerlendirme siteleri, sosyal medya platformları, bloglar kitap ve okuma çevresinde yeni nesil etkileşimin örnekleri arasında yer almıştır (OKUYAY Platformu, 2020).

Kısaca, dünyada genel olarak entelektüel edebi okumalar biçimde başlayan okuma kulüpleri hareketinin zamanla eğitim, hobi, sağlık, sivil ve resmi/kurumsal kültürel etkinlik ya da hizmetler gibi amaçlarla gerçekleştirilmeye başlandığı ve yeni medya/teknoloji araçlarıyla sürdürülmeye çalışıldığı söylenebilir.

Genel olarak "kutsal devlet" anlayışına dayalı Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi sivil toplum geleneğinin güçlü olmamasının (Aslan, 2020) sivil toplum yapılanmaları olarak nitelendirilebilecek okuma kulüplerinin tarihsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve geciktirdiği düşünülebilir. Dolayısıyla, Türkiye'de okuma kulüpleri hareketinin güçlü bir tarihinin olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. 19. yüzyıl yenilikçi Osmanlı aydınlarının çok kısa bir dönem kültürel işlevleri ile öne çıkan ancak daha sonra bu işlevlerini yitiren ve kahvehanelere dönüşen kıraathanelerde yaptıkları ve genellikle siyasal nitelikteki entelektüel okuma ve tartışmalar okuma kulübü kavramı ile belirli ölçüde ilişkilendirilebilir görünmektedir. Ancak bu çabaların toplumsallaşmadığı ve erkek mekânı olan kahvehanelerin ve kahvehane kültürünün okuma kulüplerinin

ortaya çıkışına kaynaklık edemediği söylenebilir.*

Türkiye’de, günümüzde Kitap Ağacı, Kitap Kulübü, Kitapkakan, ODTÜMD Edebiyat Kulübü, Ankara Kitap Kulübü, Kitap Dostluğu Kulübü, Hypatia İstanbul, Artisan Kitap Kulübü, Minerva Kitap Kulübü, İstanbul Reading Club, Klasik Okur Kitap Kulübü, Dünya Klasikleri Okuma Kulübü, Foder Kitap Kulübü, Mithrandir Kitap Kulübü, Dipnot TV Kitap Kulübü, Martı Kitap Kulübü vb. adlarla ve genelde benzer amaçlarla oluşturulan, farklı mekânlarda/platformlarda birbirinden bağımsız sivil, amatör, kurumsal, kişisel, dışarıya kapalı ya da açık, çevrimiçi-yüz yüze, belirli bir ücrete tabi olan/olmayan birçok okuma kulübünün bulunduğu ve etkinliklerini sürdürdükleri görülmektedir.³

Türkiye’de, içinde okuma kulüplerine yer veren bazı proje ve etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Örneğin, en güncel örnek olarak Türkiye’de okuma kültürü üzerine AB destekli bir proje çerçevesinde kapsamlı çalışmalar yapan Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu (OKUYAY) okuma kültürünün Avrupa ülkelerindeki gibi iyi örneklerinin Türkiye’de de yaygınlaşmasını hedeflemiştir. OKUYAY Platformu ve Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği’nin bu proje çerçevesinde yapmış olduğu “Okuma Kulüpleri” çalışması dikkat çekicidir. Bu proje kapsamında Okuma Kulüpleri Kitapçığı (OKUYAY Platformu, 2020) adıyla bir çalışma yayımlanmıştır. Bu kitapçık, “okuma kulüpleri hakkında farkındalık yaratma, okuma kulüplerini tanıtmaya ve bu konuda bilgi paylaşımı sağlama amacıyla yapılan faaliyetlerden biri olarak” hazırlanmıştır. Proje kapsamında 5 Kasım 2020 ve 9 Aralık 2020 tarihlerinde kitap kulüplerinin ele alındığı OKUYAY Buluşmaları adıyla çevrimiçi toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda “Türkiye’de okuma kulüplerinin çalışmaları, sorunları, ihtiyaçları konuşulmuştur” (OKUYAY Platformu, 2020; Sönmez, 2021; Yılmaz, 2021).

TRT Ankara Radyosu’nda yapımcı Müge Tüzün Gerçek tarafından 2020 yılından bu yana gerçekleştirilen Kitap Kulübü4 adlı programda kitap kulüpleri çeşitli açılardan ele alınmakta, akademisyen ve bazı kulüp kurucuları/üyeleri ile bu konuda söyleşiler yapılmaktadır.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri, özellikle internet ve sosyal medyanın etkisi ile birlikte okuma kulüplerinin üye sayılarını ve erişilebilirliklerini artıracakları öngörülebilir. Etkinliklerini hem yüz yüze hem de dijital ortamlarda gerçekleştirebilen okuma kulüpleri eğitim, kütüphane etkinlikleri, resmi hizmet kurumlarının kültürel hizmetleri ve sivil kültür temelinde işlevsel yapılanmalar olarak varlıklarını geliştirmektedir.

Okuma kulüplerinin türleri ve işleyiş ilkeleri

Hiçbir resmi ya da sivil organizasyonla ilişkili olmayan, tümüyle gönüllü çocuk, genç ya da yetişkinlerden oluşan (arkadaş topluluğu niteliğinde) okuma kulüpleri örnekleri yaygın biçimde görülmekle birlikte, örgün eğitim (ilk, orta ve yükseköğretim) süreci içinde yer alan eğitim/kültür amaçlı okuma kulüpleri, sivil toplum kuruluşlarının (dernek, vakıf, enstitü, vb.) etkinlikleri ve projeleri çerçevesinde oluşturulan okuma kulüpleri, resmi kurumların (belediye, kütüphane vb.) hizmetleri, etkinlikleri ya da projeleri çerçevesinde oluşturulan okuma kulüpleri örnekleri de bulunmaktadır. Bunun dışında söz konusu kulüpler okuma türüne, okuma yapılan yere, okuma biçimine vb. unsurlara bağlı olarak da Tek Başlıklı Okuma Kulüpleri, Çok Başlıklı Okuma Kulüpleri, Ödünç Kitap Okuma Kulüpleri, Gezgin Kitap Okuma Kulüpleri, Kütüphane Okuma Kulüpleri, Çevrimiçi Okuma Kulüpleri, Yazar Liderliğindeki Okuma Kulüpleri, Radyo ve

* Bu konuda geniş bilgi için bkz. Yıldız (2008)

* Bu konuda bazı okuma kulüpleri için bkz. <https://medium.com/t%C3%BCrkiye/i%CC%87stanbulun-en-i%CC%87yi-kitap-okuma-kul%C3%BCpleri-89810822fd72>; <https://toplanzi.com/Ankara-kitap-kulubu/>; <http://radyo.trt.net.tr/podCast.aspx?OID=b94e5497-1259-4009-8e81-f41db3714889&OIDIslem=b6385927-86c2-43ec-8d5b-ae41cd49e5fb>; <https://www.kitapmeetup.com/populer-kitap-kulupleri/>; <https://t24.com.tr/haber/kitap-kulubu-her-hafta-bir-kitap-okumak-ister-misiniz,405129>; https://www.youtube.com/watch?v=IQ_9e2Ht23U; <http://www.zeytinburnu.istanbul/Okuma-Gonulluleri-Kulubu>; <https://1000kitap.com/ankarakitap>; <http://istev.org.tr/tr-TR/etkinlikler.aspx?kid=95&id=378>; https://estambul.cervantes.es/tr/kutuphane/okuma_kulubu.htm; <https://www.meetup.com/tr-TR/cities/tr/istanbul/book-clubs/>; https://www.goodreads.com/group/show_tag/kitap-kul%C3%BCb%C3%BC; <https://biletino.com/tr/e-72f/ankara-is-kitapları-okuma-kulubu-network-9-toplantı-kendinizi-yonetmek/>; <https://www.linkedin.com/in/okutopya-kitap-kul%C3%BCb%C3%BC-ve-okuma-at%C3%B6lyesi-a7b0b01a9/?originalSubdomain=tr>; https://www.youtube.com/watch?v=IQ_9e2Ht23U; <https://www.youtube.com/watch?v=TxD1D9XoSi0>; <https://www.youtube.com/watch?v=Wlnj1iL6D8>; https://www.youtube.com/watch?v=X4zpmQIJ_8E; <https://www.youtube.com/watch?v=OhXjilLonDk>

* Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://radyo.trt.net.tr/podCast.aspx?OID=b94e5497-1259-4009-8e81-f41db3714889&OIDIslem=b6385927-86c2-43ec-8d5b-ae41cd49e5fb>

Televizyon Programı Okuma Kulüpleri, Sesli Okuma Kulüpleri, Sessiz Okuma Kulüpleri, Kitabevi Okuma Kulüpleri, ve Çocuk ve Okul Okuma Kulüpleri gibi türler de görülmektedir.*

Okuma kulüpleri her ne kadar gönüllülük temelinde oluşan etkinlik grupları/toplulukları olsa da etkinliklerini belirli ilke ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirirler. Bazı çalışma (işleyiş) kurallarının ve ilkelerinin olması okuma kulüplerinin sürdürülebilirliği, başarısı ve katılımcılara yararı açılarından önemli ve gereklidir. Kuşkusuz bu kurallar zorlayıcı yasal kurallar değil, kulüp üyelerinin ortak kabulü/onayı ile oluşturulmuş uyulabilir kurallardır.

Okuma kulübü oluştururken katılımcılardan okuma eylemi süresince uyulacaklar, yapılması ve yapılmaması gerekenler bağlamında fikirleri alınıp ortak görüş sağlanır. Grup içinde üyeler arasındaki fikir anlaşmazlıklarına saygı gösterilir. Oturumlarda rehberlik edecek liderin otoritesine saygı duyulur. Ortamın huzurunu bozan kişiyi gruptan ilk seferde çıkarmak yerine birkaç hak verilir ve bu gibi durumlar için kurallar koyulur. Grubun amacı doğrultusunda tartışmalara katılım sağlamak önemsenir. Oturum için belirlenen süreye uyarak geç kalmamak ve düzenli katılım sağlamak, oturum sürecinde diğer üyelere karşı saygılı olmak, oturum süreci için belirlenen saat dilimine sadık olmak, katılımcılara eşit söz hakkı verilmesi önemsenmesi gereken diğer kurallardan bazılarıdır (OKUYAY Platformu, 2020).

Okuma kulüplerinde, kitabı okunan yazarı davet etmek ve kitap hakkında onunla söyleşi yapmak yaygın olarak gerçekleştirilen etkinliklerden birisidir. Bu tür etkinlikler okumayı üyeler için daha çekici ve zevkli hale getirir, ayrıca yazarla tanışma fırsatı yaratır.

Okuma kulüplerinde genellikle ayda bir kitap okunmaktadır. Kitap seçimi için yıllık liste yapmak, okunacak kitabı her ay belirlemek, ortak kararlar seçmek, sırayla her üyeye kitap önerme hakkı vermek, bir uzmandan öneri almak vb. gibi çeşitli yöntemler söz konusu olabilmektedir. Okunacak kitaplar belirli bir süre (genellikle yıllık) konu (belirli bir konuda), tür (roman, öykü, bilimsel eser, biyografi vb.) ya da yazar (belirli bir yazarın eserleri) temelli yaklaşımlarla seçilmektedir. Okuma kulüplerinde çeşitli yaş (birbirine yakın), eğitim düzeyi ve meslektan katılımcılar olabilmekte, bu anlamda çeşitlilik verimliliği artırabilmektedir. Ancak yaşa göre çocuk, genç ya da yetişkin okuma kulüpleri ayrı ayrı da olabilmektedir. Okuma kulüplerinin katılımcı sayısı ortalamaları yaklaşık 10-20 arasında iken, özellikle dijital olanaklarla çalışan kulüplerde bu sayı 1000'lerin üzerine dahi çıkabilmektedir. Kulüplerde genellikle birbirlerini tanıyanlar, sonra tanıdıkların tanıdıkları türünden bir katılım süreci yaşanmaktadır. Okuma kulübü üyelerinin, okuma etkinlikleri çerçevesinde üzerine aldıkları farklı nitelikte sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir.

Okuma kulüplerinin işlevleri/yararları ve okuma kültürüne etkisi

Okuma kulüplerinin genel işlevleri/yararları

Okuma kulüpleri bireysel ve toplumsal nitelikte birçok işleve sahip görünmektedir. Bunlar arasında sosyalleşme, entelektüel gelişim, eğitimi destekleme, kültürel gelişim, okuma kültürünü güçlendirme, boş zamanları değerlendirme-eglenme, ruh sağlığını koruma ve iyileştirme (bibliyografik terapi), eleştirel bakış kazanma ve geliştirme, kütüphane kültürünü destekleme, dili ve diğer iletişim becerilerini güçlendirme, kişisel gelişime katkı sunma, sosyal prestij ve doyum sağlama vb. sayılabilir.

Scharber (2009)'e göre, okuma kulüpleri, insanların kitaplar hakkında konuşmak için bir araya geldikleri benzersiz alanlardır ve bu alanda kitap bazen sohbetin odak noktasıdır bazen ise sadece insanları sosyal olmak için bir araya getiren araçtır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki büyük ve hızlı değişimler ve bunun somut ürünü olan internet toplumun her kesimini sanal ortamlara yönlendirmiştir. Sanal dünyada yaşamaya başlayan ve çoğunlukla "odalarına kapanan", yalnızlaşan bireylerin yüz yüze sosyalleşme etkinlikleri giderek azalmaktadır. Dijital dünya sosyalleşmenin yeni türü olarak işlev görmekle birlikte, insanın doğal ve toplumsal yapısı gereği yüz yüze iletişim ve sosyalleşme önemini korumakta ve hatta artırmaktadır. Özellikle içinde yaşadığımız Covid-19 salgın dönemi yüz yüze sosyalleşmenin işlevini, gereğini ve önemini son derece somut biçimde ortaya çıkarmıştır. Okuma kulüplerinin başlangıçtan bu yana en anlamlı

* Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. (OKUYAY Platformu, 2020, ss. 15-19).

toplumsal işlevleri üyelerini sosyalleştirme olmuştur. Okuma kulüpleri, birbirini tanımayan kişilerin tanıştığı, tanıyanların ilişkilerini güçlendirdiği, sosyal ağların genişletildiği, kitap okuma dışında çeşitli ortak sosyal etkinliklerin de gerçekleştirildiği toplumsal yapılardır. Özellikle sosyalleşme olanakları ve fırsatları daha sınırlı olan yetişkin ve yaşlı bireyler için okuma kulüpleri içten ve canlı sosyalleşme alanları işlevi görmektedir.

Okumak, düşünmek, okunanlar üzerine tartışmak ve yazmak entelektüel etkinliğin başlıca boyutlarıdır. Okuma kulüplerinde sıralanan bu eylemlerin neredeyse tümü gerçekleştirilir. Dolayısıyla okuma kulüpleri kişisel entelektüel gelişime anlamlı katkılarda bulunur. Flood (1994), okuma kulüplerinin bu işlevini “kitap kulüpleri popülerdir çünkü insanların bir edebiyat parçası üzerinden fikir, düşünce, duygu ve tepkilerini paylaşabileceği entelektüel forum sağlar” biçiminde dile getirmektedir. Kitap kulüpleri, demografik çeşitliliğin yanı sıra tarihsel tutarlılığı yansıtan üyeleri çekmek için oluşturan gruplar biçiminde de tanımlanabilmektedir (Tyler, 2014). Genelde edebiyat çevreleri olarak bilinen kitap kulüpleri, edebiyat hakkında derinlemesine tartışmalar yapan gruplardır (Literacy Circles Resource Center, 2010). Sıralanan bu özellikler okuma kulüplerinin entelektüel işlevlerine işaret eder.

Okuma kulüplerinin çeşitli işlevlerini birlikte dile getiren Jacobsohn (1998), bu kulüplerin okuma sevgisi ve canlı edebiyat etrafında oluştuğuna, çeşitli yönlerde değişime uğradığına, bazılarının kişilerarası ve sosyal, bazılarının bilimsel, bazılarının da belirli bir konunun ya da yazarın araştırılmasına yönelik olduğuna dikkat çekerek, grupların görünüşte kitabı tartışmak için bir araya gelseler de katılımcılara yeni veya eski arkadaşlıkları güçlendirme, metni kişisel yaşamlarına uygulama şansı verdiğini ve aynı zamanda üyelerine bir topluluk içinde sohbet ortamı ve sosyal prestij sağladığını belirtir.

Okuma kulüplerinin üyelerinin sosyal ve entelektüel gelişimlerine katkı yapması, okuma alışkanlıklarını güçlendirmesi onların kültürel gelişimlerini desteklemesi anlamına gelir. Dolayısıyla, okuma kulüplerinin bireysel kültürel gelişime katkıda bulunma işlevleri göz ardı edilemez. Onlar, üyeleri için çeşitli kültür alanları (resim, müzik, fotoğraf, tiyatro, sinema, müze, kütüphane vb.) hakkında farkındalık, ilgi ve bilinç yaratan, onların kültürel yaşama katılım düzeylerini artıran birer kültürel platform işlevi görür.

Okuma kulüplerinin en yoğun kullanıma alanlarından birisi de eğitimidir. Okuma kulüplerinin eğitimi destekleme ve eğitimde verimliliği artırma işlevleri çeşitli araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur. Genel olarak söylemek gerekirse, örgün eğitim süreçleri çerçevesinde gerçekleştirilen okuma kulübü programlarının topluluk paylaşımı, okuma-yazma, kitap kulübü olmak üzere dört ortak özelliği vardır. (Duffy-Hester, 1999). Ortak özelliklere sahip olmanın yanı sıra eğitim sürecinde yer alan çocuk ve gençlere yönelik okuma kulüplerinin genelde ortak bir amacından söz edilebilir: Genç yaştaki bireylerin okumaya başlaması için seçmeli ve okul dışı bir bağlam yaratmak (Appleman, 2006; aktaran Scharber, 2009). Bu amaç ise okuma kulüpleri ile sağlanabilmektedir. Edebi tartışmalar sınıf ortamından kitap kulübü ortamına geçtiğinde, katılımcılar muhtemelen okuyucu rolleri arasında seçim yapma konusunda kendilerini daha özgür hissediyorlar veya konuşmanın herhangi bir noktasında kendilerinden beklenen daha cesur davranışlar sergileyebiliyorlar (Addington, 2001). Kitap kulüpleri eğitim ortamlarında çeşitli şekillerde kullanılır ve genellikle öğrencilere belirli bir kitap seçme ve ardından kitap hakkında akranlarıyla okuma, tartışma ve yazma şansı vermektedir (Barbato, 2019). Ancak gençlere yönelik birçok kitap kulübü okul temelli olmasına rağmen, araştırmacılar sınıf dışında okuma, yazma ve öğrenme için var olan olasılıkları da fark etmeye başlamaktadırlar (Hull ve Schultz, 2001).*

Boş zamanları olumlu biçimde değerlendirmeye katkı, okuma kulüplerinin bir diğer önemli işlevi olarak görülebilir. “Bireylerin kendilerini asıl gerçekleştirdikleri, zorunlu çalışma ile diğer bazı işler ve görevler dışında kalan zaman” olarak nitelendirilebilecek boş (özgür) zaman, nitelikli (iyi) biçimde değerlendirilmesi gereken zaman dilimidir. Okuma eylemi insan için en nitelikli boş zaman etkinlikleri arasında yer alır. Okumanın çeşitli sosyal etkinliklerle desteklenerek ve çeşitlendirilerek gerçekleştiği okuma

* Okuma kulüplerinin eğitim işlevleri ile ilgili olarak ayr. Bkz. Raphael ve McMahon (1994), Raphael, T., Pardo, Highfield ve McMahon (1997) ve The Structure of the Book Club Program (2021).

kulüpleri, üyeleri için nitelikli boş zaman değerlendirme olanakları yaratır.

Okuma kulüplerinin dili geliştirme ve farklı kültürleri tanıma işlevlerini, Thomas (2017, s.5), “kitap kulüpleri, profesyonel konuşmada kendini geliştirme veya diğer kültürler hakkında bilgi edinme gibi zor noktalarda bir başlangıç olarak da kullanılabilir” biçiminde dile getirmektedir.

Okuma kültürü eleştirel okumaya dayalı bir grup etkinliğidir. Kişilerin bu gruplarda kazandığı ve geliştirdiği eleştirel okuma becerisi hayata ilişkin genel eleştirel bakışın oluşması ve güçlenmesine de neden olmaktadır. Durumlara, olaylara, sorunlara ve olgulara sorgulayıcı ve eleştirel bakış yeteneği kazanması kişinin birey olmasına büyük katkı sağlamaktadır. Kısaca, okuma kulüpleri kişilerin eleştirel bakabilen, sorgulayıcı kişilik yapısı geliştirmelerine katkıda bulunur. Bir başka deyişle, okuma kulüplerinin en önemli işlevlerinden birisi de üyelerine eleştirel bakış becerisi kazandırmasıdır.

Bibliyoterapi, “insanların kimi temel gereksinimlerini tanıyıp doyum sağlama ve iyileşmelerinde onlara yardımcı olabilmesi için kitaplardan yararlanma sürecine” denir (Öner, 2007, s.135). Kısaca, “kitabın (okumanın) ruh sağlığını koruma ve ruhsal sorunları iyileştirme durumu” olarak tanımlayabileceğimiz bibliyoterapi, okuma kulüplerinin en önemli işlev ve etkilerinden birisi olmaktadır. “Bilgi ile iyileşme” anlamına gelen bibliyoterapi antik dönemlerden bu yana kullanılan ruhun iyileştirilmesinde destekleyici bir yöntemdir (Yılmaz, 2014). Bu etkinin günümüz okuma kulüpleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Okumanın genelde rahatlatıcı, günlük hayatın sorunlarından ve baskısından (stresinden) uzaklaştırıcı etkisi bilinmektedir. Okuma kulüplerinde gerçekleştirilen yoğun, düzenli ve zevkli okuma etkinliklerin bu anlamdaki etkisinin daha da güçlü olacağı öngörülebilir.

Okuma kulüpleri, temel amaçlarından birisi okuma kültürünü geliştirmek olan ve kamusal okuma mekânları olarak kabul edilen kütüphanelerin kullanımını destekleyici işlevlere sahiptirler. Kulüplerin bazıları okuma etkinliklerini bu konuda güdüleyici ortamlara sahip kütüphanelerde gerçekleştirmektedir. Ayrıca kütüphaneler de kullanıcılarından oluşan okuma kulüpleri (grupları) kurarak, onlara ücretsiz okuma materyali ve ortamı sağlamakta, ayrıca grup için çeşitli yaratıcı etkinliklerde bulunmaktadır. Barajas’ın (2016) da belirttiği üzere, kütüphanecilerin temel görevlerinden birisi okumayı teşvik etmektir. Okuma kulüpleri, çocukların ve yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını teşvik etmek için okuma kulüplerinden yararlanır ve bu, kulüp üyelerinin kütüphane kullanımlarını da artırır. Böylece, kütüphanelerin okuma kulüplerini, okuma kulüplerinin de kütüphane kullanımını desteklediği karşılıklı bir yarar durumu ortaya çıkar.

Okuma kulüplerinin bir başka önemli işlevi, Övgü Tüzün’ün (2018, s.137) de ifadesiyle, “okuma eyleminin insanları kendilerinde daha önce fark etmedikleri/gizli kalmış yönlerini keşfetmeye cesaretlendirerek, okuyucuların bireysel gelişimlerine” katkıda bulunmaktır. Bu işlevi “Jane Austen Kitap Kulübü” romanını ele alan bir çalışma ile irdeleyen Övgü Tüzün (2018), kitap kulübü üyelerinin okuma deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarının ve Jane Austen’in eserlerinde işlediği evrensel temalarla ilgili görüş alışverişlerinin onlar için özgürleştirici ve zenginleştirici bir etki yarattığından söz eder. Kişisel/bireysel gelişimi desteklemek anlamına gelen bu etki okuma kulüplerinin anlamlı işlevlerinden birisine kaynaklık eder.

Okuma kulüplerinin okuma kültürüne etkisi

Bu çalışmanın da konusunu oluşturan “okuma kulüplerinin okuma kültürü üzerine etkisi” çeşitli açılardan ele alınabilir. Okuma kültürü kavramı, kısaca, bireyin okuma eylemi ile ilişkisinin düzeyini ve niteliğini ifade eder. Daha ayrıntılı olarak tanımlamak gerekirse, okuma kültürü, bireylerin ve toplumun okuma eylemine ilişkin algılarını, tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını kapsayan yaşama biçimidir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, bireylerin ve toplumların okumaya ilişkin yaşam biçimleridir. Okuma kültürünün bir parçası olarak okuma alışkanlığı da “kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir” (Yılmaz, 1990, s. 10). Ayrıca, bireyin, okuma eylemini eleştirel nitelikte ve hoşlanarak/zevk alarak yapması da büyük önem taşımaktadır. Bu kısa kuramsal çerçeve, okuma kulüplerinin okuma kültürü/alışkanlığı üzerindeki etkisini açıklayabilecek kavramlara işaret etmektedir.

Okuma kulüplerinin okuma kültürü üzerine temel etkisi, bu kültürü (alışkanlığı) yaratmak ve güçlendirmek/geliştirmek yönündedir. Okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin okuma kulübü etkinliklerine katılması onlarda okumaya karşı ilgi yaratacak ve alışkanlığın oluşmasına yardımcı olacaktır. Bir üye okumayı başlangıçta dâhil olduğu kulübün kuralına uymak için gerçekleştirse dahi zamanla bu onun için zevkli hale gelecektir. Okumak zevkli hale geldikçe üyenin okuma alışkanlığı da gelişecek ve güçlenecektir.

Okuma kulüpleri okuma kültürü kavramının tanımında geçen ve okumaya ilişkin tüm unsurları olumlu anlamda etkileyecek niteliklere sahip gruplardır. Açıkça söylemek gerekirse, okuma kulübü, üyelerinin okumaya ilişkin algılarını, tutumlarını, değerlerini, davranışlarını ve alışkanlıklarını olumlu anlamda etkiler ve değiştirir. Üyeler daha önce önemli görmedikleri, çok fazla değer yüklemedikleri, önermedikleri, fazlaca (ya da hiç) gerçekleştirmedikleri ve alışkanlığa dönüştüremedikleri okumaya ilişkin yeni olumlu tutumlar ve davranışlar geliştirebilirler. Okumanın önemini, gereğini ve işlevlerini bizzat yaşayarak algılayıp içselleştirir ve bir kültüre dönüştürebilirler. Bu olası değişimin başlıca nedeni sosyal psikolojinin “sosyal etki ve uyuma” kavramıyla açıklanabilir. İnsan davranışları sosyal niteliklidir ve etkileşimlidir. İnsan davranışlarının bu niteliklerine dayanan sosyal etki ve uyuma kavramı, bireylerin içinde yer aldıkları toplumdaki etkilenerek, onlarla benzer davranışları göstermeleri, onlar gibi davranmaları anlamına gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Kısaca, insanlar içinde yaşadığı toplumdaki etkilenir ve çoğunlukla o toplumda yer alan diğer kişiler gibi davranır. Okuma kulüplerinin okuma kültürü üzerindeki etkisi bu değiştirici sosyal etki aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu sosyal etkinin kaynağında hem özendirici hem de belirli ölçüde zorlayıcı nitelikteki kulüp kuralları da bulunmaktadır. Kısaca, okuma kulüpleri, üyelerinin okuma kültürünü ve alışkanlıklarını sosyo-psikolojik etkilerle olumlu anlamda değiştirebilir.

Alışkanlıkların kazanılmasında bireysel ve toplumsal istemler (iradeler) büyük rol oynar. Özellikle bireysel iradenin yetersiz ve güçsüz olduğu durumlarda toplumsal irade daha çok rol üstlenir ve etkili olur. Okuma kültürünün alışkanlık boyutunda dört unsur bulunmaktadır: Bunlar, okumanın sürekli yapılması, düzenli yapılması, eleştirel biçimde yapılması, zevk alınan ve gereksinim duyulan bir eylem haline gelmesidir. Okuma kulüpleri okuma alışkanlığına ilişkin olarak sözü edilen dört unsur için de son derece güçlü toplumsal irade işlevi görür ve üyeler için güdüleyici ortamlar yaratır. Çünkü okuma kulüplerinde okuma ve diğer etkinlikler işleyiş ilkeleri ve kuralları gereği belirli aralıklarla, yani düzenli olarak ve yıl boyunca, yani sürekli biçimde ve tartışılarak, yani eleştirel nitelikte gerçekleştirilir. Dolayısıyla okuma kulüpleri okuma alışkanlığının içerdiği tüm süreç özelliklerini üyelerine kazandırabilir. Kulüplerde sürekli, düzenli ve eleştirel nitelikteki yapılan okuma eylemi baştan zorlayıcı gibi görünse de bir süre sonra üyeler için zevkli hale gelir ve bir gereksinim niteliği kazanarak, alışkanlık bütün boyutlarıyla gerçekleşmiş olur. Kişilerin okuma alışkanlığı ile ilgili olan ve kendi istemleri (iradeleri) ile gerçekleştirmekte zorlanacakları “sürekli, düzenli ve eleştirel” okuma becerisini kazanmak okuma kulübü (iradesi) aracılığıyla kolaylaşır. Bu konuda grup kuralları ve topluluk iradesi kişisel iradeye katkıda bulunur ve destek olur.

Okuma kulüplerinin okuma kültürüne/alışkanlığına etkisi konusunda “eleştirel okuma becerisi kazandırma” işlevlerini güçlü biçimde vurgulamak gerekmektedir. Nitelikli bir okuma alışkanlığı eleştirel biçimde gerçekleştirilen okuma alışkanlığıdır. Alışkanlığın son aşaması (basamağı) olarak da adlandırabileceğimiz eleştirel okuma, okuma eyleminin hem en verimli hem de en zevkli biçimidir. Kişi, okuduklarını ancak eleştirel okuma ile içselleştirebilir, bilincine kalıcı olarak katabilir. Okuma kültüründe/alışkanlığında önemli olan çok okumaktan ziyade eleştirel okuyabilmektedir. Bir başka deyişle, yararlı/verimli okuma için ne kadar okuduğumuz (kitapların sayısı) değil, nasıl okuduğumuz (eleştirel okuyup okumadığımız) önem taşımaktadır. Okuma kulüplerinin en önemli işlevlerinden birisi, üyelerinin eleştirel nitelikte okuma kültürü/alışkanlığı edinmelerini sağlamalarıdır. Çünkü okuma kulüplerinde gerçekleşen okuma etkinliği tüm üyelerin önceden dikkatlice okudukları aynı kitabı birlikte tartışarak, eleştirerek değerlendirme biçiminde olmaktadır. Her üyenin değerlendirme yapmak durumunda olması/kalması analitik/eleştirel okumayı gerektirmekte ve üyeler tarafından yapılan değerlendirmeler kitapla ilgili hemen her noktanın farkına varılması ve düşünülmesini sağlamaktadır. Başlangıçta, istenen düzeyde ve nitelikte olmasa da zamanla eleştirel okuma becerisi grubun etkisi ve öğrenme yoluyla, bir yarıyla zorunlu

olarak (kulübün kuralı gereği) edinilmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, eleştirel okuma becerisi genel olarak hayata eleştirel (sorgulayıcı) bakma becerisine dönüşmekte, kalıcılışmakta ve güçlü bir bireyliğin bileşeni olmaktadır.

Okuma kültüründe/alışkanlığında nitelikli kitap seçimi verimli bir okuma ve zamanı iyi kullanma açısından çok önemli bir konudur. Bireyler çoğunlukla kendi kendilerine kitap seçiminde zorlanmakta ve yanılabilir. İlgi ve gereksinimlere uygun olarak seçilmeyen kitaplar ise okuma kültürünü olumsuz yönde etkileyebilmekte, okumaya karşı isteksizlik yaratabilmektedir. Okuma kulüpleri, üyelerin daha bilinçlice kitap seçimi yapma ve hoşlandıkları nitelikte kitaplar bulma becerilerini ve olanaklarını artırır. Üyeleri için bilinçlice seçilmiş nitelikli kitaplar okuma şansı yaratmalarının yanı sıra, okuma kulüpleri aynı zamanda, onların, okuma konuları, yazarlar, edebi ve diğer türler, okuma materyalleri (basılı ya da elektronik kitap, dergi vb.) açılarından ilgi alanlarını da genişletir ve çeşitlendirir. Daha önce sadece kendi belirledikleri ve hoşlandıkları yazarları, konuları ve türleri okuyan üyeler grupta önerilen farklı kitapları gördükçe ve okudukça yeni yazarlar, alanlar, türler keşfederek okuma kültürlerini zenginleştirirler.

Okuma kulüplerinin bir başka işlevi de üyelerin okuma kültürlerini/alışkanlıklarını diğer sosyal etkinliklerle ilişkilendirmelerini ve bütünleştirmelerini desteklemektir. Kulüpte okunan bir kitabın örneğin oyununa ya da filmine gitmek, yazarının söyleşisine ya da imza gününe katılmak, okunan kitaptaki kentleri ya da mekânları ziyaret etmek, üyelere, okumanın özgürleştirici ve sosyal açıdan zenginleştirici bir başka yüzünü/özelliğini gösterir ve yeni sosyal kapılar açar, okuma eyleminin sınırlarını genişletir, hayatla bütünleştirir ve böylece okumayı daha zevkli ve keyifli hale getirir.

Okuma kulüpleri, okuma aracılığıyla üyelerinin genel dil becerilerini (sahip olunan sözcük sayısı, anlatım gücü, yazma vb.) geliştirmenin yanı sıra onları topluluk içinde konuşma ve tartışma açılarından da destekler ve cesaretlendirir.

Okuma kulüplerinin okuma kültürü/alışkanlığı üzerine etkilerini kısaca şöyle özetleyebiliriz:

1. Okuma kulüpleri, üyelerinin okuma kültürünü (okuma eylemine/olgusuna ilişkin algılarını, tutumlarını, değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını içeren yaşam biçimlerini) olumlu anlamda değiştirir.
2. Okuma kulüpleri, üyelerine okuma kültürü/alışkanlığı kazandırır ve geliştirir.
3. Okuma kulüpleri, üyelerinin okuma kültürünü/alışkanlığını daha nitelikli ve güçlü hale getirir.
4. Okuma kulüplerinin, üyelerin okuma kültürleri/davranışları üzerindeki olumlu etkisi sosyo-psikolojik nitelikli "sosyal etki(leşim)" yoluyla gerçekleşir.
5. Okuma kulüplerinin okuma konusunda "güdüleyici ortam" etkisi bulunmaktadır.
6. Okuma kulüpleri, işleyiş ilkeleri ve kuralları aracılığıyla üyelerinin okuma kültürü/alışkanlığı kazanma ve geliştirme konusunda eksik ve güçsüz olan bireysel iradelerini destekleyen/katkı sağlayan toplumsal irade (grup iradesi) işlevi görür.
7. Okuma kulüpleri, okuma alışkanlığının organik bileşenleri olan sürekli ve düzenli okumayı destekler ve böylece okumayı üyeleri için zevkli bir gereksinim olarak kalıcı hale getirir.
8. Okuma kulüplerinin en önemli işlevlerinden birisi üyelerinde eleştirel nitelikli okuma kültürü yaratması ve geliştirmesidir. Okuma kulüpleri bu işlevleriyle üyelerinin okuma kültürlerini daha verimli ve zevkli hale getirir.
9. Okuma kulüpleri, üyelerinin bilinçlice seçilmiş kitaplar okumalarını ve yeni yazarlar, konular ve edebi ve diğer türlerle tanışmalarını sağlayarak, okuma ilgilerini genişletir, çeşitlendirir ve bu anlamda da güçlendirir.
10. Okuma kulüpleri, üyelerinin genel dil becerilerini geliştirir ve topluluk içinde konuşma-tartışma cesaretlerini artırır.
11. Okuma kulüplerinde okunan kitaplarla ilişkili olarak ortak ya da bireysel biçimde gerçekleştirilen tiyatro-film izleme, gezi-ziyaret vb. sosyal ve kültürel etkinlikler, üyelere, okumanın farklı sosyal katkısını/gücünü hissettirir, okuma kültürünü zenginleştirir ve hayatla bütünleştirir.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunları Derneği yapılanması içinde oluşturulan ODTÜMD Edebiyat Kulübü, çalışmalarını sayısı 1600'e ulaşan üyeleri ile 15 yıldır sürdürmektedir. Aynı zamanda kültür platformu işlevi görmesi amacıyla kurulan kulüp çeşitli okuma etkinlikleri düzenlemektedir. Kulüpteki okuma etkinlikleri kurucusu ve yöneticisi psikolog yazar Şule İzgi Şahin öncülüğünde hem yüz yüze hem de dijital ortamda her ay düzenli olarak gerçekleştirilmektedir (ODTÜ Mezunları Derneği, 2021). İki haftada bir yönetici Şahin'in etkileşimli kitap paylaşımları ile başlayan kulüp çalışmaları ilk beş yıldan sonra diğer üyelerin de okudukları kitaplar üzerine sunumlar yapmaları ile farklı bir aşamaya geçmiştir. Daha sonra kulüp içinde üyelerin yazma yeteneklerini ortaya çıkarmak ve cesaretlerini artırmak amacıyla "Uygulamalı Yazım Atölyesi" kurulmuş, kulüp etkinliklerini psikoloji alanına da kaydırarak "Psikoloji Atölyesi" ve "Psiko-Drama Yaşantı Grupları Atölyesi" oluşturulmuştur. Başlangıçta sadece ODTÜ mezunlarının üye olduğu kulüp daha sonra isteyen herkesin katılımına açılmıştır (Şahin, 2021).

Okuma etkinliklerinde genellikle edebiyat eserleri okunmakta, okunacak kitapların yıllık listesi bir tema çerçevesinde yaz aylarında belirlenmekte, böylece her ay okunacak kitaplar çok önceden belli olmaktadır. Üyeler sunum yapmak istedikleri kitaplarla ilgili tekliflerini kulüp yöneticisine iletmekte ve seçilen üyeler sunum için hazırlanmaktadırlar. Belirlenen kitapları tüm üyelerin okuyarak, hazırlıklı biçimde katılmaları beklenmektedir. Kitaplar analitik (eleştirel) okuma yöntemi ile okunmakta ve tartışılmaktadır. Etkinliklere zaman zaman yazarlar da davet edilmekte, kitap üzerine tartışmalar yazarlarıyla etkileşimle biçimde gerçekleştirilmektedir (ODTÜ Mezunları Derneği, 2021; Şahin, 2021).

Okuma kulübü etkinliklerinin en önemli yararı üyelerin kendilerini iyi ve doğru biçimde ifade etmelerine ve genel olarak kişisel gelişimlerine sağladığı katkı olmaktadır. Kulübün okuma etkinlikleri çerçevesinde 15 yıldır okunan kitapların listesi diğer okuma kulüplerinin ya da kişilerin bireysel okumaları için kitap seçiminde yardımcı olması amacıyla <https://www.odtumd.org.tr/edebiyat-kulubu> adresinde yayımlanmaktadır. Edebiyat Kulübü, toplantılarını 2020 yılına kadar yüz yüze gerçekleştirmiş ancak Covid-19 salgının ortaya çıkmasıyla etkinliklerini dijital ortam üzerinden sürdürmeye başlamıştır. Yüz yüze yapılan okuma etkinliklerine yaklaşık 250-300 üye katılırken, dijital okuma etkinliklerinde bu sayı artmıştır. Kulüp 2019 yılında "Edebiyat herkese iyi gelir!" teması ile iki günlük bir Edebiyat Çalıştayı da gerçekleştirmiştir (Şahin, 2021).

Çalışmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, "ODTÜMD Edebiyat Kulübü'nün, üyelerin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim becerileri ile okuma kültürleri/alışkanlıkları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır." Belirlenen bu amaç çerçevesinde çalışmanın problemi de "ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim becerileri ile okuma kültürlerini/alışkanlıklarını nasıl etkilemektedir?" biçiminde oluşturulmuştur. Çalışmanın temel araştırma sorusu "ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin okuma kültürlerini/alışkanlıklarını nasıl etkilemektedir?" biçiminde oluşturulmuştur. Çalışmanın alt soruları ise şunlardır:

1. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin sosyalleşme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
2. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin entelektüel yaşamlarını nasıl etkilemektedir?
3. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin kültürel yaşamlarını nasıl etkilemektedir?
4. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin kişisel gelişim süreçlerini nasıl etkilemektedir?
5. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin ruhsal (psikolojik) yaşamlarını nasıl etkilemektedir?
6. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin dil ve iletişim becerilerini nasıl etkilemektedir?
7. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin kütüphane kullanma alışkanlıklarını nasıl etkilemektedir?
8. ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyeleri kulübün işleyişi ve ilkeleri ile ilgili olarak ne düşünmektedir?

Belirlenen amaç, problem ve araştırma soruları çerçevesinde araştırma hipotezi de, "ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim

becerileri ile okuma kültürlerini/alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir” biçiminde oluşturulmuştur. Bu çalışmada hipotez testi uygulanmamış, bulgular ortalama ve standart sapma analizleri yapılarak betimsel istatistikler biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bu çalışma kapsamına, ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün kayıtlı üyeleri dâhil edilmiştir. Kulübün toplam 1645 kayıtlı üyesi bulunmaktadır.* Araştırma verileri kulüp üyelerine 2021 Ağustos-Ekim aylarında elektronik yolla uygulanan anket ile elde edilmiştir. Tarafımızdan oluşturulan ve sistemde kayıtlı tüm üyelere gönderilen ankete toplam 142 üye yanıt vermiştir. Çıngı’ya (1990) göre, 2000 kişilik kitle genişliği 0.99 güven düzeyi ve 0,05 hoşgörü miktarına (t.SH(p)) göre 119 kişi ile örneklenebilmektedir. Dolayısıyla örnekleme evreni temsil etmektedir. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün işlevlerine yönelik anket için güvenilirlik düzeyi Cronbach’s Alpha analizi ile test edilmiştir. Cronbach’s Alpha analizlerinde çıkan değer 0,70 ve üzeri olması soruların güvenilir olduğunu göstermektedir. Ankette demografik değişkenlerle ilgili sorular çıkarılarak bulunan Cronbach’s Alpha katsayısı (α) 0,957’dir. Bu değer anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma anketinin uygulama başvurusu Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 13.7.2021 tarihinde incelenmiş, etik açıdan uygun bulunmuş ve 28.7.2021 tarih ve 00001676809 sayılı Üniversite kararı ile izin verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyelerine uygulanan anket sonucu elde edilen veriler çeşitli başlıklar altında yorumlanmaya çalışılacaktır.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü Üyelerinin Demografik Özellikleri

ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyelerinin demografik özellikleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyleri, meslekleri ve yaşadıkları il unsurları bağlamında ele alınmıştır. Bu verileri içeren Tablo 1 aşağıdadır.

Tablo 1. Üyelerin* Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	31-40	8	5,6
	41-50	25	17,6
	51-60	64	45,1
	61 yaş ve üstü	45	31,7
	Toplam	142	100
Cinsiyet	Kadın	114	80,3
	Erkek	28	19,7
	Toplam	142	100
Medeni durum	Bekâr	56	39,4
	Evli	72	50,7
	Diğer	14	9,9
	Toplam	142	100
Eğitim düzeyi	Yüksek lisans-doktora mezunu	65	45,8
	Üniversite lisans mezunu	74	52,1
	Ortaöğretim mezunu	3	2,1
	İlköğretim mezunu	0	0
	Toplam	142	100

Araştırma kapsamına alınan üyelerin yarıya yakınının (%45,1) 51-60 yaş grubunda olduğu ve bunu 61 yaş ve üstü üyelerin izlediği anlaşılmaktadır. Üyelerin yaş profilinin orta yaş ve üzeri olduğu ve genç üye oranının düşük olduğu söylenebilir. Kulüp üyelerinin çok büyük çoğunluğu (%80,3) kadınlardan oluşmaktadır. Medeni durum açısından bakıldığında evli ve bekârlar arasında yarı yarıya bir dağılım

* ODTÜMD Edebiyat Kulübü kurucusu ve halen yöneticisi olan Şule İzgi Şahin’den 8.10.2021 tarihinde alınan bilgi.

* ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyeleri.

görülmektedir. Üyelerin tamamına yakını üniversite ve yüksek lisans-doktora düzeyinde eğitim almıştır. Araştırmada elde edilen ve tabloda sunulmayan “yaşanılan il ve meslek” verilerine göre üyelerin çok büyük çoğunluğu (%84,6) Ankara’da yaşamaktadır. Ankara’yı ilk üç sırada İstanbul (%6,3), İzmir (%2,8) ve Kayseri (%1,4) izlemektedir. Muğla, Aydın, Balıkesir, Çanakkale, Kocaeli ve Washington, DC gibi diğer ülke ve illerden üyeler de bulunmaktadır. Üyelerin mesleklerine bakıldığında yarıya yakın grubu ilk iki sıradaki mühendis (%24,7) ve emekliler (%21,9) oluşturmaktadır. Buradaki emekli grubunun da büyük oranda mühendis olduğu ve bu durumun üyelerin çok büyük çoğunluğunun ODTÜ mezunu olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Üyeler arasında mühendis ve emeklileri doktor, öğretmen, mimar, bankacı, ekonomist, psikolog, istatistikçi, işletmeci, öğretim elemanı, biyokimyacı, ev kadını, veteriner, yönetici, avukat, basın danışmanı vb. farklı çok sayıda meslek söz konusudur.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü Üyelerinin Okuma ve Kütüphane Kültürü

Bu bölümde üyelerin okuma alışkanlık düzeyleri, okuma kültürlerinin diğer unsurları ve kütüphane kullanma durumları hakkında elde edilen veriler ve bu verilere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Okuma kültürü olgusunun en önemli unsuru okuma alışkanlığı düzeyi, yani üyelerin ne kadar sıklıkla kitap okuduklarıdır. Buna ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üyelerin Kitap Okuma Sıklığı

Yıllık okunan kitap	n	%
1-11 kitap	26	18,3
12-23 kitap	51	35,9
24 kitap ve daha fazla	65	45,8
Toplam	142	100

Tablo 2 verilerine göre, üyelerin en büyük bölümünün (%45,8) güçlü olarak nitelendirilebilecek sık okuma alışkanlığı düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Onları orta düzeyde okuyan (%35,9) üyeler izlemekte, en küçük grubu da az okuyan üye grubu (%18,3) oluşturmaktadır. Kulüp üyelerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Kitap okumayan üye bulunmamaktadır.

Ankette okuma kültürüne ilişkin olarak elde edilen diğer verilere göre, üyelerin yarıdan fazlası (%52,2) her gün, üçte bire yakın bölümü (%35,9) birkaç günde bir düzenli olarak kitap okumaktadır. Diğer üyeler haftada bir, birkaç haftada bir, ayda bir ya da daha seyrek okuduklarını belirtmişlerdir.

Üyelerin kitap okuma amaçlarına ilişkin olarak Tablo 3’de yer alan veriler elde edilmiştir.

Tablo 3. Üyelerin Kitap Okuma Amaçları*

Kitap okuma amacı	n	%
Kişisel gelişim (kültür, dil, iletişim, karakter vb.)	134	94,4
Bilgilenme	105	73,9
Boş zamanları değerlendirmek-eğlenmek	74	52,1
Psikolojik destek	59	41,5
Eğitim-okul amaçlı	46	32,4
Diğer	8	5,6

Görüldüğü üzere, üyelerin çok büyük bölümü (%94,4) kitapları kişisel gelişimlerine (kültür, dil, iletişim, karakter vb.) katkısı olduğunu düşündükleri için okumaktadır. Bilgilenme amacıyla okuyan üyelerin oranı da bir hayli yüksek (%73,9) görünmektedir. Boş zamanlarını olumlu biçimde değerlendirmek-eğlenmek (%52,1), psikolojik destek (%41,5) ve eğitim-okul amaçlı (%32,4) okuyan üye grubu da bulunmaktadır. Üyelerin tek bir amaç yerine birden çok amaçla kitap okudukları da anlaşılmaktadır.

Üyeler okumak için çok büyük çoğunlukla (%95,1) roman-öykü türü kitapları tercih etmektedirler. Bunu bilim kitapları (%50), biyografiler (%48,6) şiir (%35,2), deneme (%32,4) ve sanat kitapları (%27,5) izlemektedir. Üyelerin birden fazla tür kitaplar okumayı tercih ettikleri de söylenebilir.

* Üyeler birden fazla seçenek işaretleyebildikleri için toplam oran %100’ü geçmektedir. Bu durum bundan sonraki benzer tablolar için de geçerlidir.

Yine bu konuda bir başka veri grubuna göre, üyelerin okuyacakları kitabı ağırlıkla (%91,5) okuma kulübünün önerisiyle seçtiği anlaşılmıştır. Onlar, ayrıca, kitabevinde inceleyerek (%67,6), tanıdıkların önerisi (%53,5), çevrimiçi (online) satış sitelerini inceleyerek (%49,3), gazetelerin kitap eklerini okuyarak (%45,1) ve dergilerden, televizyon-radyo programlarından da yararlanarak kitap seçtikleri anlaşılmaktadır. Okuyacağı kitabı kütüphaneden seçen üye oranı en alt (%12,7) düzeydedir.

Üyelerinin tümü (%100) okuyacakları kitapları satın aldığını, bunun yanı sıra tanıdıklarından ödünç alma (%31) ve kütüphaneden ödünç alma (%8,5) yollarını da tercih ettiklerini belirtmiştir.

Kütüphane kullanma alışkanlığı okuma kültürünün bir bileşeni olarak kabul edilir. Üyelerden elde edilen buna ilişkin veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Üyelerin Kütüphaneye Gitme Sıklıkları

Kütüphaneye gitme sıklığı (yılıda)	n	%
Hiç gitmem	99	69,8
1-11 kez	29	20,4
12-23 kez	10	7,0
24 kez ve daha fazla	4	2,8
Toplam	142	100

Üyelerin çok büyük bölümünün (%69,8) kütüphane kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Kütüphaneye hiç gitmeyen üyelerle, “seyrek” (yılıda 1-11 kez) giden üyelerin oranı (%20,4) ile birlikte düşünüldüğünde bu oran %90,2’ye ulaşmaktadır ve bu durum “üyelerin kütüphane kullanma alışkanlığının son derece olumsuz bir görüntü sergilediği” biçiminde yorumlanabilir. Üyelerin sadece %2,8’inin etkin bir kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir.

Kütüphane kullanma alışkanlığında dikkate alınması gereken en etkili kullanım ölçütlerinden birisi de kütüphaneye üyelik durumudur. Araştırmada elde edilen verilere göre okuma kulübü üyelerinin çok büyük çoğunluğu (%78,2) herhangi bir kütüphaneye üye değildir. Üye olanlar, sırasıyla, halk kütüphanesine (%7,7), üniversite kütüphanesine (%7), milli kütüphaneye (%6,3) ve okul kütüphanesine (%0,7) üyedir.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün İşlevleri

Sosyalleştirme İşlevleri

Okuma kulüplerinin temel işlevlerinden birisi üyelerinin sosyalleşme süreçlerine olumlu katkılar sunması ve bu süreçleri zenginleştirerek, desteklemesidir. Üyelerin kulüp aracılığıyla yeni arkadaşlar edinmeleri, kulüpte gerçekleştirilen hem okuma temelli hem de başka ortak sosyal etkinliklere katılmaları kulübün sosyalleştirme işlevi anlamına gelir. Bu konuda Kulüp üyelerinin düşüncelerine dayalı veriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Sosyalleştirme İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yeni arkadaşlar edinmeme fırsat yaratıyor.	57	40,2	58	40,8	20	14,1	5	3,5	2	1,4	1,85	0,89
Daha bilinçli ve kültürlü arkadaşlar edinmeme yardımcı oluyor ve varolan arkadaşlık ilişkilerim daha bilinçli ve nitelikli hale getiriyor.	64	45,1	66	46,5	8	5,6	4	2,8	0	0	1,66	0,71
Arkadaşlarla görüşme, iletişim içinde olma olanaklarımı artırıyor.	54	38,1	53	37,3	24	16,9	8	5,6	3	2,1	1,96	0,99
Arkadaşlarla çeşitli ortak kültürel-sanatsal etkinliklere katılma olanağı sağlıyor.	56	39,4	55	38,7	18	12,7	12	8,5	1	0,7	1,92	0,96

Yalnızlıktan uzaklaşmama/kurtulmama yardımcı oluyor.	25	17,6	60	42,3	27	19,0	23	16,2	7	4,9	2,49	1,11
Sosyal becerilerimi ve kapasitemi artırıyor.	51	35,9	58	40,8	20	14,1	10	7,1	3	2,1	1,99	0,99
Biraz daha sosyal bir insan olmama katkıda bulunuyor.	41	28,9	62	43,7	23	16,2	13	9,1	3	2,1	2,12	1,00

Kulüp, Tablo 5 verilerine göre, üyelerinin sosyalleşme süreçlerine birçok açıdan olumlu etkilerde bulunmaktadır. “Kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçenekleri birlikte düşünüldüğünde üyelerin, sosyalleşme süreçlerinde en güçlü (%91,6) etkisini gördükleri katkının “daha bilinçli arkadaşlıklar edinme ve sürdürme” olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişki ortalama ve standart sapma değerleri ile de saptanmıştır ($\bar{x}=1,66$; $\sigma=0,71$). Bunu, “yeni arkadaşlar edinme” (%81) ve “arkadaşlarla ortak kültürel-sanatsal etkinliklere katılmak” (%78,1) izlemektedir. Sosyalleşme süreçlerine genel katkısı bağlamında sorulan sorulara verilen yanıtlara göre, üyelerin %72,6’sı kulübün onların “daha sosyal bir insan olmalarına katkıda bulunduğunu”, %76,7’si de “kulüp sayesinde sosyal beceri ve kapasitelerinin arttığını” belirtmiştir. Tablo 5’de yer alan soruların tümünde kararsızlık durumunda olduğunu belirtenlerin ortalama oranı %10’larda, sosyalleşme konusunda pek katkı görmediklerini dile getiren üyelerin ortalama oranı ise %1’ler düzeyindedir. Bir başka deyişle, kulübün sosyalleştirme konusundaki yararları hakkında olumsuz düşünen ya da kararsız olan üyelerin oranı son derece düşüktür. Tablo 5 verileri genel olarak değerlendirildiğinde, kulübün, üyelerin sosyalleşmelerindeki etkisinin yüksek oranlarda olduğu söylenebilir.

Entelektüel İşlevleri

Okuma eylemi entelektüelliğin ana parçalarından birisi olup, kültür-sanat etkinliklerine olan ilgi, istek ve katılım da bunun bir başka boyutudur. Bu nitelikte etkinliklerin gerçekleştirildiği okuma kulüplerinin, üyelerinin entelektüel kapasitelerini artırma işlevleri bulunmaktadır. Bu konuda anket ile elde edilen veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Entelektüel İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Bana hayatla ilgili çeşitli konulara ilişkin farkındalık, anlama, okuma, yazma, düşünme, sorgulama açılarından ciddi entelektüel katkılar sağlıyor.	97	68,3	39	27,5	5	3,5	1	0,7	0	0,0	1,37	0,59
Fikirlerimi paylaşabileceğim ve tartışabileceğim entelektüel bir ortam sağlıyor.	78	54,9	56	39,5	5	3,5	3	2,1	0	0,0	1,53	0,67
Kültür-sanat alanlarında (sinema, tiyatro, müze, sergi, konser, toplantı vb.) daha bilinçli, katılımcı ve etkin olmamı sağlıyor.	66	46,5	68	47,9	6	4,2	2	1,4	0	0,0	1,61	0,64
Kültüre, sanata ve edebiyata olan ilgimi ve isteğimi artırıyor.	94	66,2	43	30,3	4	2,8	1	0,7	0	0,0	1,38	0,58

Üyeler entelektüel açıdan kulübün kendileri için en katkı sağlayıcı işlevini “hayatla ilgili çeşitli konulara ilişkin farkındalık, anlama, okuma, yazma, düşünme, sorgulama” (%68,3) olarak ($\bar{x}=1,37$; $\sigma=0,59$) görmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” seçeneği ile “katılıyorum” seçeneği birleştirildiğinde bu katkıyı dile getiren üyelerin oranı %95,8’e ulaşmaktadır. Bir başka deyişle, üyelerin tamamına yakını kulübün kendilerine entelektüel katkı sağladığını düşünmektedir. Katılıyorum seçenekleri bağlamında bakıldığında kulübün kültür, sanat ve edebiyata olan ilgi ve isteği artırma yararı üyelerin %96,5’i tarafından kabul edilmektedir ($\bar{x}=1,38$; $\sigma=0,58$). Diğer yararlar altında listelenen ve kulübün entelektüel bir ortam olması, kültür-sanat etkinliklerine daha bilinçli katılım sağlaması yararları da %90’ların üzerinde oranlara ulaşmaktadır. Entelektüelliği destekleyen bir başka unsur olarak “bağımsız öğrenme becerilerini artırma” yararı da %79,6 oranında önemli görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bazı verilere göre, bu işleve yakın sayılabilecek “kendi kendine-bağımsız öğrenme becerilerini artırma” (%79,6) ve “örgün okul eğitimini destekleme” (%45,8) yararları görece düşük kalmıştır. Bu durumun kulüp üyelerinin çok büyük çoğunluğunun yaş grubu itibariyle örgün eğitim çağı dışında olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ruhsal (Psikolojik) İşlevleri

Okuma kulüplerinin en önemli genel işlevlerinden birisi de üyelerinin ruhsal (psikolojik) durumlarına olan olumlu etkileridir. Bu konuda araştırmamızda elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Ruhsal İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Psikolojime iyi geliyor, psikolojik doyum sağlıyorum.	56	39,4	64	45,1	14	9,9	7	4,9	1	0,7	1,82	0,85
Kendimi genel olarak daha iyi, huzurlu ve mutlu hissetmeme yardımcı oluyor.	60	42,2	61	43,0	12	8,5	8	5,6	1	0,7	1,80	0,87
Hayata daha olumlu (pozitif) bakmaya yardımcı oluyor.	56	39,4	62	43,7	16	11,3	5	3,5	3	2,1	1,85	0,91
Hayattaki sorunlarla daha güçlü ve bilinçli biçimde baş etmeme destek oluyor.	49	34,6	56	39,4	27	19,0	6	4,2	4	2,8	2,01	0,98
Yaşadığım sorunlara daha akılcı ve doğru çözümler bulmaya yardımcı oluyor.	43	30,3	60	42,3	25	17,6	9	6,3	5	3,5	2,11	1,02
Stresimi azaltıyor, beni rahatlatıyor.	54	38,0	62	43,7	17	12,0	6	4,2	3	2,1	1,89	0,92
Yalnızlık duygusundan uzaklaşmaya destek oluyor.	41	28,9	53	37,4	30	21,1	10	7,0	8	5,6	2,23	1,12
Bende bir gruba dâhil olma ve saygı görme duygusu oluşturuyor.	51	35,9	57	40,1	13	9,2	14	9,9	7	4,9	2,08	1,14
Okuma kulübü bana sosyal prestij duygusu da veriyor.	47	33,1	59	41,5	14	9,9	15	10,6	7	4,9	2,13	1,14

Üyeler, kulübün ilk iki sırada yer alan en güçlü ruhsal etkilerini “kendilerini genel olarak daha iyi, huzurlu ve mutlu hissetmelerine yardımcı olması” (%85,2) ve “psikolojilerine iyi gelmesi, psikolojik doyum sağlamaları” (%84,5) olarak belirtmişlerdir. Bu iki unsura karşılık gelen ortalama ve standart sapma değerleri ($\bar{x}=1,80$; $\sigma=0,87$), ($\bar{x}=1,82$; $\sigma=0,85$) de bu savı destekler niteliktedir. Okuma kulübünün ruhsal açıdan yüzde seksenlerin üzerinde görülen diğer olumlu etkileri de üyeler tarafından sırasıyla (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri itibariyle) “hayata daha olumlu (pozitif) bakmaya yardımcı olması” (%83,1), “stresi azaltması ve rahatlatması” (%81,7) biçiminde dile getirilmiştir. Üyelerin dörtte üçe yakın bölümü de okuma kulübünün “bir gruba dahil olma ve saygı görme”, “sosyal prestij sağlama”, “yaşam sorunlarıyla daha güçlü ve bilinçli biçimde baş etmeye destek olma”, “sorunlara daha akılcı ve doğru çözümler bulmaya yardımcı olma” yönlerinden etkili olduğunu kabul etmişlerdir. Üyeler tarafından okumanın en son sırada görünen olumlu ruhsal etkisi ise “yalnızlıktan duygusundan uzaklaşmaya destek olması”dır. Ancak bu etkiyi kabul edenlerin oranı dahi %66,3’dür. Üyelerin en büyük bölümünün (%21,1) kararsız kaldıkları ruhsal etki de yine budur. Fikir belirtmekte ikinci sırada kararsız kalınan diğer etki de “yaşam sorunlarıyla daha güçlü ve bilinçli biçimde baş etmeye destek olma” konusundadır. Genelde çok düşük (yüzde onların altında) görünen “katılmıyorum” seçeneklerinde en yüksek oranda dile getirilen ruhsal etkilerin de “Okuma kulübünün sosyal prestij duygusu vermesi” (%15,5) ve “bir gruba dâhil olma ve saygı görme duygusu oluşturması”dır (%14,8).

Boş zamanları değerlendirme alanının ruhsal sağlığı etkileyen bir alan olduğu söylenebilir. Üyelere kulübün bu konudaki etkileri de sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre, üyeler bu katkıyı çoğunlukla “boş zamanlarını daha nitelikli (kaliteli) biçimde değerlendirme” (%88,1) ve “daha eğlenceli ve hoşlarına giden biçimde geçirme” (%79,5) olarak belirtmişlerdir. Kulübün, üyelere “boş zamanlarda daha az sıkılma” (%63,4)

ya da “boş zamanlarda ne yapacağını bilememe sorununu azaltma” (%60,5) açılarından katkılarının daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Gelişimdeki İşlevleri

Kişisel gelişime katkı okuma kulüplerinin genelde söz edilen önemli işlevleri arasında yer alır. Bu konuda ilgili veriler de Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Kişisel Gelişimdeki İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Olaylara/durumlara eleştirel ve sorgulayıcı bakma ve değerlendirme becerimi artırıyor.	58	40,8	67	47,3	11	7,7	5	3,5	1		
Tartışma becerimi daha yapıcı ve verimli hale getiriyor.	55	38,7	70	49,3	14	9,9	3	2,1	0	0,0	1,75	0,72
Genel olarak kişiliğimi geliştirmeye katkıda bulunuyor.	55	38,7	72	50,8	9	6,3	5	3,5	1	0,7	1,77	0,78
Kendimi daha özgür hissetmemi ve davranmamı kolaylaştırıyor.	46	32,4	56	39,5	30	21,1	8	5,6	2	1,4	2,04	0,94
İnsanlara karşı daha hoşgörülü bakma ve davranma becerimi geliştiriyor.	46	32,4	77	54,2	16	11,3	1	0,7	2	1,4	1,85	0,76
Empatik bakma ve davranma becerimi güçlendiriyor.	51	36,0	78	54,9	11	7,7	1	0,7	1	0,7	1,75	0,69
Farklı fikir ve düşüncelere karşı daha hoşgörülü ve özgürlükçü bakmamı ve yaklaşmamı sağlıyor.	59	41,5	68	47,9	14	9,9	1	0,7	0	0,0	1,70	0,67
Kendimde daha önce fark edemediğim/gizli kalmış yönlerimi keşfetmeye cesaretlendiriyor.	50	35,3	59	41,5	23	16,2	8	5,6	2	1,4	1,96	0,93

Tablo 8 verilerine “kesinlikle katılıyorum” seçeneği bağlamında bakıldığında okuma kulübünün üyeleri için kişisel gelişim ile ilgili ilk üç sırada yer alan en önemli yararların “farklı düşüncelere hoşgörülü ve özgürlükçü yaklaşmak” (%41,5; $\bar{x}=1,70$; $\sigma=0,67$), “karşılaşılan durumlara eleştirel bakabilmek” (%40,8) ve “tartışma becerisi ve kişisel gelişim” (%38,7) alanlarında olduğu anlaşılmaktadır. “Katılıyorum” seçeneği ile birleştirildiğinde ise bu oranlar yüzde doksanlar ve üzerinde görünmektedir. Tüm işlevlerde “kararsızlık” ve “katılmıyorum” seçenekleri küçük oranlara sahiptir. Üyelerin önemli bir bölümü kulübün kendilerine empatik ve hoşgörülü yaklaşma becerilerini güçlendirme, bilmedikleri yönlerini keşfetme, özgür hissetme ve davranma açılarından da önemli katkılarda bulunduğunu belirtmiştir. Genel olarak kulübün, üyelerin kişisel gelişimlerini çeşitli açılardan olumlu etkilediği söylenebilir.

Dil ve İletişim Becerilerini Geliştirme İşlevleri

Okuma kulüplerinin okuma ile ilişkili en önemli işlevlerinden birisi de üyelerinin dil ve iletişim becerilerine olan katkılarıdır. Tablo 9 bu konudaki araştırma verilerini içermektedir.

Tablo 9. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Dil ve İletişim Becerileri ile İlgili İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Genel olarak Türkçemi geliştiriyor.	67	47,2	55	38,7	15	10,6	5	3,5	0		

Sahip olduğum kelime sayısını (dağarcığı) artırıyor.	68	47,9	58	40,8	13	9,2	3	2,1	0	0,0	1,65	0,74
Daha güzel, düzgün ve etkileyici konuşmamı destekliyor.	63	44,4	53	37,3	22	15,5	4	2,8	0	0,0	1,77	0,81
Kendimi ve derdimi daha iyi ve kolay anlatmamı (ifade etmemi) sağlıyor.	58	40,8	55	38,7	22	15,5	5	3,5	2	1,5	1,86	0,90
Okuduğumu ve duyduğumu daha iyi, hızlı ve kolay anlamama katkıda bulunuyor	59	41,5	59	41,5	19	13,5	4	2,8	1	0,7	1,80	0,83
Yazma becerimi geliştiriyor.	49	34,6	57	40,1	26	18,3	7	4,9	3	2,1	2,00	0,96
İnsanlarla daha kolay iletişim kurma becerimi güçlendiriyor.	43	30,3	62	43,7	28	19,7	5	3,5	4	2,8	2,05	0,95
Farklı yapıdaki insanlarla iletişim kurma fırsatı yaratıyor.	48	33,8	72	50,7	18	12,7	4	2,8	0	0,0	1,85	0,75
Bir topluluk içinde konuşma-tartışma becerimi geliştiriyor.	45	31,7	62	43,7	27	19,0	5	3,5	3	2,1	2,01	0,92
Bir topluluk içinde konuşanları daha dikkatli ve saygılı biçimde dinleme becerimi geliştiriyor.	60	42,3	64	45,1	10	7,0	6	4,2	2	1,4	1,77	0,86

Tablo 9 verilerine göre, üyeler kulübün kendilerine dil becerileri açısından en önemli katkısını “kelime dağarcıklarını geliştirilmesi” olarak ($\bar{x}=1,65$; $\sigma=0,74$) belirtmiştir. Bu katkıya katıldığını ve kesinlikle katıldığını söyleyenlerin toplam oranı %88,7’dir. Bunu, %85,9 ile “genel olarak Türkçelerini geliştirme” etkisi izlemektedir. Bir başka deyişle, üyelerin çok büyük çoğunluğu hem genel olarak hem de özellikle kelime dağarcığı açısından kulübün çok önemli dilsel gelişim etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Kulüp güzel konuşma, kendini daha iyi anlatma, okuduğunu daha iyi anlama, yazma becerilerini geliştirme gibi konularda da üyelere katkılar sağlamaktadır. Kulübün görece az etkili olduğu dil becerisi “yazma becerisi” olarak görünmekle birlikte yine de üyelerin yaklaşık dörtte üçü (%74,6) bu konuda da katkısının olduğunu belirtmiştir.

Üyelerin yaklaşık dörtte üçü (%74) kulübün genel olarak “insanlarla daha kolay iletişim kurma becerilerini güçlendirdiğini” dile getirmiştir. Bu oranda bir katkının önemli olduğu söylenebilir. Bu genel etkinin yanı sıra kulübün, iletişim becerilerine diğer açılardan etkisi konusunda üyelerin düşünceleri hem katılıyorum hem de katılmıyorum seçenekleri çerçevesinde olumlu görünmektedir. Bu konuda en yüksek katkının (%87,4) “dinleme becerisini geliştirme” olduğu, bunu “farklı yapıdaki insanlarla iletişim kurma fırsatı yaratma” (%84,5) ve “topluluk içinde konuşma-tartışma becerisini geliştirme” (%75,4) izlemektedir. Kısaca, kulübün, üyelerin hem dil hem de iletişim becerilerini güçlendirme etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen ve burada tablo olarak yansıtılmayan diğer bir veri grubuna göre, üyeler kulübün boş zamanları değerlendirmeleri ile ilgili en önemli katkısının “boş zaman geçirmeyi daha nitelikli ve daha eğlenceli-hoş hale getirmek” (%84,5) düşünmektedir. Özellikle “katılmama” oranlarına bakıldığında üyelerin “boş zamanlarda sıkılma ya da ne yapacağını bilememe sorunlarını azaltma” açısından kulübün katkısı görece daha düşük görünmektedir (%63,4-%60,5). Kısaca belirtmek gerekirse, üyelerin boş zamanları değerlendirme ya da bu zamanlarda sıkılma yönünde bir sorunlarının olmadığı ancak daha nitelikli biçimde değerlendirmelerinde kulübün etkisini kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını Geliştirme İşlevleri

Bu çalışmanın temel amacı ve yanıt aranan en önemli araştırma sorularından birisi ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün, üyelerinin okuma alışkanlıklarını nasıl ve hangi düzeyde etkilediğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırmamızda bu konuya ilişkin çeşitli açılardan veriler elde edilmiştir. Söz konusu veriler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Okuma Alışkanlığını Geliştirme ile İlgili İşlevleri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		

Daha çok sayıda kitap, dergi vb. okumamı sağlıyor.	92	64,8	44	31,0	4	2,8	1	0,7	1	0,7	1,42	0,66
Okuma alışkanlığımı/kültürümü daha disiplinli ve düzenli hale getiriyor.	95	66,9	43	30,3	2	1,4	0	0,0	2	1,4	1,39	0,66
Okuma motivasyonumu artırıyor.	92	64,8	47	33,1	1	0,7	2	1,4	0	0,0	1,39	0,58
Okumaya daha çok zaman ayırmamı sağlıyor.	84	59,2	46	32,4	7	4,9	3	2,1	2	1,4	1,54	0,80
Okuma alışkanlığım ile ilgili olarak kendimi geliştirmek durumunda olduğumu hissettiriyor.	85	59,9	45	31,7	7	4,9	3	2,1	2	1,4	1,54	0,81
Okumayı yaşam biçimimin daha büyük ve güçlü bir parçası haline getiriyor.	78	54,9	54	38,1	5	3,5	3	2,1	2	1,4	1,57	0,79
Okuma alışkanlığımı daha derin, analitik ve eleştirel bir okuma becerisine dönüştürüyor.	101	71,1	37	26,1	2	1,4	2	1,4	0	0,0	1,33	0,58
Okumayı daha zevkli hale getiriyor.	88	62,0	49	34,5	3	2,1	1	0,7	1	0,7	1,44	0,65
Daha bilinçli kitap, dergi vb. seçmeme katkıda bulunuyor.	93	65,5	44	31,0	3	2,1	2	1,4	0	0,0	1,39	0,61
Daha önce okumadığım farklı konularda da kitap okumama neden oluyor.	106	74,7	34	23,9	2	1,4	0	0,0	0	0,0	1,27	0,48
Daha önce okumayı düşünmediğim yazarların da kitaplarını okumamı sağlıyor.	108	76,1	32	22,5	2	1,4	0	0,0	0	0,0	1,25	0,47
Farklı türde materyaller (dergi, sesli kitap, e-kitap vb.) de okumama neden oluyor.	58	40,8	58	40,8	14	10,0	10	7,0	2	1,4	1,87	0,95

Tablo 10 verileri incelendiğinde ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneği çerçevesinde bakıldığında, üyeler, kulübün okuma alışkanlıklarına en büyük katkısını “Daha önce okumayı düşünmedikleri yazarların da kitaplarını okumalarını sağlamak” (%76,1), “daha önce okumadıkları farklı konularda da kitap okumalarına neden olmak” (%74,7) ve “Okuma alışkanlıklarını daha derin, analitik ve eleştirel bir okuma becerisine dönüştürmek” (%71,1) olarak belirtmişlerdir. Bu üç unsura karşılık gelen ortalama ve standart sapma değerleri ($\bar{x}=1,25$; $\sigma=0,47$), ($\bar{x}=1,27$; $\sigma=0,48$), ($\bar{x}=1,33$; $\sigma=0,58$), de bu belirlemeyi destekler niteliktedir. “Katılıyorum/kesinlikle katılıyorum” seçenekleri çerçevesinde söylemek gerekirse, okuma kulübünün, okuma alışkanlıkları açısından üyelere sağladığı yararlar oransal olarak sırasıyla şöyledir:

1. Daha önce okumayı düşünmedikleri yazarların kitaplarını okumalarını sağlaması (%98,6)
2. Daha önce okumadıkları farklı konularda kitap okumalarına neden olması (%98,6)
3. Okuma alışkanlıklarını daha derin, analitik ve eleştirel bir okuma becerisine dönüştürmesi (%97,2)
4. Okuma alışkanlıklarını daha disiplinli ve düzenli hale getirmesi (%97,2)
5. Okumayı daha zevkli hale getirmesi (%96,5)
6. Daha bilinçli kitap, dergi vb. seçmelerine katkıda bulunması (%96)
7. Daha çok sayıda kitap, dergi vb. okumalarını sağlaması (%94,9)
8. Okuma motivasyonlarını artırması (%94,9)
9. Okumayı yaşam biçimlerinin daha büyük ve güçlü bir parçası haline getirmesi (%93)
10. Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak kendilerini geliştirmek durumunda olduklarını hissettirmesi (%91,6)

11. Okumaya daha çok zaman ayırmalarını sağlaması (%91,6)
12. Farklı türde materyaller (dergi, sesli kitap, e-kitap vb.) de okumalarına neden olması (%81,6)

Görüldüğü üzere, ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyelerinin okuma alışkanlıklarına birçok açıdan ve çok yüksek düzeylerde olumlu katkılarda bulunmaktadır. “Kararsız olma” ve “katılmıyorum” seçenekleri çerçevesinde en çok dile getirilen katkı “farklı türde materyaller (dergi, sesli kitap, e-kitap vb.) de okumalarına neden olması”dır (%18,4). Bir başka deyişle, okuma kulübü, üyelerin farklı türde okuma materyallerine yönelmelerine “görece daha az” katkıda bulunmaktadır. Buna karşın, bu konuda üyelerin %81,6’sının katkı aldıklarını kabul etmeleri de son derece olumlu bir durumdur. Genel olarak bakıldığında, “kararsızım” ve “kesinlikle katılmıyorum/katılmıyorum” seçeneklerindeki oranların toplamı %5’leri geçmemektedir. Bu da kulübün üyelerin okuma alışkanlıklarına anlamlı düzeyde katkıda bulunduğunu gösteren diğer bir veri grubudur.

Okuma ve kütüphane kullanma, birbirini besleyen, etkileyen ve geliştiren alışkanlıklardır. Güçlü bir okuma alışkanlığının kütüphane kullanma alışkanlığını da olumlu yönde etkilemesi beklenir. Ya da etkin bir kütüphane kullanmanın okuma alışkanlığını güçlendireceği tahmin edilir. Kütüphane kurumu, okuma alışkanlığı açısından okuma materyali sağlama, güdüleyici ortam sunma, kütüphanecinin okuma rehberliği yapması vb. işlemlere sahiptir. Gerçekleştirdiğimiz araştırmada okuma kulübünün üyelerinin kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl etkilediğine yönelik olarak elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün Üyelerin Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına Etkileri

İşlevler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Bir kütüphaneye üye olmama neden oldu.	18	12,7	24	16,9	20	14,1	41	28,9	39	27,5	3,42	1,38
Kütüphaneye daha çok gitmemi, oradan daha çok yararlanmamı sağlıyor.	19	13,4	24	16,9	26	18,3	38	26,8	35	24,6	3,32	1,37
Kütüphaneden daha çok kitap ödünç almama neden oluyor.	16	11,3	27	19,0	24	16,9	40	28,2	35	24,6	3,36	1,34
Kütüphanelere ilişkin algım ve bakışım olumlu anlamda değiştiriyor.	28	19,7	30	21,1	28	19,7	31	21,8	25	17,6	2,96	1,39

Tablo 11’de yer alan verilere göre, okuma kulübü, üyelerin kütüphane kullanma durumlarını güçlü bir biçimde etkilememektedir. ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin kütüphanelere ilişkin algı ve bakışını belirli oranda (%40,8) değiştirirse de onların üçte birden az bölümü kulübün kütüphaneye üye olma (%29,6), kütüphaneye daha çok gitme/yararlanma (%30,3) ve kütüphaneden daha çok kitap ödünç alma (%30,3) durumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu konularda “kararsızım” ve “kesinlikle katılmıyorum/katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen üyeler büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse, okuma kulübünün üyelerinin kütüphane kullanmalarına etkisi diğer işlevlerine göre çok daha düşük görünmektedir. Tablo 11’de belirtilen ortalama ve standart sapma değerleri de genel anlamda bu saptamayı desteklemektedir. Bu durumun üyelerin okuyacakları kitapları edinmek için genelde ekonomik bir sorun yaşamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü’nün İşleyiş ve Uygulamaları Hakkında Üyelerin Düşünceleri

Her okuma kulübü gibi ODTÜMD Edebiyat Kulübü de etkinliklerini belirli ilkeler ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Üyelerin bu ilke, kural, yaklaşım, uygulamalar ve genel olarak işleyiş hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak araştırma açısından önemli görülmüştür. Buna ilişkin veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Üyelerin ODTÜMD Edebiyat Kulübü'nün İşleyiş ve Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri

Edebiyat kulübünün işleyiş ve uygulamaları	Doğru buluyorum		Kararsızım		Doğru bulmuyorum		\bar{x}	σ
	n	%	n	%	n	%		
Gönüllülük temelli oluşması	141	99,3	1	0,7	0	0,0	1,01	0,08
Alınan kararlarda ortak görüş birliği sağlanması	114	80,3	27	19,0	1	0,7	1,20	0,42
Kulübün belirli ilke ve kurallarının olması	137	96,5	5	3,5	0	0,0	1,04	0,18
Üyeler arasındaki fikir anlaşmazlıklarına saygı gösterilmesi	142	100,0	0	0,0	0	0,0	1,00	0,00
Yöneticinin otoritesine saygı duyulması	114	80,3	27	19,0	1	0,7	1,20	0,42
Okunacak kitap seçim yöntemi	129	90,8	12	8,5	1	0,7	1,10	0,32
Etkinlikler için belirlenen süre aralığı (ayda bir kez)	117	82,4	18	12,7	7	4,9	1,23	0,52
Etkinlikler için belirlenen başlangıç zamanına uyularak geç kalınmaması	133	93,7	6	4,2	3	2,1	1,08	0,35
Etkinliklere düzenli katılım sağlanması	131	92,3	10	7,0	1	0,7	1,08	0,30
Etkinlik sırasında diğer üyelere karşı saygılı olunması	126	88,7	16	11,3	0	0,0	1,11	0,32
Etkinlik için belirlenen süreye sadık kalınması	141	99,3	1	0,7	0	0,0	1,01	0,08
Katılımcılara eşit söz hakkı verilmesi	136	95,8	6	4,2	0	0,0	1,04	0,20
Ortamın huzurunu bozan kişiyi gruptan çıkarmak yerine birkaç hak verilmesi	125	88,0	15	10,6	2	1,4	1,13	0,38
Okumalar dışında etkinlikler de yapılması	114	80,3	22	15,5	6	4,2	1,24	0,52

Tablo 11 verilerine göre, üyelerin kulübün işleyişi ile ilgili düşüncelerinin son derece olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Üyeler 14 başlık altında gruplandırılan kulüpteki yaklaşım ve uygulamaların 8'ini %90'ların üzerinde, 6'sını da %80'lerin üzerinde doğru bulmaktadırlar. "Üyeler arasında fikir anlaşmazlıklarına saygı gösterilmesi" (%100), ($\bar{x}=1,00$; $\sigma=0,00$), "gönüllülük temelli olması" (%99,3) ve "etkinlik için belirlenen süreye sadık kalınması" (%99,3) üyeler tarafından en yüksek düzeyde onaylanan uygulamalardır. "Kulübün belirli ilke ve kurallarının olması" (%96,5), "katılımcılara eşit söz hakkı verilmesi" (%95,8), "etkinlikler için belirlenen başlangıç zamanına uyularak geç kalınmaması" (%93,7), "etkinliklere düzenli katılım sağlanması" (%92,3) ve "okunacak kitap seçim yöntemi" (%90,8) yüksek oranlarda doğru bulunan diğer uygulamalardır. "Okumalar dışında etkinlikler yapılması"na ilişkin %80,3'lük onaylanma oranı diğer uygulamalar göre daha düşük görünmektedir.

Üyelerin uygun bulmada en yüksek oranda kararsız kaldıkları konular "alınan kararlarda ortak görüş birliği sağlanması" (%19), "yöneticinin otoritesine saygı duyulması" (%19) ve "okumalar dışında etkinlikler de yapılması"dır (%15,5). Çok düşük oranlarda da olsa doğru bulmadıklarını dile getirdikleri iki uygulama "etkinlikler için belirlenen süre aralığı (ayda bir kez)" (%4,9) ve "okumalar dışında etkinlikler de yapılması"dır (%4,2). Tablo verilerine dayanarak, ODTÜMD Edebiyat Kulübü üyelerinin kulübün genel işleyiş, ilke, kural ve uygulamalarından son derece memnun oldukları ve doğru buldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Betimleme yöntemi ile gerçekleştirilen ve verileri anket tekniği ile toplanan araştırmada elde edilen verilere göre kulüp üyeleri orta yaş üzeri, yüksek eğitimli, ağırlıklı kadın, büyük bölümü Ankara'da yaşayan, mühendis, doktor ve emekli bireylerdir.

Üyelerin tümü okuma alışkanlığına sahiptir. Üstelik bu alışkanlık çoğunlukla güçlü olarak nitelendirilebilecek düzeydedir. Üyeler bu alışkanlığın gerektirdiği biçimde düzenli olarak ve genellikle kişisel gelişim, bilgilenme, boş zamanları değerlendirme-eğlenme ve ruhsal destek sağlama amaçlarıyla kitap okumaktadırlar. Birden fazla türde kitap okuyan üyeler, ilk sırada çoğunlukla roman-öykü, bilim kitapları, biyografi, şiir, deneme ve sanat kitaplarını tercih etmektedirler. Onlar okuyacakları kitapları genellikle okuma kulübünün önerisiyle seçmekte ve çoğunlukla satın almaktadır. Kitap tercihi ve edinmede kütüphanenin etkisi çok düşüktür.

Okuma kültürünün önemli bir parçası olarak kabul edilen kütüphane kullanma alışkanlığı konusunda

üyelerin durumu olumsuz görünmektedir. Onların çok büyük bölümü bir kütüphaneye üye değildir ve kütüphane kullanmamakta ya da az kullanmaktadır.

Okuma kulübü, üyelerin sosyalleşme süreçlerini olumlu yönde etkileyerek, önemli yararlar sağlamaktadır. Kulüp, onlara özellikle, daha bilinçli arkadaşlıklar kurma-sürdürme, yeni arkadaşlar edinme ve arkadaşlarla ortak kültürel-sanatsal etkinliklere katılma konularında katkılarda bulunmaktadır. Üyeler, kulübün genel olarak onların daha sosyal bir insan olma durumlarını desteklediğini, sosyal beceri ve kapasitelerini artırdığını kabul etmektedir.

Kulüp, üyelere çeşitli açılardan entelektüel katkılar sağlamakta, özellikle, onların hayatla ilgili bazı konulara ilişkin farkındalık, anlama, okuma, yazma, düşünme ve sorgulama süreçlerini desteklemektedir. Üyelerin, kültür, sanat ve edebiyata olan ilgi ve isteklerini artırma, kulübün entelektüel bir ortam olması, kültür-sanat etkinliklerine daha bilinçli katılım sağlamayı desteklemesi, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi gibi yararlar da kulübün entelektüel katkıları olarak öne çıkmaktadır.

Okuma kulübü, üyelerinin ruhsal durumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Üyeler kulüp etkinlikleri sayesinde kendilerini genel olarak daha iyi, huzurlu ve mutlu hissetmektedir. Kulüp onların psikolojilerine iyi gelmekte, psikolojik doyum sağlamalarına neden olmaktadır. Ayrıca kulübün hayata daha olumlu (pozitif) bakmalarına yardımcı olması, stresi azaltması ve rahatlatması, bir gruba dahil olma ve saygı görme duygularını güçlendirmesi, sosyal prestij sağlaması, yaşam sorunlarıyla daha güçlü ve bilinçli biçimde baş etmeye, sorunlara daha akılcı ve doğru çözümler bulmalarına yardımcı olması yönünde etkileri de bulunmaktadır. Kulüp onların aynı zamanda boş zamanlarını daha nitelikli, eğlenceli ve hoşlarına gidecek biçimde değerlendirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Okuma kulübü üyelerin kişisel gelişim süreçlerini de desteklemektedir. Bu bağlamda, kulüp farklı düşüncelere hoşgörülü ve özgürlükçü yaklaşmak, karşılaşılan durumlara eleştirel bakabilme ve tartışma becerisi ve kişisel gelişimlerine olumlu etkilerde bulunmaktadır. Ayrıca, kulübün onlar için empatik ve hoşgörülü yaklaşma becerilerini güçlendirme, bilmedikleri yönlerini keşfetme, özgür hissetme ve davranma açılarından da önemli katkıları söz konusudur.

Kulüp, üyelerin dil becerilerini geliştirme alanına kelime dağarcıklarını artırma, genel olarak Türkçelerini geliştirme, güzel konuşma, kendilerini daha iyi anlatma ve okuduklarını daha iyi anlama bağlamında önemli katkılar sağlamaktadır. Kulübün önemli etkilerinin bulunduğu bir diğer alan iletişim becerileri alanıdır. İnsanlarla daha kolay iletişim kurma becerilerini güçlendirme, dinleme becerilerini geliştirme, farklı yapıdaki insanlarla iletişim kurma fırsatı yaratma ve topluluk içinde konuşma-tartışma becerilerini güçlendirme kulübün üyelere iletişim becerileri açısından sağladığı önemli yararlardır. Kulübün, üyelere boş zamanlarını değerlendirme ile ilgili en önemli katkısı “boş zaman geçirmeyi daha nitelikli ve daha eğlenceli-hoş hale getirme” yönünde olmaktadır.

Okuma kulübü, üyelerinin okuma kültürlerini/alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Kulübün okuma alışkanlığı açısından üyelere yaptığı katkılar özellikle daha önce okumayı düşünmedikleri yazarların kitapları ile daha önce okumadıkları farklı konularda kitap okumalarına neden olması, okuma alışkanlıklarını daha derin, analitik ve eleştirel bir okuma becerisine dönüştürmesi ve daha disiplinli, düzenli ve zevkli hale getirmesi, daha bilinçli kitap, dergi vb. seçimlerine katkıda bulunması, okuma motivasyonlarını artırması açılarından önemlidir. Ayrıca üyeler, kulüp sayesinde daha çok sayıda kitap, dergi vb. okumakta, okumayı yaşam biçimlerinin daha büyük ve güçlü bir parçası haline getirmekte, okuma alışkanlıkları ile ilgili olarak kendilerini geliştirmek durumunda olduklarını hissetmekte ve okumaya daha çok zaman ayırmakta, farklı türde kaynaklar (dergi, sesli kitap, e-kitap vb.) da okumaktadır.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü'nün, buraya kadar sıralanan alanlarda görülen yüksek düzeydeki olumlu etkileri üyelerin kütüphane kullanımları üzerinde görülmemektedir. Bir başka deyişle, kulübün, kütüphane kullanımını destekleme açısından üyelere katkısı görece düşüktür. Bu düşüklük hem kütüphanelere ilişkin algı ve bakışın değişmesi hem de kütüphaneye üye olma, kütüphaneye daha çok gitme/yararlanma ve kütüphaneden daha çok kitap ödünç alma açılarından söz konusudur. Üyeler özellikle ekonomik güçleri ve

okuma ortamı yaratma olanakları nedeniyle kütüphanelere çok fazla gereksinim duymamaktadır.

Üyeler kulübün çeşitli ilke, kural, yaklaşım ve uygulamalarından çok memnundurlar. Üyeler arasında fikir anlaşmazlıklarına saygı gösterilmesi, kulübün gönüllülük temelli olması, etkinlikler için belirlenen süreye sadık kalınması üyeler tarafından en çok memnun olunan uygulamalardır. Kulübün belirli ilke ve kurallarının olması, katılımcılara eşit söz hakkı verilmesi, etkinliklere düzenli katılım sağlanması ve okunacak kitap seçim yöntemi beğenilen diğer uygulamalardır.

Araştırmamızda ulaşılan sonuçların literatür özetinde aktarılan çalışmaların sonuçları ile genelde uyumlu olduğu, sadece okuma kulüplerinin kütüphane kullanma durumuna etkileri açısından tam olarak uyuşmadığı söylenebilir. Öte yandan, ODTÜMD Edebiyat Kulübü, üyelerinin sosyal, kültürel, ruhsal, entelektüel yaşamları, kişisel gelişim ve dil-iletişim becerileri ile okuma kültürleri/alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma sonuçlarına dayanarak bazı önerilerde bulunulabilir. Özellikle eğitim-kültür alanındaki kamu ve sivil toplum kuruluşları okuma kulüplerinin çabalarını cesaretlendirmeli, desteklemeli ve genişletmelidir. İlk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğretmenler bu konuda duyarlı olmalı ve okuma kulüpleri kurulmasını teşvik etmeli, öğrencilerle birlikte çalışmalıdırlar. İlgili uzmanlar ve kuruluşlar okuma kulüplerinin ilke, kural ve uygulamaları ile ilgili yol gösterici kılavuz vb. yayınlar üretmelidir. Okuma kulüpleri ile ilgili bilimsel toplantı ve proje çalışmaları da gerçekleştirilmelidir.

ODTÜMD Edebiyat Kulübü belirli aralıklarla üyelerinden anket, görüşme vb. yollarla kulüp işleyişi ve uygulamaları hakkında geri bildirimler almalı, kendisini sürekli geliştirmeye çalışmalıdır. Özellikle araştırma verileri ile görülen kulübün kütüphane kullanmaya ilişkin görece düşük etkisi irdelenmeli ve okuma kulübü-kütüphane ilişkileri güçlendirilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca bir kulüp yönergesi hazırlanması hem kendi kurumsallığı hem de diğer kulüplere yol göstericilik açısından yararlı olacaktır. Her kulübün özelleşmiş/kendine özgü üyeleri olduğundan başka okuma kulüpleri üzerine de bilimsel araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmada sentezlenme, raporlama ve düzeltmelerin gözden geçirilmesi birinci yazar tarafından; alan kaynaklarının taranması, verilerin elde edilmesi ve girişi, tabloların oluşturulması, istatistiksel analizler ile makalenin biçimsel düzenlemeleri ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul Kararı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.7.2021 tarih ve 00001676809 sayılı kararınca uygun bulunmuştur.

Çatışma beyanı: Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

Destek ve teşekkür: Verilerin elde edilmesinde önemli desteği ve yardımı için ODTÜMD Edebiyat Kulübü kurucusu ve halen yöneticisi olan Şule İzgi Şahin'e çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Addington, A. H. (2001). Talking about literature in university book club and seminar settings. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 212-248.
- Alghamdi, D. J. (2001). *The effect of using book clubs to improve literacy and build a learning community among underperforming elementary students* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Toronto Üniversitesi.
- Appleman, D. (2006). *Reading for themselves: How to transform adolescents into lifelong readers through out-of-class book clubs*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Aslan, S. (2020). Türkiye'de sivil toplum. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 260-283.
- Barajas, K. E. (2016). Eight books to promote reading: Experiences from a book club in grades 4-7. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 22(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/13614541.2016.1120058>

- Barbato, D. N. (2019). *Using critical literacy with 4th and 5th graders in a book club format* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Rowan Üniversitesi.
- Bellamy, K. M. (2001). *Effects of a student book club on third graders' literacy attitudes and performance* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Rowan Üniversitesi.
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dail, A., McGee, L. M., & Edwards, P. A. (2009). The role of community book club in changing literacy practices. *Literacy Teaching and Learning*, 13(1-2), 25-56.
- Duffy-Hester, A. M. (1999). Teaching struggling readers in elementary school classrooms: A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher*, 52(5), 480-495.
- Flood, J. (1994). *Teacher book clubs: A study of teachers' and student teachers' participation in contemporary multicultural fiction literature discussion groups*. Athens, Ga: National Reading Research Center.
- Habermas, J. (1997). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü/strukturwandel der öffentlichkeit*. İletişim Yayınları.
- Harmon, J. M., & Wood, K. D. (2001). Talking about books in content area classrooms: The T.A.B. book club approach. *The Middle School Journal*, 32(3), 51-56. <https://doi.org/10.1080/00940771.2001.11495278>
- Huber, S. U. (2008). *A Study of the Perception of book club members reading multicultural literature: A quantitative analysis* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Akron Üniversitesi.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Jacobsohn, R. W. (1998). *The reading group handbook: Everything you need to know, from choosing members to leading discussions*. Hyperion.
- Julian, S. (2018). *Book club experiences, engagement, and reading compensatory strategy use for people with aphasia* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Miami Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş*. 12. bs. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kong, A., & Fitch, E. (2002). Using book club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing and talking about books: Classroom discussion led to improved comprehension for these students *The Reading Teacher*, 56, 50-62.
- Literacy Circles Resource Center. (2010). <http://www.litcircles.org/Overview/overview.html>
- Manguel, A. (2014). *Okumanın tarihi*. İstanbul: YKY.
- Morgan-Witts, D. (2015). *Book clubs in the USA*. Strategic Library, BookBrowse, LLC. https://www.libraryspot.net/LPN/1015/SL_Oct15_2.pdf
- ODTÜ Mezunları Derneği. (2021, 8 Mart). <https://www.odtumd.org.tr/edebiyat-kulubu>
- OKUYAY Platformu. (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması. İstanbul: OKUYAY Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf>
- OKUYAY Platformu. (2020). Okuma kulüpleri. İstanbul: OKUYAY Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/12/OkumaKulu%CC%88pleri_Kitapcik_WEB.pdf
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 133-150.
- Övgü Tüzün, H. (2018). Jane Austen okumak: Jane Austen Kitap Kulübü romanında kendini keşif yolculukları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(16), 137-149. doi:10.33207/trkede.493548

- Raphael, T., Pardo, L., Highfield, K., & McMahon, S. (1997). *Book club: A literature-based curriculum*. Small Planet Communications. Lawrence.
- Raphael, T. E., & McMahon, S. I. (1994). Book club: An alternative framework for reading instruction *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116. doi:10.1598/RT.48.2.1
- Scharber, C. M. (2009). Online book clubs: Bridges between old and new literacies practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(5), 433-437.
- Scharber, C. M. (2009). *Online book clubs for the net generation* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Minnesota Üniversitesi.
- Smith, S. & Galbraith, Q. (2011). Library staff development: How book clubs can be more effective (and less expensive) than traditional trainings. *College & Undergraduate Libraries*, 18(1), 170-182. <https://doi.org/10.1080/10691316.2011.577700>
- Sönmez, S. (2021). Okuma kulüplerinin okuma kültürüne katkısı başlıklı konuşma (19.01.2021). <https://www.youtube.com/watch?v=gzEGJojblwM>
- Şahin, Ş. İ. (2021, 8 Mart). TRT Ankara Radyosu kitap kulübü programı. <http://radyo.trt.net.tr/podCast.aspx?OID=b94e5497-1259-4009-8e81-f41db3714889&OIDIslem=0691b603-2e42-44f0-917f-b13eb607c3ad>
- The Structure of the Book Club Program. (2021, 23 Ocak). <http://www.smplanet.com/planetbookclub/about>
- Thomas, T. (2017). *Engaging teachers in a book club to discuss issues of cultural diversity* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pittsburgh Üniversitesi.
- Tüzün Gerçek, M. (2021). Kitap kulübü. <http://radyo.trt.net.tr/podCast.aspx?OID=b94e5497-1259-4009-8e81-f41db3714889&OIDIslem=b6385927-86c2-43ec-8d5b-ae41cd49e5fb>
- Tyler, J. E. (2014). *The people who do 'this' in common: Book clubs as 'everyday activists'*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Tennessee Üniversitesi.
- Wang, Y.-C. (2016). *Exploring culturally and linguistically diverse students' identities in an afterschool book club* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Iowa Üniversitesi.
- Yıldız, M. C. (2008). *Kahvehane Kültürü*. İstanbul: Beyan Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2021). Okuma kültüründe kütüphanelerin yeri başlıklı konuşma (19.01.2021). <https://www.youtube.com/watch?v=Wk3Yd6sjxE>
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2) 169-181.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Creating and strengthening the reading culture, which is a multidimensional complex process in which many social, economic, cultural, educational, technological, spiritual, and similar factors play a role, is of great importance in terms of individual and social development. Policies, practices, and efforts to develop reading culture need to consider and examine every element that plays a role in this process. Reading clubs, which come together voluntarily and regularly perform various reading activities, are community organizations that can play an important role in the creation and development of reading culture. Reading clubs socialization, supporting intellectual-cultural development and education, enriching the field of leisure and entertainment, protecting and improving mental health (bibliographic therapy), gaining and developing a critical view, supporting library culture, strengthening language and communication skills, contributing to personal development presentation, social prestige, and satisfaction, etc. in addition to its general functions, it has the effect of strengthening the reading culture with its different dimensions.

While there are many studies conducted in the world on reading clubs, which have emerged in the world a few centuries ago and continue their existence with serious functions in western societies, the number of scientific studies on this subject in Turkey seems to be extremely low.

Method

The purpose of this study, which was carried out using the descriptive method, is "to reveal the effects of the METUAA Literature Club on the social, cultural, spiritual, intellectual lives, personal development, and language-communication skills of the members and their reading cultures/habits." The problem of working within the framework of this determined purpose formatted as "How does the METUAA Literature Club affect the social, cultural, spiritual, intellectual lives of its members, their personal development and language-communication skills, and their reading cultures/habits?". The main research question of the study is of formatted as "How does METUAA Literature Club affect the reading cultures/habits of its members?". The sub-questions of the study are as follows:

1. How does METUAA Literature Club affect the socialization processes of its members?
2. How does METUAA Literature Club affect the intellectual lives of its members?
3. How does METUAA Literature Club affect the cultural lives of its members?
4. How does METUAA Literature Club affect the personal development processes of its members?
5. How does METUAA Literature Club affect the spiritual (psychological) lives of its members?
6. How does METUAA Literature Club affect the language and communication skills of its members?
7. How does METUAA Literature Club affect the library usage habits of its members?
8. What do METUAA Literature Club members think about the club's operation and principles?

Within the framework of the determined purpose, problem, and research questions, the research hypothesis was formed as " METUAA Literature Club positively affects the social, cultural, spiritual, intellectual lives, personal development, and language-communication skills of its members and their reading cultures/habits". Registered members of of the METUAA Literature Club were included in the scope of this study. The club has a total of 1645 registered members. The research data were obtained by an electronic survey applied to the club members in August-October 2021 A total of 142 members responded to the survey prepared by us, which was sent to all registered members. The reliability level of the survey for the functions of the METUAA Literature Club was tested with Cronbach's Alpha analysis. A value of 0.70 and above in Cronbach's Alpha analysis indicates that the questions are reliable. The Cronbach Alpha coefficient (α) found by removing questions about demographic variables in the survey is 0.957. This value indicates that the survey is highly

reliable. SPSS 21.0 statistical package program was used for the analysis of the research data.

Results

According to the findings of the research, while all of the members have the habit of reading, most of them are not members of a library and do not use the library or use it less. The reading club supports their socialization status, increases their social skills and capacities, and provides them with intellectual contributions in various aspects. The club is good for their psychology, provides psychological satisfaction, and supports the development processes. The club makes significant contributions to improving the members' language skills, increasing their vocabulary, improving their Turkish in general, speaking well, expressing themselves better, and better understanding what they read. The club has a positive effect on strengthening the members' ability to communicate with people more easily. Members are very satisfied with the club's various principles, rules, approaches, and practices. It has been understood that the results of this research are compatible with the results of other studies in the literature, except those related to library use.

Conclusion

The main focus of this study is to investigate the effect of the METUAA Literature Club on the reading and library usage cultures/habits of the members. In general, the reading club positively affects the reading culture/habits of its members. The contributions of the club to the members in terms of reading habits reveal that the club encourages the members for reading books on different subjects they have not read before, especially by authors they did not think to read before. The club also effects on turning reading habit into a deeper, analytical and critical reading skill and makes it more disciplined, organized and enjoyable, and facilitates more conscious selection of books, journals, and resources. It has been understood that it is important in terms of increasing the reading motivation of the members. In addition, members thanks to the club read more books, magazines, etc, make reading a bigger and stronger part of their lifestyle, feel that they have to improve themselves in terms of reading habits, devote more time to reading, and read different types of resources (magazines, audiobooks, e-books, etc.). On the other hand, the contribution of the METUAA Literature Club to its members in terms of supporting the use of the library is relatively low. This lowness is related to both the change in perception and view towards libraries and the factors of being a member of the library, going to/using the library more, and borrowing more books from the library. METUAA Literature Club periodically receives surveys, interviews, etc. from its members should receive feedback on the club's functioning and practices, and should try to improve itself continuously. The relatively low effect of the club on using the library, especially seen with the research data, should be examined.

Tek Denekli Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplamada Kullanılan Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi

Şerife BALIKCI^{*1}, Sinan KALKAN², Salih RAKAP³, Yusuf AKEMOĞLU⁴

Öz: Bilimsel dayanaklı uygulamalar (BDU), okullarda tüm çocukların öğrenme çıktılarına iyileştirmeyi amaçlayan öğretim yöntem ve stratejilerini içermektedir. Son yıllarda, eğitim alanında BDU'ların belirlenmesine yönelik hareket, meta-analiz uygulamalarını yaygınlaştırmış ve tek denekli deneysel araştırma (TDA) gibi alanlarda etki büyüklüğü hesaplama yöntemlerinin geliştirilmesine neden olmuştur. Bu çalışmanın amacı, TDA bağlamında etki büyüklüğü hesaplamaları için geliştirilen beş yöntemi (TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi, robust Phi ve İLOF) karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma kapsamında TDA'lardan elde edilen 222 grafiğin her biri için beş yöntem kullanılarak etki büyüklüğü hesaplamaları ile görsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucu elde edilen veriler karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, incelenen beş yöntemden dördünün (İLOF, Tau-U, TauÖrtüşmeme ve Phi) birbirleriyle çok yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğunu ve bu yöntemler kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ile görsel analiz sonuçları arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, görsel analiz ile uyumları dikkate alındığından Tau-U ve İLOF yöntemlerinin diğer yöntemlere kıyasla daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Etki Büyüklüğü, Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntem, Tek Denekli Deneysel Araştırma, Tau-U, ÖRVEY, Phi, İLOF

Investigation of Five Nonoverlap Methods to Calculate Effect Sizes in Single-Case Research

Abstract: Evidence-based practices (EBPs) include teaching methods and strategies aimed at improving learning outcomes of all children in schools. In recent years, movement to determine EBPs in education has expanded use of meta-analysis and led to development of effect size calculation methods in single-case experimental research (SCER). The purpose of this study was to examine five nonoverlap methods developed for effect size calculations in SCER. In this study, effect size calculations and visual analyzes were performed using five methods for each of 222 graphs obtained from SCER studies. Findings of the study revealed that four of the five methods (IRD, Tau-U, TauNovlap, and Phi) were highly correlated with each other and there were high levels of agreement between effect size estimates calculated using these methods and visual analysis. Considering their compatibility with visual analysis, it was determined that Tau-U and IRD performed slightly better than other methods.

Keywords: Effect Size, Nonoverlap Methods, Single-Case Experimental Research, Tau-U, PND, Phi, IRD

Geliş Tarihi: 29.11.2021

Kabul Tarihi: 11.03.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye; University of North Carolina Greensboro, School of Education, Department of Specialized Education Services, Greensboro, North Carolina, USA, e-posta: s_rakap2@uncg.edu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3740-8037>

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye, e-posta: snklkn35@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-6421>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, e-posta: salih.rakap@omu.edu.tr; University of North Carolina Greensboro, School of Education, Department of Specialized Education Services, Greensboro, North Carolina, USA, e-posta: s_rakap@uncg.edu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

⁴ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, e-posta: yusufakemoglu@düzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6957-0085>

Atf için/ To cite:

Balıklı, Ş., Kalkan, S., Rakap, S. ve Akemoğlu, Y. (2022). Tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplamada kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 291-306.

Son yıllarda öğretmenlerin çocuklarla çalışırken ve öğretim sırasında bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları tavsiye edilmekle birlikte, bazı ülkelerde bu uygulamaların kullanımı yasal olarak desteklenmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act of 2001), Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act of 2004) ve Her Öğrenci Başarılı Olsun Yasası (Every Student Succeeds Act of 2015) gibi federal eğitim yasaları, bilimsel araştırmalara dayanan etkili yöntemlerin ve öğretim stratejilerinin kullanımını vurgulamakta ve öğretmenlerin bu uygulamaları/stratejileri kullanımını zorunlu kılmaktadır (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020). Bilimsel dayanaklı uygulamalar (BDU'lar) olarak da bilinen bu yöntem ve stratejiler, okullarda tüm çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Cook ve diğerleri, 2009; Odom ve diğerleri, 2005; Parker ve diğerleri, 2007; Rakap, 2016). Öğretim sırasında BDU'ların kullanılmasına yönelik yasal zorunluluk, farklı alanlarda bu tür uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmaların başlamasına neden olmuştur. Bu bağlamda eğitim ve sosyal bilimler alanlarında BDU'ları belirlemek için ABD'de What Works Clearinghouse, Birleşik Krallık'ta Cochrane Collaboration ve Norveç'te Campbell Collaboration gibi merkezler kurulmuştur (Rakap ve diğerleri, 2014).

Yukarıda bahsi geçen ve benzeri diğer kuruluşlar, belirli uygulamalara odaklanan bir dizi bireysel çalışmadan elde edilen bulguları özetlemek ve belirlenen uygulamalar için kanıtın gücünü değerlendirmek amacıyla genellikle meta-analiz kullanmaktadır. Meta-analiz, karşılaştırılabilir çalışmaların sonuçlarını birleştirmek için tasarlanmış istatistiksel bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Meta-analizlerin çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçları entegre etmesi ve müdahale etkisinin büyüklüğünü daha güvenilir bir şekilde belirlemesi gibi bazı avantajları bulunmaktadır (Rakap ve diğerleri, 2020). Meta-analizler bunun yanında bağımsız değişkenlerin göreceli etkisinin ve değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün objektif olarak değerlendirilmesine de izin verir. Ayrıca meta-analizlerde, çalışmalar arası varyasyon kontrol edilebilir ve varyasyonu açıklamak için aracı değişkenler dahil edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Van Den Noortgate ve Onghena, 2003).

BDU'ları belirlemek için yürütülen meta analiz çalışmalarının önemli özelliklerinden biri bu çalışmalara grup deneysel araştırma modellerini kullanan çalışmaların dahil edilmesi (örneğin, randomize kontrollü veya yarı deneysel modeller) ve tek denekli deneysel araştırma (TDA) desenlerini kullanan çalışmaların hariç tutulmasıdır. TDA desenlerini kullanan çalışmaların hariç tutulmasının nedeninin temel olarak metodolojik kaygılardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Maggin ve diğerleri, 2013). Grup deneysel araştırmalarda meta-analizlerin nasıl gerçekleştirileceğini açıklayan çok sayıda araştırma ile farklı grup deneysel araştırma modellerini kullanan çalışmalar için etki büyüklüklerini hesaplama formülleri bulunmaktadır (Ugille ve diğerleri, 2012). Öte yandan, meta-analiz tekniklerinin TDA desenlerini kullanan çalışmalar için geçerli olup olmadığı konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliğinin de olmadığı görülmektedir (Campbell, 2013; Salzberg ve diğerleri, 1987; Wolery ve diğerleri, 2010). Ayrıca, uzmanlar arasında meta-analitik tekniklerin TDA çalışmaları için uygulanabilir olup olmadığı, uygulanabilir ise etki büyüklüklerinin nasıl hesaplanacağı ve TDA çalışmaları için müdahale etkisinin nasıl özetleneceği konusunda da fikir birliği yoktur (Campbell, 2004; Ugille ve diğerleri, 2012). Alanyazında, TDA çalışmalarından elde edilen verilere yönelik müdahale etkisini hesaplamak için bir dizi parametrik ve parametrik olmayan yöntemler önerilmektedir (Maggin ve diğerleri, 2011; Parker ve diğerleri, 2011).

Tek Denekli Araştırma Desenlerinde Görsel Analiz

TDA desenlerini kullanan araştırmacılar, bir müdahalenin olumlu bir etkiye yol açıp açmadığını değerlendirmek için genel olarak grafikte gösterilen verilerin görsel analizine güvenmekte ve bir müdahalenin çıktılar üzerindeki etkilerini belirlemek için görsel analizin birincil yöntem olması gerektiğini savunmaktadırlar (Baer, 1977; Campbell, 2013; Wolery ve diğerleri, 2010). Görsel analiz kullanımının temelini, (a) araştırmacıların görsel analiz kullanarak önemli kabul edilebilecek kadar büyük herhangi bir müdahalenin etkisini tespit edebilmesi, (b) görsel analizin düşük hata oranı vermesi, (c) müdahalenin etkisini değerlendirebilmenin tutarlı bir yolu olması ve (d) araştırmacıların veri tabanlı kararlar almak için ham verileri sürekli incelemelerine olanak tanıyan dinamik bir süreç olması olmak üzere dört varsayım oluşturmaktadır (Baer, 1977; Parsonson ve Baer, 1978).

Araştırma bulguları, görsel analizin bir müdahale çok etkili olduğunda veya hiç etkili olmadığında güvenilir sonuçlar verdiğini, ancak zayıf ya da orta düzeyde etki gösteren araştırma sonuçları için yeterli güvenilirliğe sahip olmadığını ortaya koymaktadır (DeProspero ve Cohen, 1979; Parker ve Brossart, 2006). Alanyazında, araştırmacıların deneysel etki hakkındaki görsel analize dayalı yargılarının güvenilirliği konusunda şüphü uyandıran önemli kanıtlar bulunmaktadır. Verilerin görsel analizine bağlı yargıların güvenilirliğini araştıran çalışmalar, sıklıkla gözlemciler arası güvenilirlik katsayısını düşük ile orta düzeyde olduğunu rapor etmektedir (DeProspero ve Cohen, 1979; Park ve diğerleri, 1990). Bu nedenle bazı araştırmacılar, kurum ve kuruluşlar (örneğin, American Psychological Association [APA], Institute of Education Sciences [IES]) görsel analiz bulgularını desteklemek amacıyla istatistiksel yöntemlerin (örneğin, etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri) kullanılması çağrısında bulunmuştur (Campbell, 2004; Campbell, 2013; Kratochwill ve diğerleri, 2010; Parker ve Brossart, 2006; Scruggs ve Mastropieri, 2013; Ugille ve diğerleri, 2012). Örneğin, ABD’de IES’in araştırma sentezi girişimi olan What Works Clearinghouse, TDA modellerini kullanan çalışmalarının bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik meta analizlere dahil edilmesini desteklemek amacıyla TDA çalışmalarından elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve özetlenmesi için standartlar geliştirmek üzere ulusal bir panel düzenlemiştir (Maggin ve diğerleri, 2013). Panel sonucunda, TDA çalışmalarının sonuçlarını raporlarken ve yorumlarken görsel analizi desteklemek için parametrik olmayan etki büyüklüğü yöntemlerinin yanı sıra regresyon temelli modellerin kullanılması tavsiye edilmiştir (Kratochwill ve diğerleri, 2010). Buna ek olarak, IES, TDA çalışmalarının meta analizleri ile ilişkili metodolojik sorunları araştıran projelere finansal destek sunmuştur (örneğin, Kratochwill ve Levin, 2006; Shadish ve Rindskopf, 2010; Van Den Noortgate ve diğerleri, 2011).

Tek Denekli Deneysel Araştırma Desenleri İçin İstatistiksel Yaklaşımlar

Müdahale etkisini belirlemeye yönelik istatistiksel yaklaşımların görsel analizle birlikte kullanılmasının dört temel avantajı bulunmaktadır. Buna göre istatistiksel yaklaşımlar ilk olarak, güçlü iç geçerliliği olan araştırma desenleriyle eşleştirildiğinde müdahale etkisini nesnel olarak ölçer (Parker ve Brossart, 2003). İkincisi, başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermediği ya da başlama düzeyi ile uygulama düzeyi arasında nispeten küçük bir değişiklik meydana geldiği durumlarda ölçümlemede hassasiyet sağlarlar (Kazdin, 1982). Üçüncüsü, TDA desenlerini kullanan farklı araştırmaların sonuçlarının birleştirilmesine olanak sağlarlar. Son olarak, benzer çalışmalarda müdahale etkisinin göreceli olarak karşılaştırılmasına olanak tanırılar (Kazdin, 1982; Parker ve Hagan-Burke, 2007).

Bazı araştırmacılar (örneğin, Allison ve Gorman, 1993; Kratochwill ve Lewin, 1992; Scruggs ve diğerleri, 1987), uzun yıllar önce, TDA desenlerini kullanan çalışmaların meta analizlerini gerçekleştirmek amacıyla bu tür çalışmalardan elde edilen veriler için müdahale etkisini hesaplamaya yönelik yöntemleri tartışsa da TDA çalışmaları için müdahale etkisini hesaplama yöntemlerini araştıran çalışmaların yaygınlığı son 20 yılda önemli bir artış göstermiştir. Alanyazında, 1980’li yıllardan bu yana, TDA çalışmalarından elde edilen veriler temel alınarak müdahale etkisini hesaplamak amacıyla kullanılmak üzere 40’tan fazla yöntemin geliştirildiği, daha güncel araştırmaların, müdahale etkisini hesaplamak için daha gelişmiş yöntemler önerdiği görülmektedir (örneğin, Beretvas ve Chung, 2008; Gage ve Lewis, 2012; Hedges ve diğerleri, 2012; Maggin ve diğerleri, 2011; Parker ve diğerleri, 2007; Parker ve Vannest, 2009; Parker ve diğerleri, 2011; Rakap ve diğerleri, 2020; Ugille ve diğerleri, 2012; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020; Van Den Noortgate ve Onghena, 2003). Bu etki büyüklüğü yöntemleri, (a) standartlaştırılmış ortalama farkı (SOF; Hedges ve diğerleri, 2012), (b) parametrik yaklaşımlar (Center ve diğerleri, 1985-86; Maggin ve diğerleri, 2011; van den Noortgate ve Onghena, 2003) ve (c) parametrik olmayan yaklaşımlar (Parker ve diğerleri, 2011; Scruggs ve diğerleri, 1987) olmak üzere üç kategoride sınıflandırılabilir.

Bu yaklaşımların her birinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmakla birlikte, doğası gereği TDA çalışmalarından elde edilen veriler de müdahale etkisini belirlemede bazı güçlüklerle neden olmaktadır (Maggin ve diğerleri, 2011). Örneğin, SOF’un kullanımı hesaplanan etki büyüklüğü değerinin grup deneysel araştırmalarda hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine benzer olması nedeniyle oldukça kolaydır. Ancak, bu yöntem, TDA çalışmalarından sıklıkla görülen eğilime ve otokorelasyona karşı duyarlı değerildir (Maggin ve diğerleri, 2011). Parametrik yaklaşımlar (örneğin, regresyon, hiyerarşik doğrusal model), eğilim ve seviye

dahil olmak üzere çeşitli veri örüntülerinin modellenmesine olanak tanır (Huitema ve McKean, 2000; Manolov ve Solanas, 2013). Ancak, TDA çalışmalarından elde edilen verilerin genellikle parametrik analizlerin yapılması için gerekli olan varsayımları karşılayamaması nedeniyle, varsayım ihlalleri ele alınmadan parametrik yaklaşımların kullanımını uygun değildir (Parker ve Brossart, 2003; Parker ve Vannest, 2009; Wolery ve diğerleri, 2010). Öte yandan, parametrik olmayan yaklaşımlar (örneğin, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler), parametrik istatistik varsayımlarının kısıtlamalarından muaftır ve yorumlanmaları oldukça kolaydır. Bu yöntemler yoluyla etki büyüklüğü değerleri, kalem ve cetvel kullanılarak verilerin sunulduğu grafikler üzerinden kolaylıkla hesaplanabilir (Ma, 2006; Parker ve diğerleri, 2011; Rakap ve diğerleri, 2014). Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler, TDA çalışmalarında başlama düzeyi ve uygulama aşamaları arasındaki seviye değişimini tespit etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu yöntemlerin birçoğu, TDA çalışmalarından elde edilen verilerde sıklıkla görülen eğilimi hesaba katmamaktadır (Parker ve diğerleri, 2011; Rakap ve diğerleri, 2014; Wolery ve diğerleri, 2010).

1987 yılında Scruggs ve arkadaşları tarafından Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖRVEY) adıyla ilk yöntemin geliştirilmesinden bu yana, TDA çalışmalarında müdahale etkisini belirlemek amacıyla bir dizi örtüşmeyen veriye dayalı yöntem geliştirilmiştir (Rakap ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada, son yıllarda bu amaçla geliştirilen ve alanyazında sıklıkla kullanılan örtüşmeyen veriye dayalı beş yöntem (TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi, robust Phi ve İLOF) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu yöntemlerin karşılaştırılmasının birkaç nedeni bulunmaktadır. Birincisi, bu yöntemler son yıllarda geliştirilmiş ve TDA çalışmalarının meta-analizlerinde kullanılmış olmasına rağmen, TDA çalışmalarından elde edilen verilere uygunluklarını belirlemek için kapsamlı bir araştırmaya tabi tutulmamışlardır. İkincisi, bu yöntemlerle ilgili alanyazında bulunan araştırmalar, simülasyon verileri veya rastgele seçilen TDA çalışmalarından elde edilen verileri kullanarak yöntemleri geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Üçüncüsü, bu yöntemler daha önce alanyazında önerilen örtüşmeyen veriye dayalı yöntemleri geliştirmek amacıyla tasarlanmış, ancak performansları bu yöntemlerle kapsamlı bir şekilde karşılaştırılmamıştır. Dördüncüsü, bu yöntemlerin bir kısmının hesaplama biçimleri çok benzerdir ve belirli koşullar altında müdahale etkisine dair değerler benzer sonuçlar vermektedir. Bu bağlamda, TDA'larda müdahale etkisinin belirlenmesinde örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin giderek yaygınlaştığı göz önüne alındığında, diğerlerinden daha üstün olan yöntemlerinin belirlenmesi, uygulayıcıların ve araştırmacıların kullandıkları yöntemler hakkında daha bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olacaktır (Parker ve Hagan-Burke, 2007; Parker ve diğerleri, 2009; Parker ve diğerleri, 2011).

Alanyazında bu yöntemlerin diğer parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerle karşılaştırıldığı birkaç çalışma yer almaktadır (örneğin, Parker ve Hagan-Burke, 2007; Parker ve diğerleri, 2009; Parker ve diğerleri, 2011; Rakap ve diğerleri, 2014; Rakap ve diğerleri, 2020; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular özetle şu şekildedir: (a) İLOF'un ÖRVEY, Medyanı Aşan Veri Yüzdesi (MAVY), Pearson r ve Kruskal-Wallis W ile karşılaştırıldığında görsel analiz sonuçları ile uyumu daha yüksektir; (b) İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri, ÖRVEY, MAVY, Pearson r ve Kruskal-Wallis W kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ile orta - yüksek düzeyde korelasyona sahiptir; (c) ayırt edilebilirlik açısından İLOF, ÖRVEY'den, Pearson r ve Kruskal-Wallis W ise İLOF'den daha üstündür, (d) Tau-U, diğer yöntemler ile kıyaslandığında ayırt edicilik özelliği en iyi olan örtüşmeyen veriye dayalı yöntemdir. Bu çalışmaların bulguları umut verici olmakla birlikte araştırmacılar bu yöntemlerin performanslarının farklı veri setleri kullanılarak karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine olan gereksinimi vurgulamaktadır (Parker ve diğerleri, 2011; Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020).

Bu çalışmanın amacı, TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi, robust Phi ve İLOF'ün performanslarına ilişkin alanyazında yer alan kanıtları (a) ürettikleri müdahale etkisinin büyüklüğü, (b) müdahale etkisinin türüne ilişkin uyuşma, (c) birbirleriyle ilişkileri ve (d) görsel analiz ile uyum olmak üzere dört başlık altında karşılaştırmalı olarak inceleyerek genişletmektir. Bu çalışmada dört araştırma sorusu ele alınmıştır:

1. Beş farklı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri nedir?
2. Beş farklı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri müdahale etkisinin türü bağlamında ne ölçüde uyuşmaktadır?

3. Beş farklı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasındaki ilişki nedir?
4. Beş farklı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri görsel analiz sonuçları ile ne ölçüde uyuşmaktadır?

Yöntem

Veri Seti

Bu çalışmada kullanılan A-B grafikleri ($n = 222$), daha önce alanyazında doğal öğretim yaklaşımlarının incelendiği sistematik tarama ve meta-analiz çalışmalarına dahil edilen (Gülboy ve diğerleri, 2021; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder ve diğerleri, 2015) 38 çalışmadan alınmıştır. Grafiklerin elde edildiği bu çalışmalar 1981 ve 2019 yılları arasında 19 farklı dergide yayınlanmıştır. İncelenen çalışmalarda denekler arası çoklu başlama deseni ($n = 23$), davranışlar arası çoklu başlama deseni ($n = 9$), ortamlar arası çoklu başlama deseni ($n = 1$), dönüşümlü uygulamalar deseni ($n = 3$) ve AB deseni ($n = 2$) olmak üzere farklı TDA desenleri kullanılmıştır. Bir grafiğin bu çalışmaya dahil edilebilmesi için, her birinde en az üç veri noktası olan başlama düzeyi (A) ve uygulama (B) aşamalarına sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmaya, dönüşümlü uygulamalar modelini kullanan ya da genelleme veya kalıcılık aşamalarını içeren grafiklerde dahil edilmiştir, ancak bu grafiklerden yalnızca ilk başlama düzeyi ve ilk uygulama aşamalarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bir grafiğin, çıktılar bağlamında birden fazla değişken içermesi durumunda, her değişken için ayrı bir grafik oluşturulmuş ve çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan grafikler, orijinal makalelerden taranmış ya da dijital olarak kopyalanmış ve Ungraph (Biosoft, 2004) programı kullanılarak dijitalleştirilmiştir. Elde edilen veriler, Microsoft™ Excel™ kullanılarak grafiğe dönüştürülmüş ve yeni grafikler, güvenilirliği kontrol etmek amacıyla orijinal grafiklerle karşılaştırılmıştır. Verileri dijitalleştirmek ve grafikleri yeniden oluşturmak için kullanılan prosedürler Rakap ve diğerleri, (2014) tarafından ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada yer alan AB grafikleri ortalama 24 (ranj = 5 - 78) veri noktası içermektedir. Bu bağlamda, başlama düzeyinde ortalama 11 (ranj = 3 - 66), müdahale aşamasında ise 13 (ranj = 3 - 78) veri noktası yer almaktadır.

Görsel Analiz

Bu çalışmaya dahil edilen 222 A-B grafiğinin görsel analizleri, TDA'larda grafiksel gösterim ve görsel analiz konusunda deneyime sahip iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görsel analizde her bir araştırmacı, "Başlama düzeyi aşaması ile uygulama aşaması karşılaştırıldığında, verilerde uygulanan müdahale lehine bir değişiklik görülüyor mu?" sorusunu "evet" veya "hayır" seçeneklerinden birini kullanarak yanıtlamıştır. İki araştırmacının görsel analiz sonuçlarına dayanarak, her bir grafik üç kategoriden biri altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: (a) değişimin olduğu grafikler (diğer bir ifadeyle iki araştırmacının müdahale lehine bir değişimin olduğu konusunda hem fikir olduğu grafikler; $n = 186$), (b) değişimin olmadığı grafikler (diğer bir ifadeyle iki araştırmacının müdahale lehine bir değişimin olmadığı konusunda hem fikir olduğu grafikler; $n = 26$) ve (c) fikir birliği sağlanmayan grafikler (diğer bir ifadeyle iki araştırmacının müdahale lehine bir değişimin olup olmadığı konusunda fikir birliğine varamadıkları grafikler; $n = 15$). Görsel analiz bağlamında değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplaması yapmak amacıyla iki araştırmacı 222 grafiğin tamamını ilk görsel analizden yaklaşık altı ay sonra ayrı ayrı tekrar görsel analiz yoluyla incelemişlerdir. İlk ve ikinci görsel analiz sonuçları arasındaki uyum, her iki araştırmacı için %100 olarak belirlenmiştir.

Etki Büyüklüğü Değerlerinin Hesaplanması

Beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak 222 grafiğin her biri için ayrı ayrı etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Phi ve robust Phi veri grafikleri kullanılarak elle hesaplanırken, TauÖrtüşmeme, Tau-U ve İLOF etki büyüklüğü hesaplamaları için tasarlanmış bir çevrimiçi hesap makinesi kullanılarak hesaplanmıştır (www.singlecaseresearch.org; Vannest ve diğerleri, 2011). Bu yöntemleri kullanarak etki büyüklüğü hesaplama formülleri Parker ve diğerleri (2011) ile Rakap ve diğerleri (2020) tarafından ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamaları bağlamında değerlendiriciler arası güvenilirlik değerlendirmesi, TauÖrtüşmeme, Tau-U ve İLOF için 222 grafiğin tamamında, Phi ve robust Phi için ise

grafiklerin %50'sinde (n = 111) iki araştırmacının etki büyüklüğü hesaplamalarını gerçekleştirmesi ve elde edilen değerlerin karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Birinci ve ikinci araştırmacı tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasındaki korelasyon değeri $r = .98$ olarak bulunmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı Tau-U, TauÖrtüşmeme ve İLOF için %100, Phi ve robust Phi için %95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler, SPSS 28 istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. Beş yöntem kullanılarak 222 grafik için etki büyüklüğü değerleri hesaplandıktan sonra, veriler görsel analiz sonuçları ile birlikte bu istatistik programına girilmiştir. Her bir örtüşmeyen veriye dayalı yöntem için ortalama etki büyüklükleri ve standart sapmalar ile beş yöntem arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ayrıca, bu analizler, değişimin olduğu grafikler (n = 181), değişimin olmadığı grafikler (n = 26) ve fikir birliği sağlanmayan grafikler (n = 15) için de ayrı ayrı yapılmıştır.

Bulgular

Etki Büyüklüğü Değer Aralıkları

Bu çalışmaya dahil edilen 222 grafiğin her biri için beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda, 222 grafik temel alınarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerleri %73.7 (robust Phi) ile %79.2 (İLOF) arasında değişmektedir. Görsel analiz sonuçlarında göre değişim olduğu tespit edilen 181 grafik için ortalama etki büyüklüğü değerleri %81 (robust Phi) ile %86.9 (TauÖrtüşmeme) arasında değişirken, değişim olmadığına karar verilen 26 grafik için ortalama etki büyüklüğü değerleri %36.8 (Tau-U) ile %43.1 (Phi) arasında değişmektedir. Değerlendiricilerin fikir birliğine ulaşamadıkları 15 grafik için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerler ise %49.4 (robust Phi) ile %60.6 (İLOF) arasında değişmektedir. Beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine ilişkin betimleyici istatistikler, grafik türlerine göre Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Grafik Türüne Göre Etki Büyüklüğü Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yöntem	Grafikler			
	Değişimin Olduğu (n = 181)	Değişimin Olmadığı (n = 26)	Fikir Birliği Sağlanmayan (n = 15)	Genel (n = 222)
TauÖrtüşmeme	86.9 (17.6)	38.3 (26.5)	53.9 (28.8)	79.0 (25.9)
Tau-U	86.3 (18.3)	36.8 (24.3)	53.6 (28.3)	78.3 (26.2)
Phi	85.6 (17.7)	43.1 (24.3)	59.5 (20.8)	78.8 (23.7)
Robust Phi	81.0 (26.7)	37.5 (28.9)	49.4 (29.1)	73.7 (31.0)
İLOF	86.7 (16.8)	37.8 (25.0)	60.6 (19.4)	79.2 (24.4)

Etki Büyüklüğü Değerlerinin Sınıflandırılması

Beş yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri Parker ve diğerleri (2009) tarafından belirlenen kriterlere göre "etkili" veya "etkisiz" olarak sınıflandırılmıştır. Bu kriterlere göre, %50'den büyük etki büyüklüğü değerleri etkili müdahaleye işaret ederken, %50 veya daha düşük etki büyüklüğü değerleri etkisiz bir müdahaleye işaret etmektedir. Bulgular, 222 grafiğin 188'inde (%85), beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin müdahale etkisinin türü bağlamında uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, en az dört yöntem 205 grafikte (%92) uyumluluk göstermiştir. Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olduğu tespit edilen 181 grafik bağlamında, 170 grafikte (%94) en az üç yöntem, 167 grafikte (%92) en az dört yöntem ve 155 grafikte (%86) beş yöntemin tümü tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin etkili müdahale aralığında (%50'den yüksek) olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, bu 181 grafikten 6'sı için beş yöntem tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin etkisiz müdahale aralığında (%50 ve daha düşük) olduğu belirlenmiştir.

Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olmadığı tespit edilen 26 grafik bağlamında, 19 grafikte (%73) en az üç yöntem, 14 grafikte (%54) en az dört yöntem ve 13 grafikte (%50) beş yöntemin tümü tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin etkisiz müdahale aralığında (%50 ve daha düşük) olduğu tespit

edilmiştir. Bunun yanında, 26 grafiğin 5'i için beş yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin etkili müdahale aralığında (%50'den yüksek) olduğu görülmüştür. Görsel analiz sonucunda değerlendiriciler arası fikir birliğinin sağlanamadığı 15 grafik bağlamında, beş yöntemin tamamı tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri 5 grafikte %50'den yüksek, 5 grafikte ise %50 ve daha düşük olarak belirlenmiştir. Kalan 5 grafik için ise beş yöntem tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri bir uyum göstermemiştir.

Korelasyon

Tablo 2, 222 grafik temel alınarak beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasındaki korelasyona ilişkin katsayıları göstermektedir. Genel olarak, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları .84 (Tau-U ve robust Phi) ile .98 (TauÖrtüşmeme ve Tau-U) arasında değişmektedir. Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olduğu tespit edilen 181 grafik (ranj = .82 - .98), bir değişimin var olmadığı tespit edilen 26 grafik (ranj = .66 - .98) ve fikir birliğinin sağlanamadığı 15 grafik (ranj = .79 - .99) temel alınarak beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasında da orta ile yüksek düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Korelasyon matrislerinin taranması, beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntemden dördünün (TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi ve İLOF) tüm grafik türlerinde yüksek korelasyonlara sahip olduğunu ve en az ilişkili yöntemin ise robust Phi olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Beş Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntem için Korelasyon Matrisi (N = 222)

Yöntem	TauÖrtüşmeme	Tau-U	Phi	Robust Phi	İLOF
TauÖrtüşmeme	1				
Tau-U	.978	1			
Phi	.923	.901	1		
Robust Phi	.861	.840	.964	1	
İLOF	.951	.932	.958	.876	1

Parker ve diğerleri (2009), yeni etki büyüklüğü yöntemlerinin incelendiği çalışmalarda, bu yöntemlerin alanda yaygın bir şekilde kullanılan etki büyüklüğü yöntemleriyle karşılaştırılmasını önermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada incelenen beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem, TDA desenlerini kullanan araştırmalarda müdahale etkisini belirlemek için en yaygın olarak kullanılan ve ilk etki büyüklüğü hesaplama yöntemi olarak kabul edilen Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖRVEY) ile karşılaştırılmıştır. İncelenen her bir örtüşmeyen veriye dayalı yöntem ile ÖRVEY arasındaki korelasyonlar grafik türüne göre Tablo 3'te gösterilmektedir. Grafiklerin tümü göz önüne alındığında, ÖRVEY ile en yüksek korelasyona İLOF (.87), en düşük korelasyona Robust Phi (.75) yöntemlerinin sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, görsel analiz sonucunda bir değişimin var olduğu ya da olmadığı tespit edilen grafiklerde ÖRVEY ile İLOF (.83 ve .66) en yüksek korelasyona, Robust Phi (.71 ve .42) ise en düşük korelasyona sahiptir. Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olup olmadığına ilişkin fikir birliği sağlanamayan grafiklerde ise ÖRVEY ile Phi (.66) en yüksek, TauÖrtüşmeme (.39) ise en düşük korelasyona sahiptir.

Tablo 3. Grafik Türüne Göre ÖRVEY'in TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi, Robust Phi ve İLOF ile Korelasyonu

Grafik Türü	N	TauÖrtüşmeme	Tau-U	Phi	Robust Phi	İLOF
Değişimin Olduğu	181	.74	.79	.78	.71	.83
Değişimin Olmadığı	26	.59	.64	.58	.42	.66
Fikir Birliği Sağlanmayan	15	.39	.40	.66	.57	.61
Genel	222	.82	.84	.84	.75	.87

Görsel Analiz ile Uyuşma

Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olduğu tespit edilen 181 grafik için İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %95'i, Tau-U ve Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %94.5'i, TauÖrtüşmeme kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %93.4'ü ve Robust Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ise %87.3'ü, Parker ve diğerleri (2009) tarafından belirtilen kriterler göre etkili uygulama kategorisinde yer almıştır. Görsel analiz sonucunda bir değişimin var olmadığı tespit edilen 26 grafik için TauÖrtüşmeme ve Tau-U kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %65.4'ü, İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %57.7'si, Robust Phi kullanılarak

hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %53.9'u ve Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ise %50'si Parker ve diğerleri (2009) tarafından belirtilen kriterler göre etkisiz uygulama kategorisinde yer almıştır.

Beş yöntemden dördü (Tau-U, İLOF, TauÖrtüşmeme ve Phi) kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri bir değişimin var olduğu tespit edilen grafiklerde görsel analiz sonuçları ile çok yüksek düzeyde uyuyorken, bir değişimin var olmadığı tespit edilen grafiklerde görsel analiz sonuçları ile etki büyüklüğü değerleri arasındaki uyuma oldukça düşüktür (ranj =%50 - %65.4). Bu bağlamda, her yöntem için toplam uyumsuzluk yüzdeleri hesaplanmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir. Görsel analiz sonuçları ile en az uyumsuzluk gösteren yöntem Tau-U (%9.2), en yüksek uyumsuzluk gösteren yöntem ise Robust Phi (%16.9) olarak bulunmuştur. Görsel analiz sonuçları ile uyumsuzluk düzeyleri İLOF için %9.7, TauÖrtüşmeme için %10.1 ve Phi için ise %11.1 olarak hesaplanmıştır. Görsel analiz sonucunda değerlendiriciler arası fikir birliğinin sağlanmadığı 15 grafik bağlamında, İLOF değerlerinin %73'ü, Phi değerlerinin %60'ı, Tau-U ve TauÖrtüşmeme değerlerinin ise %53'ü etkili olarak sınıflandırılmıştır. Bunun aksine, Robust Phi değerlerinin %53'ü etkisiz olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. Görsel Analiz Sonuçları ile Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemler Kullanılarak Hesaplanan Etki Büyüklüğü Değerleri Arasındaki Uyuşma

Yöntem	Grafikler Analiz (N = 207)		Toplam Uyuşma		Toplam Uyuşmazlık	
	Etkili (N = 181)	Etkisiz (N = 26)	N (N = 207)	%	N (N = 207)	%
TauÖrtüşmeme	169	17	186	89.9	21	10.1
Tau-U	171	17	188	90.8	19	9.2
Phi	171	13	184	88.9	23	11.1
robust Phi	158	14	172	83.1	35	16.9
İLOF	172	15	187	90.3	20	9.7

Tartışma

Bu çalışmada, TDA çalışmaları bağlamında etki büyüklüğü hesaplamaları için kullanılmak üzere son dönemlerde geliştirilmiş beş farklı örtüşmeyen veriye dayalı yöntem karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu yöntemlerin nasıl ve ne zaman kullanılabileceğine yönelik önerilerde bulunulmuştur. İlerleyen bölümde, çalışmanın ana bulguları araştırma soruları temelinde tartışılmış; bu çalışmanın ve ilişkili diğer çalışmaların bulguları ışığında örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuş ve çalışmanın sınırlılıkları ile ileriki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

İlk araştırma sorusu, her bir yöntem kullanılarak elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin büyüklüklerinin karşılaştırılmasına odaklanmıştır. Bu çalışmada yer alan 222 grafik bağlamında, İLOF, TauÖrtüşmeme, Tau-U ve Phi kullanılarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerleri (ranj = 78.3 – 79.2) birbirine benzer nitelikteyken, robust Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ortalaması ise diğer yöntemlerden yaklaşık %4 daha düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, değişimin olduğu tespit edilen grafikler (n = 181) kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri bağlamında, İLOF, TauÖrtüşmeme, Tau-U ve Phi ortalamaları benzerlik gösterirken, robust Phi için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri, diğer yöntemlerden yaklaşık %4 daha düşüktür. Değişimin olmadığı grafikler (n = 26) bağlamında ise Phi yöntemi, diğer yöntemler tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ortalamalarından daha yüksek bir ortalama değere sahiptir. Değerlendiricilerin müdahale etkisinin varlığı konusunda fikir birliği sağlayamadıkları grafikler (n = 15) bağlamında, ortalama İLOF ve Phi etki büyüklüğü değerleri diğer yöntemlere nispeten daha yüksekken, ortalama robust Phi etki büyüklüğü değeri diğer yöntemlere göre daha düşük bulunmuştur.

Etkili müdahale rapor eden grafikler kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %50'den büyük olması beklenirken, etkisiz müdahale rapor eden grafikler kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin %50 veya daha düşük olması beklenmektedir. Beş yöntemin tümü kullanılarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerlerinin, veri örüntülerinde değişimin olduğu ve değişimin olmadığı grafikler

bağlamında bu aralıklar içinde yer aldığı görülmektedir. Değerlendiricilerin müdahalenin etkililiği hakkında fikir birliği sağlayamadıkları grafikler için etki büyüklüğü değerlerinin %40 ile %60 arasında olması beklenmektedir (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, İLOF ve Phi için ortalama etki büyüklüğü değerleri %60 veya biraz üzerindeyken, diğer yöntemler kullanılarak hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değerlerinin %49 ile %54 arasında olduğu görülmüştür.

İLOF, Tau-U ve TauÖrtüşmeme, son zamanlarda birçok bireysel TDA çalışmasında ya da meta-analiz çalışmasında etki büyüklüğü rapor etmek için kullanılmıştır (örneğin, Bouck ve diğerleri, 2021; Klingbeil ve diğerleri, 2019; Pyle ve Fabiano, 2017). Alanyazında yer alan bu çalışmalar tarafından rapor edilen etki büyüklüğü değerleri ile bu çalışma kapsamında elde edilen ortalama etki büyüklüğü değerlerinin karşılaştırılması, bazı farklılıklar olmasına rağmen, ortalama etki büyüklüğü değerlerinin kabaca karşılaştırılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Dahası, bu çalışma kapsamında, İLOF, Tau-U ve TauÖrtüşmeme yöntemleri kullanılarak elde edilen ortalama etki büyüklüğü yüzdeleri Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020) tarafından bu yöntemler için rapor edilen etki büyüklüğü değerleri (%80 - %83) ile benzerlik göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu, beş farklı yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin müdahale etkisinin türü bağlamında uyuma düzeylerine odaklanmıştır. Genel olarak, grafiklerin %85'inde beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntemin tamamı değişimin olduğu ya da olmadığı konusunda aynı sonucu vermiştir. Bunun yanında, grafiklerin %92'sinde en az dört etki büyüklüğü hesaplama yöntemi, %100'ünde ise en az üç yöntem değişimin olduğu ya da olmadığı konusunda uyum göstermiştir. Dört etki büyüklüğü hesaplama yönteminin uyduğu durumların 13'ünde hatanın robust Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerinden kaynaklandığı 1'inde ise Tau-U kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Üç etki büyüklüğü hesaplama yönteminin uyduğu durumlarda ise hataların TauÖrtüşmeme - Tau-U (N = 7), Phi - robust Phi (N = 7) ve Phi - İLOF (N = 3) çiftlerinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüklerinin hata oranının diğer yöntemlere kıyasla az da olsa daha düşük olduğunu göstermektedir. İLOF ile ilgili bu bulgu, alanyazında yer alan ve İLOF'ün diğer etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri ile karşılaştırıldığı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020), İLOF'ün hata oranının bu çalışma kapsamında incelenen dört yönteme kıyasla daha düşük olduğunu rapor etmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu, beş yöntem kullanılarak elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin birbiriyle olan ilişkilerine odaklanmıştır. Bu çalışmada, 222 grafik temel alınarak, dört örtüşmeyen veriye dayalı yöntem (TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi ve İLOF) kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasında çok yüksek düzeyde korelasyonlar (her bir çift arasındaki korelasyon >.90) olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu dört yöntemin, alanyazında önerilen ilk örtüşmeyen veriye dayalı yöntem olan ÖRVEY ile yüksek düzeyde korelasyona (.82 - .87) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen ve bu dört yöntem tarafından hesaplanan etki büyüklüğü değerleri arasında yüksek korelasyon (.71 - .90) rapor eden çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020) tarafından rapor edilen ÖRVEY ile TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi ve İLOF yöntemleri arasındaki korelasyon değerleri (.46 - .83) bu çalışmada rapor edilen bulgulara kıyasla daha düşüktür.

Bu çalışmada, Phi hariç diğer yöntemler ile robust Phi arasındaki korelasyonun .88'dan düşük olduğu tespit edilirken Phi ile robust Phi arasındaki korelasyon .96 olarak belirlenmiştir. En yüksek düzeyde korelasyon ise TauÖrtüşmeme - Tau-U (.98) ile İLOF - Phi (.96) yöntemleri arasında gözlenmiştir. Değişimin olduğu ve olmadığı grafikler ile değerlendiricilerin fikir birliğine ulaşamadıkları grafikler ayrı ayrı incelendiğinde de benzer korelasyon örüntüleri gözlemlenmiştir. Etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanması bağlamında TauÖrtüşmeme - Tau-U ve İLOF - Phi çiftleri arasındaki benzerlikler dikkate alındığında, bu çiftler arasında yüksek korelasyonun olması beklenen bir sonuçtur. Esasen, TauÖrtüşmeme ve Tau-U, başlama düzeyinde terapötik yönde bir eğilim olmadığında aynı etki büyüklüğü değeri ile sonuçlanmaktadır. Benzer şekilde, bir grafik için 2 x 2 tablosu dengeli marjinal değerlere sahip olduğunda, İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değeri Phi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerine eşittir (Parker ve diğerleri, 2011). Phi yöntemi ile kıyaslandığında, robust Phi ile diğer üç yöntem arasındaki korelasyonun

göreceli olarak daha düşük olmasının temel nedeninin robust Phi yönteminin etki büyüklüğü hesaplamaları için daha konservatif bir yaklaşım kullanması olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, robust Phi hesaplanırken örtüşmeyi ortadan kaldırmak için gerekli olan en az veri noktası sayısının yarısı kullanılarak başlama düzeyi ve uygulama evreleri için ayrı ayrı oranlar oluşturulurken, Phi hesaplamalarında oranlar örtüşmeyi ortadan kaldırmak için gerekli olan en az veri noktası sayısının, çıkarıldıkları evdeki toplam veri noktası sayısından çıkarılması yoluyla elde edilmektedir (Rakap ve diğerleri, 2020).

Son araştırma sorusu, her bir yöntem kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ve görsel analiz sonuçları arasındaki uyuma odaklanmıştır. Veri örüntülerinde değişimin olduğu 181 grafik bağlamında, görsel analistlerin değerlendirmeleri ile etki büyüklüğü değerleri arasındaki uyum, İLOF (%95), TauÖrtüşmeme (%94), Phi (%94) ve Tau-U (%93) yöntemleri için benzer düzeydedir. Robust Phi, bu grafikler bağlamında görsel analistlerin değerlendirmeleri ile nispeten düşük düzeyde (%87) uyum göstermiştir. Görsel analistler tarafından veri örüntülerinde değişimin olmadığı değerlendirilen 26 grafik bağlamında, TauÖrtüşmeme ve Tau-U görsel analiz sonuçları ile en yüksek (%65) uyumu elde ederken, onu İLOF (%58), robust Phi (%54) ve Phi (50 %) bu yöntemleri izlemiştir. Tau-U ve İLOF kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri görsel analistlerin grafiklerde değişim olduğu ya da olmadığı yönündeki değerlendirmeleri ile en yüksek uyuma sahipken (%90.8 ve %90.3), bu iki yöntemi TauÖrtüşmeme (%89.9) ve Phi (% 88.9) takip etmiştir. İncelenen beş yöntem arasında robust Phi (%83.1) görsel analiz sonuçları ile en düşük uyuma sahip olan yöntem olarak bulunmuştur. Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada TauÖrtüşmeme, Tau-U, Phi ve İLOF yöntemlerinin görsel analiz sonuçları ile uyum düzeylerinin %88.8 ile % 93.3 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle iki çalışma bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmanın bulguları, genel olarak, incelenen beş yöntemden dördünün (İLOF, Tau-U, TauÖrtüşmeme ve Phi) birbirleriyle çok yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğunu ve bu yöntemler kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ile görsel analiz sonuçları arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu ortaya koymuştur. Görsel analiz ile uyumları dikkate alındığından Tau-U ve İLOF yöntemlerinin diğer yöntemlere kıyasla az da olsa daha iyi performans gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada incelenen beş örtüşmeyen veriye dayalı yöntem, göreceli olarak yakın zamanda geliştirilmiştir ve göreceli performansları kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. Bu nedenle alanyazında bu çalışmanın bulgularını karşılaştırmak için sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (örneğin, Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2020). Yücesoy-Özkan ve diğerleri (2020), bu çalışma kapsamında incelenen beş yöntemden dördünü de (İLOF, Tau-U, TauÖrtüşmeme ve Phi) içeren 12 örtüşmeyen veriye dayalı yöntemi 101 A-B grafiği temel alarak incelemiş ve ÖRVEY, Tau-U ve MAVY yöntemlerinden birinin TauÖrtüşmeme, İLOF, Tüm Örtüşmeyen Çiftler ve Tüm Örtüşmeyen Veri Yüzdesi yöntemlerinden biriyle birlikte kullanılmasını önermişlerdir. Bu bağlamda, Yücesoy-Özkan ve diğerlerinin (2020) bulguları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın iki sınırlılığı bulunmaktadır. Bu çalışmada, etki büyüklüğü hesaplama yöntemlerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla 222 grafikte yer alan ilk başlama düzeyi (A) ile ilk uygulama aşamalarından (B) elde edilen veriler kullanılmıştır. Her ne kadar benzer sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülse de bir grafikte yer alan tüm verilerin kullanılmamış olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu tür daha karmaşık TDA desenlerinde etki büyüklüğü hesaplamalarının nasıl yapılacağına dair bilgiler alanyazında mevcuttur (örneğin, Parker ve diğerleri, 2009; Parker ve diğerleri, 2011). Bu çalışmanın ikinci sınırlılığını ise ver setinde yer alan değişimin olmadığı tespit edilen grafik sayısının 26 olmasıdır. Bu nedenle, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin veri örüntülerinde bir değişimin olmadığı belirlenen grafikler bağlamında karşılaştırılması, nispeten az sayıda grafiğe dayanmaktadır.

İleri Araştırmalar için Öneriler

Diğer yayınlanmış makalelerden elde edilen gerçek veri setlerini kullanarak umut vadeden örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin göreceli performanslarını inceleyen ve bu çalışmanın bulgularını doğrulayan araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca, umut vadeden örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler, TDA çalışmalarından

elde edilen verilerle kullanımlarının uygunluğunu belirlemek için alanyazında önerilen parametrik etki byklg hesaplama yöntemleriyle karşılaştırılabilir. Buna ek olarak, gelecekteki araştırmalarda, örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin performansını incelemek için veri örüntülerinde değişimin olmadığı çok sayıda grafik kullanılabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmada, mevcut yayımlanmış araştırmalar kapsamında toplanan veriler kullanıldığı için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Allison, D. B., & Gorman, B. S. (1993). Calculating effect sizes for meta-analysis: The case of the single case. *Behavior Research and Therapy*, 31(6), 621–631. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(93\)90115-B](https://doi.org/10.1016/0005-7967(93)90115-B)
- Baer, D. (1977). Perhaps it would be better not to know everything. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(1), 167-172. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-167>
- Beretvas, S. N., & Chung, H. (2008). A review of single-subject experimental design meta-analyses: Methodological issues and practice. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 2(3), 129-141. <https://doi.org/10.1080/17489530802446302>
- Biosoft. (2004). *UnGraph for Windows (Version 5.0)*. Author.
- Bouck, E. C., Long, H., & Park, J. (2021). Using a virtual number line and corrective feedback to teach addition of integers to middle school students with developmental disabilities. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 33(1), 99-116. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09735-z>
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bılımsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Campbell, J. (2004). Statistical comparison of four effect sizes for single-subject designs. *Behavior Modification*, 28(2), 234-246. <https://doi.org/10.1177/0145445503259264>
- Campbell, J. (2013). Commentary on PND at 25. *Remedial and Special Education*, 34(1), 20-25. <https://doi.org/10.1177/0741932512454725>
- Center, B. J., Skiba, R. J., & Casey, A. (1985-86). A methodology for the quantitative synthesis of intra-subject design research. *Journal of Special Education*, 19(4), 387-400. <https://doi.org/10.1177/002246698501900404>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- DeProspero, A., & Cohen, S. (1979). Inconsistent visual analysis of intrasubject data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(4), 573-579. <https://doi.org/10.1901/jaba.1979.12-573>
- Gage, N. A. & Lewis, T. J. (2012). HLM-meta-analysis of single-subject design research. *Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0022466912443894>
- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2021). *Embedded instruction in early childhood: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies*. Under Review.
- Hedges, L. G., Pustejovsky, J., & Shadish, W. R. (2012). A standardized mean difference effect size for single-case designs. *Research Synthesis Methods*, 3(3), 224-239. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1052>

- Huitema, B. E., & McKean, J. W. (2000). A simple and powerful test for autocorrelated errors in OLS intervention models. *Psychological Reports*, 87(1), 3-20. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.87.1.3>
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Klingbeil, D. A., Van Norman, E. R., McLendon, K. E., Ross, S. G., & Begeny, J. C. (2019). Evaluating Tau-U with oral reading fluency data and the impact of measurement error. *Behavior Modification*, 43(3), 413-438. <https://doi.org/10.1177/0145445518760174>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (Eds.). (1992). *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education*. Erlbaum.
- Kratochwill, T., & Levin, J. (2006). *Single-case research design and analysis: Applications in educational intervention research*. <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=554>
- Ma, H. H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: Percentage of data points exceeding the median. *Behavior Modification*, 30(5), 598-617. <https://doi.org/10.1177/0145445504272974>
- Maggin, D. M., Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2013). An application of the What Works Clearinghouse standards for evaluating single-subject research: Synthesis of the self-management literature-base. *Remedial and Special Education*, 34(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/0741932511435176>
- Maggin, D. M., Swaminathan, H., Rogers, H. J., O’Keeffe, B. V., Sugai, G., & Horner, R. (2011). A generalized least squares regression approach for computing effect sizes in single-case research: Application examples. *Journal of School Psychology*, 49(3), 301-321. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.004>
- Manolov, R., & Solanas, A. (2013). A comparison of mean phase difference and generalized least squares for analyzing single-case data. *Journal of School Psychology*, 51(2), 201-215. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.005>
- Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practice. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Park, H., Marascuilo, L., & Gaylord-Ross, R. (1990). Visual inspection and statistical analysis in single-case designs. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 311-320. <https://doi.org/10.1080/00220973.1990.10806545>
- Parker, R. I., & Brossart, D. F. (2003). Evaluating single-case data: A comparison of seven statistical methods. *Behavior Therapy*, 34(2), 189-211. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(03\)80013-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80013-8)
- Parker, R. I., & Brossart, D. F. (2006). Phase contrasts for multi-phase single case intervention designs. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 124-136. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.1.46>
- Parker, R. I., & Hagan-Burke, S. (2007). Median-based overlap analysis for single case data: A second study. *Behavior Modification*, 31(6), 919-936. <https://doi.org/10.1177/0145445507303452>
- Parker, R. I., Hagan-Burke, S., & Vannest, S. (2007). Percentage of all nonoverlapping data (PAND): An alternative to PND. *Journal of Special Education*, 40(4), 194-204. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040101>
- Parker, R. I., & Vannest, K. J. (2009). An improved effect size for single case research: Nonoverlap of all pairs (NAP). *Behavior Therapy*, 40(4), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Brown, L. (2009). The improvement rate difference for single-case research. *Exceptional Children*, 75(2), 135-150. <https://doi.org/10.1177/001440290907500201>

- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322. <https://doi.org/10.1177/0145445511399147>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining non-overlap and trend for single case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Parsonson, B. S., & Baer, D. M. (1978). The analysis and presentation of graphic data. T. Kratchowill (Ed.), *Single subject research* içinde. Academic Press.
- Pyle, K., & Fabiano, G. A. (2017). Daily report card intervention and attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of single-case studies. *Exceptional Children*, 83(4), 378-395. <https://doi.org/10.1177/0014402917706370>
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 181-211) içinde. Pegem Akademi.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 79-96. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548946>
- Rakap, S., Snyder, P., & Pasia, C. (2014). Comparison of nonoverlap methods for identifying treatment effect in single-subject experimental research. *Behavioral Disorders*, 39(3), 128-145. <https://doi.org/10.1177/019874291303900303>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli Deneysel Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplama: Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181023m000015>
- Salzberg, C. L., Strain, P. S., & Baer, D. M. (1987). Meta-analysis for single-subject research: When does it clarify, when does it obscure? *Remedial and Special Education*, 8(2), 43-48. <https://doi.org/10.1177/074193258700800209>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2013). PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9-19. <https://doi.org/10.1177/0741932512440730>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Shadish, W., & Rindskopf, D. (2010). A *d*-estimator for single case designs. <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=953>
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Sandall, S., & McLean, M. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review of the empirical literature. *Journal of Early Intervention*, 37, 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Ugille, M., Moeyaert, M., Beretvas, S., Ferron, J., & Van Den Noortgate, W. (2012). Multilevel meta-analysis of single-subject experimental designs: A simulation study. *Behavior Research Methods*, 44(4), 1244-1254. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0213-1>
- Van Den Noortgate, W., Beretvas, N., & Ferron, J. (2011). *Multilevel synthesis of single-case experimental data: Further developments and empirical validation*. <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=1121>
- Van den Noortgate, W., & Onghena, P. (2003). Hierarchical linear models for the quantitative integration of effect sizes in single case research. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.3758/BF03195492>
- Vannest, K. J., Parker, R. I., & Gonen, O. (2011). *Single case research: Web based calculators for SCR analysis (Version 1.0) [Web-based application]*. College Station: Texas A&M University. www.singlecaseresearch.org

- Wolery, M., Busick, M., Reichow, B., & Barton, E. (2010). Comparison of overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. *Journal of Special Education*, 44(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/0022466908328009>
- Yucesoy-Ozkan, S., Rakap, S., & Gulboy, E. (2020). Evaluation of treatment effect estimates in single-case experimental research: comparison of twelve overlap methods and visual analysis. *British Journal of Special Education*, 47(1), 67-87. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12294>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Federal education policies including the No Child Left Behind Act of 2001, the Individuals with Disabilities Education Act of 2004 and Every Student Succeeds Act of 2015 suggest the use of instructional practices that are developed based on scientifically based research to improve outcomes for all children in schools (Yucesoy-Ozkan et al., 2020). These legal documents also call for identifying effective, evidence-based practices (EBPs). Several different organizations across various countries are established to identify EBPs in education and other fields (Rakap et al., 2014). These organizations have used meta-analysis to determine evidence-based status of specific instructional approaches. Meta-analysis conducted by these organizations often exclude studies using single-case experimental research (SCER) designs mainly due to methodological concerns (Maggin, et al., 2013) as there has been lack of consensus among SCER researchers on how to calculate effect sizes for the data obtained from such studies (Campbell, 2004; Maggin et al., 2013; Ugille et al., 2012). In recent years, therefore, several parametric and non-parametric methods have been developed to calculate effect size estimates in SCER studies (Maggin et al., 2011; Parker et al., 2011). The purpose of the present study was to investigate relative performances of five non-parametric nonoverlap methods, Tau_{Novlap}, Tau-U, Phi, robust Phi, and IRD, in calculating effect size estimates for data obtained from SCER studies. Four research questions guided the present study: (a) What are the ranges of effect size estimates calculated using five methods? (b) To what extent do five methods agree on the types of treatment effect? (c) What are the correlations among effect size estimates calculated using the five methods? and (d) To what extent do these five methods agree with the results of visual analysis?

Method

A-B graphs (n = 222) used in this study were obtained from 38 studies previously identified in systematic reviews of literature focused naturalistic instruction (Gulboy et al., 2021; Rakap & Parlak-Rakap, 2011; Snyder et al., 2015). Visual analyses of 222 A-B graphs were conducted by two researchers with prior experience in visual analysis of SCER data. As part of the visual analysis, each researcher answered the question of “Did a change exist in the data from baseline phase to intervention phase in favor of the intervention?” using “yes” or “no” options. Based on these ratings, each graph was categorized under one of the three groups: (a) graphs with change (i.e., when two researchers agreed on the existence of a change; n = 186), (b) graphs with no change (i.e., when two researchers agreed on the non-existence of a change; n = 26), and (c) graphs without consensus (i.e., when two researchers disagreed on whether a change occurred; n = 15). Effect size estimates using five nonoverlap methods were calculated for each of the 222 graphs. Phi and robust Phi was calculated by hand using the graphed data, while Tau_{Novlap}, Tau-U, and IRD were calculated using an online calculator designed to calculate effect size estimates for SCER data (Vannest et al., 2011). SPSS 28 statistical package was used to conduct data analyses for the present study. Mean effect size estimates and standard deviations for each nonoverlap method, and correlations among the five methods were calculated separately for all 222 graphs, graphs with change, graphs with no change, and graphs without consensus disagreement.

Results

The mean effect size scores for 222 graphs across the five nonoverlap methods ranged between 73.7% (robust Phi) and 79.2% (IRD). For the 181 graphs for which two judges agreed on the change in the data patterns, the mean effect size scores ranged from 81.0% (robust Phi) to 86.9% (Tau_{Novlap}). The mean effect size scores for the 26 graphs for which judges agreed on no change in the data patterns ranged between 36.8% (Tau-U) and 43.1% (Phi). For the 15 graphs judges disagreed about the change in data patterns, the mean effect size scores ranged from 49.4% (robust Phi) to 60.6% (IRD). Effect size scores calculated using five methods were classified as effective or not effective based on the guidelines provided by Parker et al. (2009). According to these guidelines, an intervention with effect size score of 51% or higher is considered to be an effective treatment and an intervention with effect size score of 50% or less considered to be an ineffective treatment. Results showed agreement among all five methods on the type of treatment effect for 188 graphs (85%). In 205 graphs, there was agreement among at least 4 methods (92%). Overall, correlations ranged between .84 (Tau-

U and robust Phi) and .98 (TauNovlap and Tau-U). Moderate to high correlations among five nonoverlap methods were also observed for graphs two judges agreed on the change in the data patterns (range = .82 - .98), graphs for which judges agreed on no change in the data patterns (range = .66 - .98), and graphs judges disagreed about the occurrence of change in data patterns (range = .79 - .99). The most remotely connected method appears to be the robust Phi. For the 181 graphs judged by visual analysts to have a change in data patterns, 95.0% of the IRD estimates, 94.5% of the Tau-U and Phi estimates, 93.4% of the TauNovlap estimates, and 87.3% of the robust Phi estimates fell into the effective treatment category. For the 26 graphs visual analysts agreed on no change occurred in data patterns, 65.4% of the TauNovlap and Tau-U estimates, 57.7% of the IRD estimates, 53.9% of the robust Phi estimates, and 50.0% of the Phi estimates fell into ineffective treatment category.

Conclusion

The present study compared five nonoverlap methods for determining effect size estimates in SCER designs. Overall, four of the five methods, IRD, Tau-U, TauNovlap, and Phi, had very high levels of correlation with each other, and were comparable with respect to mean effect size estimates they produced and their agreement with judgments of visual analysts. From the findings of this study, IRD and Tau-U appear to be superior to the other methods investigated.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin COVID-19 Döneminde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Yeni Normale Dair Öngörülleri

İrem ELÇİ¹, Vural TÜNKLER²

Öz: Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirdikleri acil uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerini ve yeni normale dair öngörülerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yedi sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerinin çoğunu telefon ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde canlı derslere öğrenci katılımının oldukça düşük olduğu, öğrenci öğrenmeleri etkili şekilde değerlendirilmediğinden değerlendirmenin uzaktan eğitimin bir parçası olarak görülmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, yeni normalde öğrencilerin bazı öğrenme alanlarında bilişsel giriş davranışlarının eksik olacağını, çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılma konusunda istekli/isteksiz olacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çevrimiçi uygulamalardan Zoom ve EBA'yı kullanacaklarını, öğretimi destekleme niyetiyle harmanlanmış öğrenme yaklaşımından yararlanmayı düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Acil Uzaktan Eğitim, Yeni Normal, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Görüşleri

Social Studies Teachers' Experiences on the Emergency Remote Education During the COVID-19 Period and Predictions for the New Normal

Abstract: The aim of this study was to investigate the experiences of social studies teachers with regard to the emergency remote education during the COVID-19 period and their predictions about the new normal. The phenomenological research design, one of qualitative research approaches, was used in the study. Data were collected through a semi-structured interview form applied to seven participants. As a result of the study, it has been determined that teachers carried out their teaching activities mostly using telephone and computer technologies in the emergency remote education process. In addition, it was found they faced the problem of low student participation in live lessons. It was also revealed that they were not able to assess student learning effectively in emergency remote education. The teachers stated that in the new normal, students will lack cognitive entry behaviors in some learning areas and would be willing/unwilling to participate in online teaching activities in the new normal. Finally, they said that they would use Zoom and EBA applications as well as the blended learning to supporting teaching.

Keywords: Emergency Remote Education, New Normal, Social Studies, Teacher Opinions

Geliş Tarihi: 19.11.2021

Kabul Tarihi: 23.03.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Siirt, Türkiye, e-posta: irem.elci@siirt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2869-3051>

² Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye, e-posta: vuraltunkler@sdu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-968X>

Atıf için/ To cite:

Elçi, İ. ve Tümkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörülleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324.

Dünya Sağlık Örgütü, SARS-CoV-2 adı verilen yeni bir korona virüsün neden olduğu COVID-19 hastalığının ilk olarak 31 Aralık 2019'da Çin Halk Cumhuriyeti'nin Vuhan kentinde ortaya çıktığını rapor etmiştir (World Health Organization [WHO], 2021). Zamanla Çin ile sınırlı kalmayıp birçok ülkeye yayılan salgın; sağlık, psikoloji, siyaset, ekonomi, çevre gibi alanların yanı sıra eğitim alanında da değişim ve dönüşümlere yol açmıştır (Akat ve Karataş, 2020; Gupta ve diğerleri, 2020; Wang ve Su, 2020). COVID-19 pandemisinin yayılma hızını düşürmek ve olumsuz etkilerini en aza indirmek amacıyla dünya genelinde çeşitli önlemler alınmıştır. Söz konusu pandemi nedeniyle pek çok ülke okulları kapatma kararı almış ve bu durum okul çağındaki yaklaşık 1 milyardan fazla öğrenciyi etkileyerek eğitim süreçlerinin aksamasına sebep olmuştur (Schleicher, 2020).

Dünya genelinde eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Geçmişten günümüze posta, gazete ve radyo gibi çeşitli iletişim araçları ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim (Kırık, 2014), bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle farklı bir boyut kazanarak öğrenme öğretme süreçlerinde daha etkin kullanılmaya başlanmıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2013). COVID-19 öncesi öğretme ve öğrenme süreçlerinde yüz yüze eğitimin destekleyicisi olarak kullanılan uzaktan eğitim sistemleri; COVID-19 sürecinde tek alternatif olarak görülmüş ve pandemiden etkilenen birçok ülke eğitim faaliyetlerine devam etmek amacıyla acil uzaktan eğitim sistemine geçmiştir (Bozkurt ve diğerleri, 2020; Hussein ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim bir seçenek ve planlı faaliyetken, acil uzaktan eğitim kriz durumunda çevrimiçi ve çevrimdışı mevcut kaynaklarla (Bozkurt ve diğerleri, 2020) öğrencilere zorunlu ama geçici öğretimsel destek sunmayla ilgilidir (Sezgin, 2021). Acil uzaktan eğitim, pandemi sırasında bir ilerleme yolu olarak eğitim-öğretim hizmetlerine hızlı ve pratik erişim sunsa da (Toquero, 2020) öğrenci katılımının azlığı ve isteksizlik, öğretmenlerin senkron derslerinde geleneksel öğretim alışkanlıklarını devam ettiriyor olmaları süreci kesintiye uğratmıştır (Canpolat ve Yıldırım, 2021).

COVID-19 pandemisi ile birlikte acil uzaktan eğitime hızlı geçiş, eğitimcilerin ve öğrencilerin sürece hazırlıksız yakalanmasına neden olmuştur (Husain ve diğerleri, 2020). Teknolojik araçlarla öğrenme faaliyetlerinin yüz yüze eğitime benzetildiği bu süreçte (Sezgin, 2021) ülkeler, eğitim süreçlerini aksatmamak için çeşitli çevrimiçi uygulamalardan yararlanarak eğitim süreçlerini destekleme yoluna gitmiştir (Bozkurt, 2020). Bu uygulamalar arasında en çok Google Classroom, Google Hangout, Google Meet, Zoom, WhatsApp, Facebook ve Youtube yer almaktadır (Nugroho ve diğerleri, 2020; Rasmitadila ve diğerleri, 2020; Tay ve diğerleri, 2021; Thariq, 2020; Wargadinata ve diğerleri, 2020; Yulitriana ve diğerleri, 2020). Diğer ülkelere benzer olarak Türkiye'de de WhatsApp, Zoom, Youtube, Microsoft Teams, (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Çankaya ve Durak, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Uyar, 2020) uygulamalarına ek olarak EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) sıklıkla yararlanılmıştır (Dündar ve Yeşilyurt, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Alanyazında uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi uygulamaların; ders anlatımı, ödev/test, proje takibi (Aydemir, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Mohalik ve Sahoo, 2021) değerlendirme (Aydemir, 2021; Mohalik ve Sahoo, 2021; Rasmitadila ve diğerleri, 2020), oyun ve etkinlik (Dündar ve Yeşilyurt, 2020; Lubis ve Dasopang, 2021), motivasyon sağlama (Aydemir, 2021; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020) ve eğitim paydaşları ile iletişim kurma amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Demir ve Özdaş, 2020).

COVID-19 sürecinde öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde çevrimiçi uygulamaların kullanımı belirli sorunlar ve fırsatlar yaratmıştır. Araştırmalara göre bu sorunlar genel olarak teknik problemler ve bağlantı problemi (Balaman ve Tiryaki, 2021; Husain ve diğerleri, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020), derslere düşük katılım (Çakmak ve Kaçar, 2021) ve materyal eksikliği (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Noor ve diğerleri, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020), motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirme eksikliği, eğitimde fırsat eşitsizliği (Balaman ve Tiryaki, 2021; Baran ve Sadık, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020), geri bildirim eksikliği (Balaman ve Tiryaki, 2021; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020), iletişim ve etkileşim eksikliği (Avcı ve Akdeniz, 2021; Nikou ve Maslov, 2021), çalışma ortamının olmaması (Seyhan, 2021; Xie ve diğerleri, 2020), öğrenci takibi yapılamaması (Avcı ve Akdeniz, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020), duyguları ifade etmede zorluk ve uygulamalı derslerin öğretimde yetersiz kalması olmuştur (Balaman ve Tiryaki, 2021; Tarlakazan

ve Tarlakazan, 2020). Bu sorunlara rağmen uzaktan eğitim süreci beraberinde bazı fırsatları da getirmiştir. Bunlar; hastalığın bulaşmasına yönelik koruma sağlama (Özdoğan ve Berkant, 2020), ekonomik bir eğitim imkânı sunma (Nikou ve Maslov, 2021), zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde sınırsız tekrar imkânı sağlama (Balaman ve Tiryaki, 2021; Thaariq, 2020), bireylerde teknolojiyi kullanabilme becerisinin gelişimine yardımcı olma (Özdoğan ve Berkant, 2020) araştırma becerisi (Seyhan, 2021), bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama (Balaman ve Tiryaki, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Xie ve diğerleri, 2020) ve öğrenme esnekliği sağlayarak öğrencilere yeni bir öğrenme atmosferi oluşturmadır (Nugroho ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitimin söz konusu avantaj ve dezavantajlarına karşın geleneksel öğretme-öğrenme faaliyetlerinin yetersiz kalması (Ergüney, 2015), bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte eğitimde teknoloji kullanımı ihtiyacının doğması, uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Salgının neden olduğu küresel öğrenme krizinin (Saavedra ve diğerleri, 2021) etkilerini ilköğretimde bir ders olarak yer alan sosyal bilgilerde görmek mümkündür. Krizi deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenci, veli, okul idaresi ve öğretim süreci konularında çeşitli zorluklar yaşamışlardır (Coşkun Keskin ve diğerleri, 2021). Çakmak ve Kaçar (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde donanım ve internet erişim olanağı yetersiz olan öğrencilerin uzaktan eğitim etkinliklerine ve canlı derslere katılım düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Akgül ve Oran (2020) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri alt yapı eksikliği, öğrenci kontrolünü sağlayamama, derse katılımın düşük olması gibi sorunları ifade etmiş, gelecekte uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmayacağını belirtmişlerdir. Eğitim sistemlerinin uzaktan eğitime dönüştürüldüğü bu dönemde sosyal bilgiler öğretmenleri EBA platformundan yararlanmış (Aydemir, 2021; Dündar ve Yeşilyurt, 2020; Gez ve Yeşiltaş, 2021), öğrencilerle mesajlaşma ve arama uygulamaları aracılığı ile iletişim kurmuş (Aydemir, 2021) ancak bağlantı sorunlarının iletişimi kesintiye uğrattığı bir sorunla karşılaşmışlardır (Gez ve Yeşiltaş, 2021).

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin birçok çalışma yapılmış olsa da COVID 19 sonrası yeni normale ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yeni normal kriz dönemini ve etkilerini ortadan kaldırmaya dönük bir süreç, aşamalı yaklaşım ya da strateji olarak görülmekte; yeni imkânlar, yeni davranışlar, yeni alışkanlıklar anlamlarını taşımaktadır (Karakas, 2020). Yeni normalde eğitim kurumlarının yeniden konumlandırılması, öğretene-öğrenenin yeni beceri ve yeterliklerle donanımlı kılınarak değişime uyum sağlamaları ve değişimi kontrol altına alarak hayatta kalabilmeyi öğrenmeleri bir gereklilik haline gelmiştir (Bozkurt, 2020). Yeni normal bağlamında, Calimlim ve diğerleri (2021), yeni normalde sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif eğitim modellerinden ev tabanlı/modüler öğrenme, karma öğrenme ve çevrimiçi sınıf öğrenmelerini kullanım niyetlerini incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ev tabanlı/modüler öğrenmeyi kullanmayı tercih etmek istedikleri ve harmanlanmış öğrenmeye hazır olmadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Andarwulan ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin yeni normalde çevrimiçi öğrenmeye hazır olmadıkları tespit edilmiştir. Xie ve diğerleri (2020), uzaktan eğitimin sadece COVID-19 sürecinde değil, COVID-19 sonrası 'yeni normal' döneminde de önemli rol oynayacağını ileri sürmüştür.

Yeni normalde uzaktan eğitime yönelik eğilimin devam edeceği, öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra çevrimiçi uygulamalar hakkında donanımlı olmaları ve teknolojik deneyimi genişletmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörülerini incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Acil uzaktan eğitim sürecinde, sosyal bilgiler öğretme-öğrenmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Acil uzaktan eğitimde, sosyal bilgiler değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, yeni normalde öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yeni normalde çevrimiçi uygulamaları kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, yeni normalde öğrencilerin çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılma isteklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörülerini betimlenmeye çalışıldığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, eğitsel konularda sürece dâhil olan bireylerin benzersiz deneyimlerini ve bakış açılarını keşfederek bir olguyu daha iyi anlamayı sağlamaktadır (Hopkins ve diğerleri, 2017).

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Burada amaç, genelleme yapmaktan ziyade çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olgular olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119). Araştırmanın katılımcılarını, Siirt il merkezi ile Pervari ve Şirvan ilçelerinde görev yapan gönüllü yedi sosyal bilgiler öğretmeni (iki kadın, beş erkek) oluşturmaktadır. Yaşları 26-44 ve mesleki deneyimleri 1-21 yıl arasında değişen öğretmenlerin beşi lisans diğer ikisi yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerden üçü daha önce eğitimde dijital dönüşüm, EBA, akıllı tahta konularında eğitim almışken diğerleri almamıştır. Tablo 1, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin betimleyici özelliklerini göstermektedir. Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla kod isim kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Mesleki deneyim	Görev yapılan okul yeri	Eğitim durumu	Uzaktan öğretim teknolojileri eğitimi alma durumu
Kemal	32	8	Merkez	Lisans	Aldı
Mert	26	4	Merkez	Yüksek lisans	Aldı
Selçuk	43	15	Merkez	Lisans	Almadı
Taner	29	1	İlçe	Lisans	Almadı
Barış	35	6	İlçe	Lisans	Aldı
Sevgi	44	21	Merkez	Lisans	Almadı
Duygu	41	10	Merkez	Yüksek lisans	Almadı

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmanın odaklandığı fenomene yönelik yaşantıları ve anlamları açığa çıkarmada başlıca veri toplama aracı görüşme olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2018) araştırmanın verileri, araştırma ekibinin hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu, kişisel bilgilerden ve altı açık uçlu sorudan oluşmuştur. Dört uzman görüşü (sosyal bilgiler eğitiminde görevli iki öğretim elemanı, iki sosyal bilgiler öğretmeni) alınmış, uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda sorular daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Ardından çalışma grubuna benzer bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve sonda sorular eklenerek görüşme formu revize edilmiştir. Örnek sorulardan biri "*Yeni normalde (pandemi sonrası) öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarından hangisinde/ hangilerinde bilişsel giriş davranışlarının (ön öğrenmelerin) eksik olacağını düşünüyorsunuz?*" şeklindedir.

Araştırmanın verilerine, pandemi koşullarında 6-13 Temmuz 2021 tarihleri arasında katılımcılarla planlanan zaman diliminde yüz yüze (iki öğretmen), Zoom uygulaması (bir öğretmen) ve telefon görüşmesi (dört öğretmen) ile 23-38 dakikalık görüşmeler yapılarak ulaşılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacından bahsedilmiş, ses kaydı için katılımcılardan izin alınmış ve bilgilerin gizliliği konusunda güvence verilmiştir. Ulaşılan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Başlangıçta nitel veri setinde yer alan görüşler bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından araştırma sorularına uygun hazırlanan bir çerçeveye göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacılar verilerin çerçeveye doğru şekilde yerleştirilmesi için değerlendirme çalışması yapmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doğrudan alıntılardaki üç nokta (...) cümleler arası geçişleri sağlamak için alınmayan ifadeleri, parantez içerisinde

italik olmayan metinler ise katılımcının kastettiği konuyu işaret etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada geçerliğin sağlanması adına veri toplama aracı dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, katılımcılara veri toplama ve analizi süreci hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Güvenirliği sağlamada, araştırmacılar ulaşılan verileri ayrı ayrı değerlendirmiş ve yapılan analizleri tekrar kontrol etmek için bir araya gelmişlerdir. Ayrıca araştırmacının ham verileri gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim süreci ve yeni normalde sosyal bilgiler eğitimine yönelik görüşleri araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur.

Acil Uzaktan Eğitim Döneminde Sosyal Bilgiler Öğretme-Öğrenme

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretme-öğrenmeye dair görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Acil Uzaktan Eğitim Döneminde Sosyal Bilgiler Öğretme-Öğrenme

Kullanılan Uzaktan Öğretim Teknolojileri		
İnternet (Kemal, Taner, Barış, Sevgi, Duygu)		
Telefon (Kemal, Mert, Barış, Sevgi, Duygu)		
Bilgisayar (Kemal, Mert, Barış, Sevgi)		
EBA (Selçuk, Barış, Duygu)		
Zoom (Selçuk, Taner, Duygu)		
WhatsApp (Selçuk, Taner, Barış)		
Tablet (Mert)		
Artırılmış gerçeklik uygulaması (Mert)		
Karşılaşılan Sıkıntılar	Gerekseler	Çözüme Dönük Atılan Adımlar
Derse katılımının düşük olması	İnternet bağlantı problemi (Kemal, Mert, Selçuk, Taner, Barış, Sevgi, Duygu)	Veli ile iletişim kurma (Kemal, Mert, Sevgi, Duygu)
	Teknolojik alet eksikliği (Kemal, Mert, Selçuk, Taner, Duygu)	Öğrenci ile iletişim kurma (Selçuk)
	Sosyo-ekonomik durumun düşük olması (Kemal, Selçuk, Duygu)	Oyun etkinliği (Taner)
	Uygun ev ortamının olmaması (Kemal, Mert)	Yetkililerle görüşme (Barış)
	Hazırbulunmuşluk düzeyinin düşük olması (Mert)	Bilgisayar odasını erişime açma (Duygu)
	EBA kullanım bilgisinin olmaması (Selçuk)	
	Diğer dersleri önceleme (Duygu)	
Alan bilgisini teknolojiye entegre etme	Uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma yeterliklerinin düşük olması (Kemal, Mert, Taner, Sevgi)	
Kullanılan Sohbet veya Anlık Mesajlaşma Sistemi	Kullanım Amacı	
WhatsApp	Materyal paylaşımı –görsel, slayt- (Selçuk, Taner, Barış, Duygu)	
	Konu özeti paylaşımı (Kemal, Taner)	
	Ödev verme (Kemal)	
	Soru paylaşımı (Kemal)	

Sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerini çoğunlukla internet üzerinden telefon ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak gerçekleştirmiş, EBA, Zoom ve WhatsApp aracılığıyla derslerini işlediklerini ifade etmişlerdir. Süreç içerisinde özellikle öğrencilerin canlı derslere katılımının düşük olduğunu belirtmişler, buna gerekçe olarak da internet bağlantı problemi yaşanmasını, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun düşük ve ev içinde ortak kullanıcı sayısının fazla oluşu nedeniyle teknolojik aletlere sahip olmamalarını ya da eşit erişim olanağı bulamadıklarını göstermişlerdir. Her ne kadar oluşturulan WhatsApp gruplarıyla velilerle iletişime geçme dâhil farklı yolları deneseler de

bahsedilen sebeplerle canlı derslere öğrenci katılımını artıramadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan ikisinin açıklamaları şöyledir:

Karşılaştığımız en büyük zorluk maalesef canlı derslere katılımın az olması. Bunun da sebebi hocam maalesef ailelerin sosyo-ekonomik durumu birbirinden farklı sizlerde biliyorsunuz. Yani kiminde tablet var internet yok, kiminde internet ya da bilgisayar yok. Ya da şöyle bir sorun da var mesela evde bir telefon diyelim; hocam diyor üç kardeşiz, dersler çakışıyor diyor ya da kardeşimin dersinin bitmesini bekliyorum. (Kemal)

Şimdi öncelikle evde internetim yoktu sadece telefonla internetim vardı gidip internet aldım paket aldım. Öğrencilerde de şöyle bir durum var onlarda hazırlıksız yakalandı. Çünkü interneti olmayan evler var, maddi durumu iyi olmayan kişiler var, telefonu tableti olmayan öğrenciler var. Öğrenci katılımı iki okulda görev yaptım burada normalin altıydı şu an görev yaptığım okulda ise normalin çok çok çok çok altı. Yani hatta hiç öğrenci katılımının olmadığı dersler oldu. Sıfır öğrenci yani. (Selçuk)

Öğretmenlerden Kemal, Mert, Taner ve Sevgi alan bilgilerini teknolojiye entegre etme noktasında sorun yaşadıklarını belirtirken, aksine Duygu ve Barış EBA'daki içeriklerden yararlandıklarını söylemiştir. Ancak EBA'da içerik geliştirip öğrencilere paylaşmamaları pasif tüketici oldukları, yani teknolojiyi etkili kullanamadıkları, şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılardan sadece Selçuk grafik tabletiyle çizimler yapıp öğrencilerle paylaştığını fakat anında ilemediğini (internet bağlantı hızı kaynaklı) ifade etmiştir. Dahası katılımcıların tamamı bloglar, wikiler, sanal kütüphane gibi dijital ortamlardan yararlanmadıklarını bildirmiştir. Bu yönde söz eden Kemal öğretmen *"Onu (sosyal ağlar, bloglar, wikiler, sanal kütüphaneler) kullanmadık da genelde EBA'dan yararlandık. Bir de Morpa Kampüsten faydalandım... Pek faydalanmadım. Üyesi olduğum gruplar vardı mesela ders içerikleri konu özetleri varsa onları kullandım. WhatsApp'tan üyesi olduğum bazı gruplar var onları kullandım."* diyerek EBA ve Morpa Kapüs gibi eğitim portallarından yararlandığını söylemiştir. Salgın öncesi yüz yüze yapılan derslerde canlandırma (dramatizasyon) yönteminden ve öğretim materyallerinden yararlandığını dile getiren Mert, uzaktan eğitim teknolojilerini kullanım düzeyinin düşük olması nedeniyle öğretimi teknolojiyle bütünleştiremediğini şu şekilde açıklamıştır:

Mesela şimdi bir matematik öğretmeni $3 + 5 = 8$ şeklinde orada bir şeyler gösterebiliyorken sosyal bilgiler öğretmeni bu şekilde değildi mesela örnek veriyorum kültür ve miras ünitesi işlenecek ve oradan belirli görseller işte belirli animasyonlar ya da yani demek istediğim o canlandırma hani bizde derste yapardık ya farklı materyallerle dersti destekledik onu mesela sosyal bilgiler öğretmenleri çok fazla yapamıyordu. Bunun nedeni de teknolojiyi çok fazla iyi kullanamamamız.

Acil Uzaktan Eğitimde Sosyal Bilgiler Değerlendirme Süreci

Sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenci öğrenmelerini etkili şekilde değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri, değerlendirmenin uzaktan eğitimin bir parçası olarak görülmediğini ortaya koymaktadır. Bu dönemde çoktan seçmeli test (Selçuk, Taner, Barış, Duygu), boşluk doldurma (Mert, Selçuk, Taner), soru-cevap (Kemal, Mert), sözlü (Kemal, Selçuk) ve yazılı sınav (Selçuk, Taner) gibi ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Kemal *"Uzaktan eğitimde kısıtlı pek yani şöyle söyleyeyim ancak soru cevap yöntemi ya da sözlü yaparak o şekilde bir değerlendirme yapmaya çalıştım. Ama tabii hocam uzaktan olduğu için bu durum gerçekten bizi ciddi anlamda zorlamakta. Bazen mesela çocuğa soru soracağım hocam mikrofon kapalı diyor sesim gelmiyor ya da kimisi bilerek açmıyordu. Bu tür sorunlarla karşılaştık."* diyerek süreçte zorlandığını ifade ederken, Barış uzaktan eğitimde sağlıklı ölçme-değerlendirme yapılamayacağını belirterek eğitim-öğretim sürecinin bu boyutunu ihmal ettiğini şöyle açıklamıştır:

Yani bunu biz uzaktan eğitimde yapamadık... İşte uzaktan eğitimde biz öğrenci değerlendirme yapamıyoruz niye çünkü karşı tarafın soruyu nasıl çözdüğünü nasıl cevapladığını bilemiyorum yanında kardeşimi var, ablası mı var, bu yüzden sağlıklı duymadığımız için biz pek yapmıyorduk daha doğrusu yüz yüze yapmayı daha uygun buluyorduk.

Öğretmenlere çevrimiçi değerlendirme uygulamalarını kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda sadece Taner öğretmen EBA ve Google Drive ile sınav yaptığını *"Yararlandığım hocam az önce söylediğim gibi ben sürekli EBA üzerinden sınav belirleyip çocukları tanımlıyordum. Çocukların hangi konuyu ne kadar kavrayabildiğini en azından sonra üzerinden görebiliyordum... Daha çok hocam deneme mesela Google Drive'dan deneme çocuklara gönderebiliyoruz ki bunu da yaptım."* şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenler genel olarak çevrimiçi değerlendirme uygulamalarını kullanmadıklarını, bazıları (Kemal,

Selçuk, Sevgi) müfredatı yetiştirme kaygısıyla farklı etkinliklere başvurmadıklarını belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerden Sevgi “Hayır, yararlanmadım ben. Dersi anlatmak, sosyal bilgiler konuları geniş olduğu için ancak ders anlatabiliyordum ben. Etkinlik sürecinde bile öğrencilere ödev veriyordum.” ve Duygu “Yok, acaba daha üst düzeyde mi bu uygulamalar var... Hiçbir öğretmen arkadaşımın da yaptığını düşünmüyorum.” demiştir.

Yeni Normalde Öğrencilerin Bilişsel Giriş Davranışları

Öğretmenler yeni normalde öğrencilerin Birey ve Toplum (Taner, Mert), Kültür ve Miras (Kemal, Mert, Selçuk, Barış, Sevgi), İnsanlar, Yerler ve Çevreler (Kemal, Mert, Sevgi, Duygu), Küresel Bağlantılar (Kemal, Mert) ve tüm (Mert) öğrenme alanlarında bilişsel giriş davranışlarının (ön öğrenmeler) eksik olacağını düşünmüşlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime kıyasla etkili öğretim yapılamadığını bildiren Mert öğretmen “Bütün alanlarda eksik olacağına inanıyorum, düşünüyorum çünkü niye sonuçta bizim her alanımız kendi içerisinde çok fazla önem arz eden alanlar ve sarmal... 5, 6 ve 7'ye baktığımızda hocam hep o konunun o ünitenin bir sonraki sene devamı niteliğinde sayılıyor. Dolayısıyla öğrenci alanların hepsinde eksiklik yaşayacaktır. Çünkü niye bizim o yüz yüze verebildiğimiz temeli ya da o dersi uzaktan eğitimde veremedik. Dolayısıyla bu tüm alanlarda eksiklik olacaktır diye düşünüyorum.” diyerek sosyal bilgiler içeriğinin sarmal yapıda olduğunu vurgulayarak öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olacağını belirtmiştir. Süreçte okulların açıldığı haftalarda tarih ve coğrafya konularında sorunu tecrübe eden Kemal öğretmenin görüşü şu şekildedir:

En başta 2. ünite (Kültür ve Miras) kesinlikle olacaktır. Çünkü biliyorsunuz tarih hocam doğrudan. Onun dışında 3. ünite hocam, coğrafya konularında biraz ciddi bir eksiklik olabilir, birde hocam hani belki 7. ünite de ithalat, ihracat, ticaret konuları var belki o konuda ciddi bir eksiklik olur. Özellikle 2 ve 3. ünite hocam, öğrencilerin gerçekten ciddi anlamda zorlanacakları ve eksik kalacakları noktalar, bunu biz de gördük hocam gerek konu tekrarı yaparken gerekse soru çözümü yaparken gerçekten öğrenciler konuları ciddi anlamda unutmuşlar. Sebebi şu tabi uzaktan eğitimde verim düştü.

Öğretmenlere öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının tamamlanmasına dönük hangi stratejileri/etkinlikleri düzenlemeyi düşündükleri sorulduğunda, derslerini görsellerle (Kemal, Mert, Sevgi), konu tekrarıyla (Mert, Selçuk, Barış), soru (Sevgi, Duygu), gezi ve görüşme tekniğiyle (Mert), haritalarla (Sevgi), oyunla (Duygu) destekleyeceklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Mert, Taner ve Barış bu noktada telafi/hızlandırılmış programların yapılması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlere ait bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

Geriyeye dönük 15-20 günlük genel bir telafi programı kendi çapımızda yapmayı düşünüyoruz. Yani geçen seneki konuları gözden geçirip... eksik olan konuları belirleyip o konulara nokta atışı yapmayı planlıyoruz. (Barış)

Yani hocam şöyle bilişsel giriş davranışlarını yani o bahsettiğimiz onun tamamlanması için, ciddi anlamda bu eksikliklerin giderilebilmesi için hızlandırılmış programların yapılması veya az önce de belirttiğim gibi en azından geçmişe dönük bol bol özet yapılarak, materyalli etkinlikler düzenlenerek daha bol materyalin olduğu görsele hitap eden, yaparak yaşayarak ya da ne bileyim gezi olur görüşme olur vs. bunlarla diye düşünüyorum. (Mert)

Öğretmenlerin Yeni Normalde Çevrimiçi Uygulamaları Kullanma Niyetleri

Öğretmenler yeni normalde çevrimiçi uygulamalardan Zoom (Mert, Selçuk, Taner, Barış, Duygu) ve EBA'yı (Selçuk, Taner, Barış) kullanacaklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler aynı zamanda derslerinde etkili öğretimi sağlama ve öğretimi destekleme niyetiyle harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanmayı düşündüklerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerden Mert, “Kesinlikle kendi dersimde kullanmayı düşünüyorum... Niye hocam yani sorunlar yaşayabiliyoruz bazen okula gelemiyoruz, bazen ailevi sıkıntılar oluyor o dersi etkili yapamıyoruz veya her şeyi geçtim o gün ders yapma isteği olmuyor öğretilen veya öğrencide. Ne oluyor derslerde eksiklik ortaya çıkıyor. Bunlar hep harmanlanmış öğrenme ile önüne geçilebilecek problemler.” diyerek harmanlanmış öğrenmeyi yüz yüze eğitimde karşılaşılan olası problemlerin etkisini azaltmada aracı görmüştür. Uzaktan eğitim döneminde çoğunlukla Zoom uygulamasıyla canlı derslerini yürüttüğünü paylaşan Duygu öğretmen yüz yüze eğitimi destekleme amacıyla (konu tekrarı, telafi vs.) Zoom'dan yararlanacağını şu şekilde belirtmiştir:

Yani ben Zoom'u beğendim... Zoom'u kullanım açıkçası hani başka da biz genelde Zoom'u kullandık öğretmenler olarak. Mesela diyelim tatil oldu hani okul devam ediyor sonra bir kar tatili oldu dersimi anlatamadım eksik kaldı mesela Zoom'dan bağlanıp o eksik kalan yerleri tamamlayabilirim. Bu açıdan bence çok güzel ya da ben okul devam ederken bir şey yetiştirememişimdir ya da öğrenciye tekrar anlatmam gerekiyordur, ben o zaman Zoom'u kullanabilirim ya da etkinliği yapamamışım, okulda vaktim yetmemiştir, soru çözememişimdir o zaman Zoom'u açıp derim ki öğrencilere buradan bağlanın ben size soru çözeceğim beraber soru çözeceğiz.

Öğretmenlerden Kemal ve Sevgi ise yüz yüze eğitimi savunarak gerekmedikçe bu uygulamaları kullanmayacağını söylemiştir. Teknolojinin yararlarına inanan ama derslerini yüz yüze yapacağını söyleyen Kemal öğretmen "Ben düşünmüyorum. Yüz yüze eğitim benim için çok daha iyi gerçekten. Dediğim gibi teknolojiyi kullanmak, teknolojinin imkânından faydalanmak gerekir kabul ediyorum ama imkânım varsa ben dersimi yüz yüze yaparım" derken, Sevgi öğretmen "Gerek kalmamasını temenni ediyorum." demiştir.

Öğrencilerin Yeni Normalde Çevrimiçi Öğretim Faaliyetlerine Katılma İstekleri

Öğretmenlerden bazıları (Selçuk, Taner, Sevgi, Duygu) yeni normalde öğrencilerin çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılma konusunda istekli olmayacaklarını belirtirken, diğerleri (Kemal, Mert, Barış) istekli olacaklarını söylemiştir. İstekli olmayacakları yönünde görüş belirten öğretmenler, çevrimiçi öğretimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı, teknolojik alet eksikliği, uzaktan eğitim alt yapı sorunları ve öğrencilerin sosyalleşme arzusu gerekçelerini sıralamıştır. Örneğin Taner öğretmen "Olumsuz olacağını düşünüyorum çünkü daha uzaktan eğitimin altyapısı tam olarak oluşturulmadı... Bunun için yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini düşünüyorum." diyerek görüşünü belirtmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin istekli olacaklarını düşünen öğretmenler ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyle iç içe olmasının böyle etkinliklere ilgilerini artırdığını, kendilerinin EBA üzerinden ödev verme düşüncelerinin öğrencilerde katılım alışkanlığı oluşturacağını dile getirmiştir. Bu konuda Barış öğretmen "İstekli olacaklar. Zaten öğretmenlerimiz artık ödevlerini EBA üzerinden vermeyi düşünüyorlar, ödev takibini oradan yapacağız." demiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerini çoğunlukla internet bağlantısı üzerinden telefon ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak, EBA, Zoom ve WhatsApp aracılığıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçların alanyazındaki birçok araştırma ile tutarlı olduğu görülmüştür (Akça, 2020; Aydemir, 2021; Balaman ve Tiryaki, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Husain ve diğerleri, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Rasmitadila ve diğerleri, 2020; Sindiani ve diğerleri, 2020; Tanta, 2021; Uyar, 2020). Süreç içerisinde öğretmenler özellikle öğrencilerin canlı derslere katılımının düşük olduğunu belirtmiş ve bu duruma gerekçe olarak da bağlantı problemi yaşanmasını, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun düşük ve ev içinde ortak kullanıcı sayısının fazla oluşu nedeniyle teknolojik aletlere sahip olmamalarını ya da eşit erişim olanağı bulamadıklarını göstermişlerdir. Alanyazındaki çalışmalarda da öğrencilerin canlı derslere yeterince katılım sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akgül ve Oran, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Aytaç, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Coşkun Keskin ve diğerleri, 2021; Çakmak ve Kaçar, 2021; Kaya, 2021; Kılıç ve Beldağ, 2021; Korkut ve Memişoğlu, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Tanta, 2021; Yeşilyurt, 2021; Zengin ve diğerleri, 2021). Öğrencilerin düşük katılımının sebebi olarak da bağlantı problemi (Avcı ve Akdeniz, 2021; Bayburtlu, 2020; Çakmak ve Kaçar, 2021; Zengin ve diğerleri, 2021), derslere katılımın zorunlu olmaması (Bayburtlu, 2020; Kaya, 2021), EBA sistemini kullanamama (Bayram, 2021) ve materyal eksikliği gösterilmiştir (Bayburtlu, 2020). Öğretmenler söz konusu problemlere çözüm olarak WhatsApp grupları aracılığıyla velilerle iletişime geçme dâhil farklı yolları denemelerine rağmen bahsedilen sebeplerle canlı derslere öğrenci katılımını artıramamışlardır. Bu sonuca benzer olarak Bayburtlu (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, öğrenci katılımının yetersiz olduğu ve canlı derse katılımı artırmak için veli takibinin önemli olduğunu ifade edilmiştir. Ayrıca ilgili çalışmada bir değerlendirme sisteminin olmasının öğrencilerin canlı derslere katılımını artırma noktasında fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak Avcı ve Akdeniz'in (2021)

yaptığı araştırmada ilgili sorunların, bağlantı probleminin çözülmesi ve velilere EBA ve Zoom uygulamalarına yönelik eğitim verilmesi yoluyla çözülebileceği dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin çoğu alan bilgilerini teknolojiye entegre etme noktasında sorun yaşadıklarını ifade ederken, bazı öğretmenler EBA'daki içerikleri kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin alan bilgilerini teknolojiye entegre edememesinin öğretme-öğrenme süreçlerinde aksaklıklar yaşanmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırmalar, bilişim teknolojilerinin kullanımında yeterli donanımına sahip olmanın öğretmenlerin uzaktan eğitim platformlarını etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabileceğini ve bu nedenle öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisini artırmaya yönelik eğitim almalarının faydalı olabileceğini vurgulamaktadır (Akkaya, 2021; Can, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Nitekim yapılan araştırmalar da bu yorumu destekler niteliktedir (Avcı ve Akdeniz, 2021; Mailizar ve diğerleri, 2020; Mohalik ve Sahoo, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020).

Çalışmanın önemli sonuçlarından biri sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının bloglar, wikiler, sanal kütüphane gibi dijital ortamlardan yararlanmamasıdır. EBA ve Morpa Kampüs gibi eğitim portallarından yararlanan öğretmenlerin EBA'da içerik geliştirip öğrencilerle paylaşmamaları, pasif tüketici olarak teknolojiyi etkili kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kendi içeriklerini oluşturmasının uzaktan eğitimin etkili hale gelmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Zhou ve diğerleri, 2020). Gur Erdogan ve Ayanoglu, (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin teknik sorunlar ve çok fazla zaman alması nedeniyle nadiren kendi içeriklerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda EBA platformunun birçok öğretmen tarafından "müfredatı aktaran sosyal ağ" (Dündar ve Yeşilyurt, 2020) olarak algılanması ve bazı öğretmenler tarafından da "dijital kütüphane" (Ezer ve Aksüt, 2021) olarak ifade edilmesi, öğretmenlerin EBA platformunu yalnızca tüketici olarak kullandıklarını açığa çıkarmaktadır. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin öğretim teknolojilerinin kullanımı konusundaki bilgi eksikliği olabilir. Nitekim Erol (2021) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar kullanımı konusundaki eksikliklerinden dolayı uzaktan eğitim etkinliklerine tam olarak uyum sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan eğitimde değerlendirme süreci ile alakalı olarak öğrenci öğrenmelerini etkili şekilde değerlendiremediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hususunda eksiklik yaşandığı (Akgül ve Oran, 2020; Bayram, 2021; Korkut ve Memişoğlu, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Yeşilyurt, 2021) ve güvenilir bir ölçme değerlendirme sisteminin olmadığı saptanmıştır (Balaman ve Tiryaki, 2021; Kılıç ve Beldağ, 2021). Gur Erdogan ve Ayanoglu (2021), EBA platformunun sınıf düzeyine uygun ölçme içeriği açısından yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. İlgili sonuca benzer şekilde Baran ve Sadık (2021), uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesinin ölçme ve değerlendirme ile doğrudan ilişkisi olduğunu vurgulayarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmadığı için öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinden de emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Rasmitadila ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitim ortamında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların değerlendirilmesinin adil olmadığını ifade ederek, bilişsel giriş davranışların değerlendirilmesinde güvensizlik olabilecekken uygulamaya dayalı psikomotor davranışların ise daha iyi değerlendirilebileceğini öne sürmüştür.

Ayrıca öğretmen görüşleri, değerlendirmenin uzaktan eğitimin bir parçası olarak görülmediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni ölçme ve değerlendirmenin uzaktan eğitim sürecinde güvenilir olmaması ve öğrenmeyi ölçme noktasında eksik kalan bir sistem olarak görülmesi olabilir. Bu çalışmanın aksine, Uyar (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, ölçme-değerlendirmenin güvenlik probleminin çözülmesini, çevrimiçi sınavların yapılmasını ve eğitimde ölçme-değerlendirmeyi etkili kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Dahası Mohalik ve Sahoo (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler teknik beceriler ve ölçme değerlendirme noktasında eğitim almak istediklerini söyleyerek var olan eksikliklerini tamamlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, soru-cevap, sözlü ve yazılı sınav gibi ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde de öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk çektikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla alanyazında birçok öğretmenin soru-cevap (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Rasmitadila ve diğerleri, 2020), ödev, test proje ve tartışma (Mohalik ve Sahoo, 2021) yöntemlerini; bazılarının da beyin fırtınası, altı şapka ve benzetim tekniğini kullandıkları görülmüştür (Uyar, 2020).

Öğretmenler çevrimiçi değerlendirme uygulamalarını EBA ve Google Drive platformu aracılığıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin çevrimiçi değerlendirme uygulamalarından haberdar olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında çevrimiçi değerlendirme uygulamaları olarak genellikle Google form, WhatsApp, Google meet (Mohalik ve Sahoo, 2021), Zoom ve Google Classroom gibi uygulamalar kullanılırken; Mentimeter, Edmodo, Kahoot ve Padlet gibi ölçme ve değerlendirme için özel olarak hazırlanan uygulamalardan yararlanılmadığı görülmüştür (Mohalik ve Sahoo). Alanyazından farklı olarak Tay ve diğerleri (2021) çalışmasında öğrencilerin öğrenmelerini izlemek adına değerlendirme uygulamalarından ve öğrencilerin tartışabilmeleri için de tartışma forumlarından yararlandığını ifade etmiştir. Öğretmenler genel olarak çevrimiçi değerlendirme uygulamalarını kullanmadıklarını, bazıları ise müfredatı yetiştirme kaygısıyla farklı etkinliklere başvurmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler yeni normalde öğrencilerin Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında bilişsel giriş davranışlarının eksik olacağını düşünmektedirler. Bir öğrenme alanındaki/ünitedeki öğrenmelerin gerçekleşmesi için gerekli ön öğrenmeleri temsil eden bilişsel giriş davranışları, öğretmene öğrencinin özgeçmişi ile mevcut öğrenme durumu arasında ilişki kurularak öğrenci başarısına dair önemi ipuçları vermektedir (Bloom, 2016). Ön öğrenmelerin öğrenme düzeyi üzerinde anahtar rolü dikkate alındığında, sosyal bilgiler dersindeki muhtemel öğrenme kayıplarını ve bunların yol açacağı maliyetleri kestirmek güç değildir. Tanta (2021) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde tüm sınıf düzeylerinde Kültür ve Miras öğrenme alanı ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının öğretiminde diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar sosyal bilgiler müfredatının ağır olması ve derslerin uzaktan eğitimle işlenmesi durumunda akılda kalıcılığın olmayacağını belirtmişlerdir (Aydemir, 2021; Ceylan ve Çoban, 2021). Zengin ve diğerlerinin (2021) uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler kazanımlarının öğrencilere yeterince kazandırılmadığına ilişkin araştırma sonuçları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öte yandan, Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrenci takibinin yeterince yapılmadığını ve bu durumun öğrencilerin bilişsel düzeylerini belirlemede ve yeni ders planlamada sorunlara neden olabileceğini bildirmişlerdir. Code ve diğerleri (2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarında eksiklikler yaşanmasını, uygulamaya dayalı etkinliklerin yapılamamasına bağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenler uzaktan eğitim döneminde sosyal bilgiler öğretme-öğrenme sürecinin etkili olmadığını düşündükleri için yeni normalde birçok öğrenme alanında bilişsel giriş davranışlarında eksiklik olacağını bekledikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler gibi özellikle aşamalık gösteren derslerde öğrencilerin bilişsel giriş davranışları belirlenerek öğrenme eksiklerinin giderilmesi, sonraki öğrenmeleri olanaklı kılacağından ya da kolaylaştırılabileceğinden önem taşımaktadır (Senemoğlu, 1988, s. 105). Çalışmada, yeni normalde öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının tamamlanmasına yönelik, öğretmenlerin çoğu derslerinde görselleri, konu tekrarını, soru tekniğini ve bazıları da gezi ve görüşme tekniğini, haritaları ve oyunları kullanacaklarını söylemişlerdir. Ayrıca, yeni normalde çevrimiçi uygulamalardan Zoom ve EBA'dan yararlanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler aynı zamanda derslerinde etkili öğretimi sağlama ve öğretimi destekleme niyetiyle harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanmayı düşündüklerini belirtmiştir. Teknolojinin algılanan yararının öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeyi kullanma niyetlerini belirlediği söylenebilir. Bu sonuç alanyazındaki birçok çalışmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Akgül ve Oran, 2020; Balaman ve Tiryaki, 2021; Xie ve diğerleri, 2020). Ulaşılan sonuçların aksine Akgül ve Oran (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim hakkında olumsuz

görüş bildiren öğretmenler, yeni normalde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmayacağı, uzaktan eğitim sisteminin benimsenmesi halinde eğitimin verimsizleşeceği ve akran öğrenmesinin önüne geçeceğini ifade etmişlerdir. Aynı doğrultuda Calımlım ve diğerleri (2020), öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında ihtiyaç duyulabilecek materyallere erişim noktasında problemler yaşandığından, harmanlanmış öğrenmeye tamamen hazırlıklı olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitim döneminde çoğunlukla Zoom uygulamasıyla canlı derslerini yürüttüğünü söyleyerek yeni normalde de yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla (konu tekrarı, telafi vs.) Zoom'dan yararlanacağını belirtmiştir. Ancak kimi araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde Zoom uygulamasını kullansalar da sonraki süreçte güvenlik problemi (Balaman ve Tiryaki, 2021) ve uygulamanın Türkçe dil desteğinin olmaması (Uyar, 2020) gibi sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Bazı öğretmenlerin yüz yüze eğitimi savunarak gerekmedikçe bu uygulamaları kullanmayacaklarını söylemeleri bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğu yeni normalde öğrencilerin çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılma konusunda istekli olmayacaklarını belirtirken, bazıları öğrencilerin istekli olacaklarına dair görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin yeni normalde çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılmaya istekli olmayacağı yönünde görüş bildiren öğretmenler, çevrimiçi öğretimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı, teknolojik alet eksikliği, uzaktan eğitim alt yapı sorunları ve öğrencilerin sosyalleşme arzusu gerekçelerini sıralamıştır. Akgül ve Oran (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda var olan problemlerin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü, motivasyonun da çevrimiçi öğretim faaliyetlerine katılma konusundaki istekli olma halini etkilediği söylenebilir. İlgili alanyazındaki çalışmalarda da öğrencilerin çevrimiçi eğitimde çeşitli problemler ile karşılaştıkları ve çevrimiçi öğrenme yerine yüz yüze öğrenmeyi tercih ettiği görülmüştür (Aguilera-Hermida, 2020; Akgül ve Oran, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Sindiani ve diğerleri, 2020). Bu noktada Erkoca (2021) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin başlangıcından sonuna doğru ilgilerinin azaldığını ortaya koyarak diğer çalışmalarla benzer bir sonuç elde etmiştir. Diğer yandan, araştırmada öğrencilerin istekli olacaklarını düşünen öğretmenler ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyle iç içe olmasının böyle etkinliklere ilgilerini artırdığını, kendilerinin EBA üzerinden ödev verme düşüncelerinin öğrencilerde katılım alışkanlığı oluşturacağını dile getirmiştir. Qazi ve diğerleri (2020) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme yönteminden memnun olduklarını tespit etmiştir.

Öneriler

1. Çalışmada, öğrencilerin bazı öğrenme alanlarında bilişsel giriş davranışlarının eksik olacağı belirlendiğinden bir üst sınıfta -sarmal yapı kapsamında- öğretimin başında bilişsel giriş davranışların belirlenmesi ve eksikliklerin saptanıp giderilmesi gerekmektedir.
2. Çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantı problemi ve teknolojik aletlere sahip olmama gibi nedenlerle canlı derslere öğrenci katılımının düşük olduğu saptandığından uzaktan eğitim teknolojilerinin daha kullanılabilir ve erişilebilir hâle getirilmesi sağlanabilir.
3. Çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde değerlendirme faaliyetlerinin etkili şekilde yapılmadığı belirlendiği için öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek çevrimiçi değerlendirme uygulamalarıyla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğretmenlere uzaktan eğitim teknolojilerini öğretime entegre etme konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Çalışma için araştırmacılar eşit katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 06/07/2021 tarihli 179 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 Pandemic on society and its reflections on education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1-13.
- Akça, M. (2020). Social sciences teachers' views about distance education during the Covid-19 pandemic process. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 81-88.
- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akkaya, S. (2021). Technological pedagogical content knowledge as a predictor of physical education and sports teachers' evaluations of distance education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1643-1659.
- Andarwulan, T., Al Fajri, T. A., & Damayanti, G. (2021). Elementary teachers' readiness toward the online learning policy in the new normal era during COVID-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786.
- Avcı, F., & Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bayram, H. (2021). Challenges secondary school teachers face during the distance education process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 613-658.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

- Calimlim, J. D., de Guzman, M. F. D., & Villalobos, R. N. (2021). Alternative learning delivery modalities (ALDM) of secondary social studies teachers: Addressing the new normal teaching pedagogies. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 5(6), 90-99.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Ceylan, M., & Çoban, A. (2021). 4. Sınıf sosyal bilgiler programı öğrenme alanlarında yer alan coğrafya konularının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 104-113.
- Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: Perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431.
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M., & Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 475-505.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakmak, Z., & Kaçar, T. (2021). The views of social studies teachers on distance education. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(3), 605-620.
- Çankaya, S., & Durak, G. (2020). Acil uzaktan eğitimde bütüncül sistemler: Microsoft Teams örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 889-920.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Dündar, R., & Yeşilyurt, S. Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 79-95.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Erkoca, M.C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi-bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Erol, H. (2021). Views of social studies teachers on e-learning. *International Education Studies*, 14(6), 82-91.
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde Eğitim Bilişim Ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 197-233.
- Gez, A., & Yeşiltaş, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Symposium on Business, Economics & Education (ISBE-2021)*, Ankara.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research on educational communications and technology* içinde (s. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gupta, M., Abdelmaksoud, A., Jafferany, M., Lotti, T., Sadoughifar, R., & Goldust, M. (2020). COVID-19 and economy. *Dermatologic Therapy*, 33(4). <https://doi.org/10.1111/dth.13329>
- Gur Erdogan, D., & Ayanoglu, C. (2021). Teachers’ views regarding the implementation of education programs in distance education through the EBA platform during the Covid-19 pandemic. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128.

- Hopkins, R. M. Regehr, G., & Pratt, D. D. (2017). A framework for negotiating positionality in phenomenological research. *Medical Teacher*, 39(1), 20-25.
- Husain, B., Idi, Y. N., & Basri, M. (2020). Teachers' perceptions on adopting e-learning during COVID-19 outbreaks; Advantages, disadvantages, suggestions. *Jurnal Tarbiyah*, 27(2), 41-57.
- Hussein, E., Daoud, S., Alrabaiyah, H., & Badawi, R. (2020). Exploring undergraduate students' attitudes towards emergency online learning during COVID-19: A case from the UAE. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541-573. <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, M. T. (2021). Social sciences teachers' views about distant education in the Covid 19 process. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 144-156.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılıç, A., & Beldağ, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Korkut, Ş., & Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(7), 1639-1682.
- Lubis, A. H., & Dasopang, M. D. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: How is it implemented in elementary schools. *Premiere Educandum: Journal of Basic Education and Learning*, 11(1), 120-134.
- Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 16(7), 1-9.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Mohalik, R., & Sahoo, S. S. (2021). *Accessibility, competency and perception of school teachers towards online teaching in the midst of COVID-19 Pandemic*. 20 Ekim 2021 tarihinde <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3791919> adresinden erişildi.
- Nikou, S., & Maslov, I. (2021). An analysis of students' perspectives on e-learning participation—the case of COVID-19 pandemic. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 299-315.
- Noor, S., Isa, F. M., & Mazhar, F.F (2020). Online teaching practices during the COVID-19 pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169-184.
- Nugroho, W., Malinda, E. R., Rani, M. J. M., & Basori, B. (2020). An exploratory study on implementation of online learning by students during the COVID-19 pandemic. *Pancaran Pendidikan*, 9(2), 25-38.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Qazi, A., Naseer, K., Qazi, J., AlSalman, H., Naseem, U., Yang, S., Hardaker, G., & Gumaei, A. (2020).

Conventional to online education during COVID-19 pandemic: Do develop and underdeveloped nations cope alike. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-6.

- Rasmitadila., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Schleicher, A. (2020). *Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning*. 10 Şubat 2022 tarihinde <https://oecdutoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/> adresinden erişildi.
- Senemoğlu, N. (1989). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 105-115.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Sindiani, A.M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., Fares, A.S., Alalawne, T., & Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194.
- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tarlakazan, E., & Tarlakazan, B. E. (2020). COVID 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 15(7), 3107-3122.
- Tay, L. Y., Lee, S. S., & Ramachandran, K. (2021). Implementation of online home-based learning and students’ engagement during the COVID-19 pandemic: A case study of Singapore mathematics teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 299-310.
- Thaariq, Z. Z. A. (2020). The use of social media as learning resources to support the new normal. *Teknodika*, 18(2), 80-93.
- Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic in learning institutions in the Philippines. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176.
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Saavedra, J., Giannini, S., & Jenkins, R. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. 10 Şubat 2022 tarihinde <https://en.unesco.org/news/state-global-education-crisis-path-recovery> adresinden erişildi.
- Uyar, E. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Wang, Q., & Su, M. (2020). A preliminary assessment of the impact of COVID-19 on environment – a case study of China. *Science of the Total Environment*, 728. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138915>
- Wargadinata, W., Maimunah, I., Eva, D., & Rofiq, Z. (2020). Student’s responses on learning in the early COVID-19 pandemic. *Tadris: Journal of Education and Teacher Training*, 5(1), 141-153.
- WHO (2021). *Coronavirus disease (COVID-19)*. 22 Mart 2022 tarihinde <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19> adresinden erişildi.
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F. H. (2020). COVID-19 pandemic–online education in the new normal and the

next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187.

- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yulitriana, Y., Simbolon, M., Fauzi, I., Putri, L. A., Luardini, M. A., & Tans, F. (2020). The applications used for online learning at the English education study program. *Academic Journal of Educational Sciences*, 4(2), 12-21.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
- Zengin, E., Aslan, Ö., Alu, C., & Aslan, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemi (Covid-19) sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim şeklinde işlenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 117-142.
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. & Zhou, M. (2020). "School's out, but class's on", the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the Covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Many educators and students were caught unprepared to the rapid transition to distance education due to the COVID-19 epidemic. (Husain et al., 2020). In this case, countries chose to support educational activities by making use of various online applications in order not to disrupt the education processes (Bozkurt, 2020). Among these applications, Google Classroom, Zoom, Google Hangout, Google Meet, WhatsApp, Facebook and Youtube were the most frequently used ones (Nugroho et al., 2020; Rasmitadila et al., 2020; Tay et al., 2021; Thaaariq, 2020; Wargadinata et al., 2020; Yulitriana et al., 2020).

Although distance education activities in Turkey was carried out through TV channels broadcast in cooperation with the Ministry of National Education and TRT (Turkish Radio Television Corporation) at primary, secondary and high school levels; in higher education, it was carried out with the distance education systems of universities. In addition, it was tried to maintain educational activities through various online applications at all educational levels (Uyar, 2020). In addition to WhatsApp, Zoom, Youtube, and Microsoft Teams which were used in other countries as well (Bakioğlu & Çevik, 2020; Çankaya & Durak, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Uyar, 2020) applications, the Educational Information Network platform were also used frequently (Dündar & Yeşilyurt, 2020; Türker & Dündar, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Studies in the literature reveals that online applications in the distance education process are used for lecture, homework/test, project follow-up (Aydemir, 2021; Demir & Özdaş, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Mohalik & Sahoo, 2021), assessment (Aydemir, 2021; Mohalik & Sahoo, 2021; Rasmitadila et al., 2020), games and activities (Dündar & Yeşilyurt, 2020; Lubis & Dasopang, 2021), providing motivation (Aydemir, 2021; Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020) and communicating with other stakeholders (Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020; Demir & Özdaş, 2020).

Many studies have been conducted on distance education activities during the COVID-19 epidemic (Avcı & Akdeniz, 2021; Balaman & Tiryaki, 2021; Baran & Sadık, 2021; Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020; Çakmak & Kaçar, 2021; Husain et al., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020). However, the number of studies on the new normal after COVID 19 is limited. For example, Calimlim et al. (2021) examined social studies teachers' intention to use alternative learning delivery modalities such as home-based/modular learning, the blended learning and online class learning in the new normal. They found that teachers wanted to use home-based/modular learning and were not ready for blended learning. Similarly, Andarwulan et al. (2021) reported that primary school teachers were not ready for online learning in the new normal. In the literature, there are studies suggesting that distance education will play an important role not only in the COVID-19 process, but also in the 'new normal' period after COVID-19. Xie et al. (2020) stated that online education will continue to play an important role in the new normal.

Method

In this study, the phenomenology design was used as it was tried to describe the experiences of social studies teachers regarding the social studies courses carried out during the emergency remote education process and their predictions about the new normal. The participants consisted of seven volunteer social studies teachers (two women, five men) working in Siirt province and its districts.

The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The interview form consisted of personal information and six open-ended questions. The data were obtained through face-to-face interviews (two teachers), Zoom(one teacher) and phone (four teachers). The interviews took between 23-38 minutes in the planned time frame with the participants between 6-13 July 2021 under epidemic conditions. The data were analyzed through descriptive analysis.

Results

The Findings revealed that the social studies teachers carried out their teaching activities mostly over the internet using telephone and computer technologies in the emergency remote education. They also stated that they conducted their courses through the Educational Information Network (EBA), Zoom and

WhatsApp. They emphasized that the student participation to the online live lessons was low, they had internet connection problems, the students did not have technological tools and they could not find equal access opportunities. They also stated that they did not assess student learning effectively during the emergency remote education process. It was also found that they would organize some strategies/activities to complete this problem due to the fact that the cognitive entry behaviors of the students in some learning areas would be lacking in the new normal. Moreover, they mentioned that they will use Zoom and EBAs well as the blended learning with the intention of providing effective teaching in their courses and supporting teaching in the new normal. While some of the teachers stated that students would be willing to participate in online teaching activities in the new normal, others stated that they would be reluctant.

Conclusion

The study showed that teachers carried out their teaching activities mostly using telephone and computer technologies in the emergency remote education process, and they faced the problem of low student participation in live lessons. It was revealed that they did not assess student learning effectively in emergency remote education, and assessment was not considered as a part of distance education. They stated that in the new normal, students will lack cognitive entry behaviors in some learning areas. In addition, they stated that students would be willing/unwilling to participate in online teaching activities in the new normal, they would use Zoom and EBA, and they expressed that they may consider using the blended learning with the intention of supporting teaching.

The Benefits of “Academic Writing” Course for the Freshmen in English-Medium-Instruction Departments in a Turkish State University

Burak TOMAK¹

Abstract: The importance of academic writing is prevalent especially for the students taking English-medium instruction (EMI). After the intensive language lessons in the School of Foreign Languages, students must reach a certain level (B2) in order to pursue their academic studies in English. In addition to their departmental courses, freshmen in some EMI departments are offered “Academic Writing” course while some others do not have this opportunity. Thus, this study has tried to determine the efficiency and the benefits of this course for the freshmen in this university. For the purpose of the study, 5 freshmen that took “Academic Writing” course in the spring semester and 6 other freshmen who were not offered this course were assigned to write an academic essay on a given topic by the researcher. After the submission of their papers, the researcher had semi-structured interviews with each participant. Data were analyzed qualitatively via manual coding. It was found that the students who took “Academic Writing” course were more successful than their peers who were not given this opportunity in terms of grammar and vocabulary knowledge as well as the content formation in their academic papers.

Keywords: Academic Writing, Freshmen, English-Medium-Instruction, EFL Context, Higher Education, Language Teaching

Bir Türk Devlet Üniversitesindeki İngilizce Eğitim Verilen Bölümlerdeki Birinci Sınıf Öğrencilerine Sunulan “Akademik Yazım” Dersinin Faydaları

Öz: Akademik yazmanın önemi, özellikle İngilizce eğitim alan öğrencilerin bölüm dersleri için açıktır. Yabancı Diller Yüksek Okulu’ndaki yoğun dil derslerinin ardından, bu öğrenciler İngilizce akademik çalışmalarını sürdürebilmeleri için belirli bir düzeye (B2) gelmek zorundadır. Bölüm derslerine ek olarak, İngilizce eğitim veren bazı bölümlerdeki birinci sınıf öğrencilerine “Akademik Yazım” dersi verilirken, bazıları bu fırsata sahip değildir. Böylelikle bu çalışma, bu dersin üniversite birinci sınıf öğrencilerine kazandırdığı etkinlik ve faydaları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bahar döneminde “Akademik Yazım” dersini alan 5 birinci sınıf öğrencisi ve bu dersi almayan diğer 6 birinci sınıf öğrencisi, araştırmacı tarafından verilen bir konuda akademik bir makale yazmaları için görevlendirilmiştir. Araştırmacı, makalelerin gönderilmesinden sonra her katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Veriler manuel kodlama yoluyla nitel şekilde analiz edilmiştir. “Akademik Yazım” dersini alan öğrencilerin, akademik makalelerindeki içerik oluşumunun yanı sıra gramer ve kelime bilgisi bilgileri açısından da bu dersi almayan akranlarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik Yazım, Birinci Sınıf Üniversite Öğrencileri, İngilizce Verilen Eğitim, İngilizce’nin Yabancı Dil Olarak Kullanıldığı Bağlam, Yükseköğretim, Dil Öğretimi

Received: 13.02.2022

Accepted: 28.03.2022

Article Type: Research Article

¹ Marmara University, School of Foreign Languages, Istanbul, Turkey, email: buraktomak@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-431X>

To cite:/Atıf için

Tomak, B. (2022). The benefits of “Academic Writing” course for the freshmen in English-medium-instruction departments in a Turkish state university. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 325-338.

Writing is one of the language skills used not only for the academic purposes such as preparing research paper but also for other real-life skills such as film-reviewing, blogging, and e-mailing (Polio & Park, 2016). What is more, Cole and Feng (2015) claim that “writing is the skill which students find the most challenging and are least proficient in while acquiring a language” (p.3). Therefore, there are some variables that affect learners to become successful L2 writers (Cumming, 2001). Table 1 shows the factors that must be thought in teaching writing.

Table 1. *Factors that affect writing*

Orientations		
Text-focused	Process-focused	Sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orthography ✓ Morphology ✓ Lexicon ✓ Syntax ✓ The discourse and theoretical conventions of the L2 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Macro strategies • Planning • Drafting • Revising ✓ Micro strategies • Attending to content and form concurrently 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Genres ✓ Values ✓ Practices

The categorization in Table 1 was made by Cummings (2001) emphasizes that there are different variables to consider for a successful writing. Therefore, this may shed a light on the factors that teachers have to take into consideration while teaching writing to their students.

Teaching Writing

Rao (2019) stresses the role of the teacher in terms of teaching writing by stating:

Learners will face problems with writing but it is teacher’s responsibility to overcome them. With tasks, in-class activities, content choice and finding out the interest of students are the keys for effective writing teaching. Teachers have to think innovatively to make learners motivated towards writing (p. 202).

In his article, Rao (2019) emphasizes the importance of “good coherence” and “proper organization” of the essay. Hence, students must do a lot of practice to make accurate and proper sentences, which makes it easier for them to write coherent paragraphs in terms of sequencing of different perspectives.

Hussain (2017) claims that “learning writing has been regarded as a complex activity to teach L2 to the students using a single approach” (p.220). Thus, he suggests “brainstorming” as the most efficient way to teach writing and this was also confirmed by the participants of his study. Graham (2019) comes up with some other factors that affect the quality of effective writing teaching such as time, composition of classrooms, teachers’ knowledge and belief, proper writing instructions, records of students. Barkaoui (2007) states the importance of the role of teachers in teaching writing as they are expected to motivate and encourage their learners to write and give quality feedback in accordance with their needs in the end.

As for the type of feedback given to improve the writings of the students, there are different thoughts about this. Kepner (1991) conducted a study in which two types of feedback were given to two different groups. One of them got feedback on their linguistic errors and the other got their feedback on a comment basis with a message written by the teacher. The latter group got more successful in terms of their writings. However, it is also stated in Rose’s study (1983) that the writing topic of the learners must be challenging enough for the students to have a tendency to make errors from which they would learn a lot to improve their writing skills.

In another study conducted by Firkins et al. (2007), the importance of contextualization has been stressed. The results show that students write successfully if they are engaged with texts as pre-activities and instructions that guide them, which, in turn, will make them write properly. Therefore, it can be concluded that teaching writing also requires learners to create an appropriate content that is relevant to the essay topic, which makes it necessary for the learners to read a lot for content formation, the importance of which was emphasized as one of the significant contributors to writing performance of the students taking an online

teaching program in the study of Luna et al. (2020). Hidayati (2018) also suggests that teachers must encourage learner to read and write for an effective writing skill improvement.

The Reasons for the Weakness of Students' Writings

The teacher of the classroom who is also the assessor of the writing papers of the students plays a major role in the focus of student writings as students pay more attention to the points which are emphasized by their teacher. Clippard (1998) claims that this teacher-centered writing teaching prevents students from writing on what they are interested in, so learners concentrate more on the correction of surface-level errors. Therefore, Tan (2011) states that teacher-focused writing lecture method is unproductive so learners must be encouraged to take an active part in the process of learning academic writing.

Another reason why students cannot achieve their goals in terms of writing development is that the product-focused approach is given more importance in writing classes than the process of making the product (Stapa & Abdul-Majid, 2009). Therefore, students focus more on the end product instead of the process in which they will learn a lot in terms of their academic writing skill.

The number of students in classes is another important factor that has a great effect on learners' success in the writing skill development. Warschauer and Ware (2006) state that the more students teachers have in their classes, the less time they will be able to allocate to each student and his/her piece of work. Thus, there must be a limited number of students for the writing classes in order to increase the efficiency of the lessons.

The lack of practice is also another issue that leads to weakness in the writing skills of the learners. McGarthey et.al (2004) elaborate on why writings of students are not getting developed. They claim that it is due to the absence of the encouragement from the teachers as students are not fostered enough to write by their teachers. Besides, a recent study done by Mcglynn and Kelly (2019) demonstrates that students get better scores in writing when they are given more opportunity to write.

In another comprehensive study conducted by Hidayati (2018), interviews were held with different Indonesian English language teachers who come from different parts of Indonesia and teach in either public or private senior and junior high schools, and they were asked about the challenges of writing, which were divided into two: internal factors (English competence, native language interference, motivation and reading habit) and external factors (class condition, availability of aids, availability of time). Hidayati (2018) states that English competence of the learners is one of the most significant variables that affects their writing skills.

In the studies conducted in Turkish context, it has been found that students' writing anxieties mostly stem from time restrictions and the way they are evaluated and given feedback (Kırmızı & Kırmızı, 2015). Other studies conducted in higher education level also show that students have some difficulty in content formation for their writings (Atay & Kurt, 2006; Kurt & Atay, 2007).

The Significance of The Study

Because of the pandemic caused by coronavirus (Covid-19) all around the world, the courses had been offered online in universities since the middle of the spring term in 2020. Wijeyewardene et al. (2013) claim that though online writing teaching has some drawbacks such as the lack of the intimacy of face-to-face education, students' level of computer literacy, self-direction, work commitments, the scarcity of feedback, lack of opportunities, it can be beneficial with the use of online discussion, forum, Edmodo, Turnitin, all of which facilitate both basic writing skills including paragraphs, sentences, grammar as well as writing refinements like editing and proof-reading in addition to the instruction and feedback. Arlina and Melor (2015) show the benefits of the integration of technology with academic writing improvement of the students. It has been shown in their study that mobile assisted language learning (MALL) will facilitate the academic writing skills of the learners with the combination of different approaches so that students will have the chance to acquire the knowledge from different technological sources. Therefore, this study aims to determine whether the "Academic Writing" course serves the needs of the learners who are taking English-medium instruction (EMI) in their faculties and departments and here are the research questions of this study:

How have the learners taking English-medium-instruction acquired their academic writing skills?

- Do they find it satisfactory to meet their needs in their academic studies?
- Do their writing skills serve their needs for their departmental courses?

How does “the academic writing” course offered for the freshmen who take English medium instruction help them?

- In what ways do they benefit from it?

What are the deficiencies of these learners as for their academic writing skills?

Method

Research Design

This study was planned as action research because the researcher was the one who designed this research in his own teaching and researching context as Burns (2010) defines “action research” as “a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts” because “a teacher becomes an ‘investigator’ or ‘explorer’ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it” (p.2). Therefore, for the purpose of this study, the researcher acted as an “on-site” observer in the research context where he was working as one of the academics who knew a lot about the institution because he was one of the lecturers offering the “Academic Writing” course, the efficiency of which was evaluated in terms of the academic skills of the learners in that university. Action research must be conducted by a researcher who must be actively working withing the research context with which s/he has to be familiar in every aspect that will be investigated with the study which requires the researcher to be “participatory” so that there will be an improvement in his/her teaching context (Kemmis & McTaggart, 1992). In this study, the researcher tried to determine the efficiency of an academic course offered to students who were taking English-medium-instruction in a certain context. According to another definition made by Zuber-Skerritt (1996b) “action research” must be “critical (and self-critical) collaborative inquiry by reflective practitioners being accountable and making results of their enquiry public self-evaluating their practice and engaged in participatory problem-solving and continuing professional development” (p.85).

Study Group

This study was carried out with the students who were freshmen in their departments which provide English-medium-instruction in one of the state universities in Istanbul, Turkey. The participants of this study had had a preparatory year when they were taught academic English language skills in the previous year of the study in the School of Foreign Languages, the mission of which is to prepare the students for the academic studies that they have to pursue in departments and faculties providing English-medium-instruction. Therefore, it can be claimed that all of these participants took a preparatory year when they took an intensive language education just before they started to take their courses in their faculties. However, the participants were categorized into two groups as the ones who were taking “Academic Writing” course at the time of the study and the ones who were not offered “Academic Writing” course in the first year in their departments. Thus, the ones who were taking the course were coded as “AWCS” (Academic Writing Course Students) while the ones who were not given the course were named as “NCS” (No Course Students). Here is the table that shows the demographic information of the participant students.

Table 2. Demographic information of the participants

Codes	Age	High School graduation	Hometown	Department	Prep year in high school
AWCS1	19	Anatolian High School	Ankara	Psychology	No
AWCS2	21	Anatolian Teacher Training High School	Mardin	Psychology	Yes
AWCS3	38	Anatolian Religious High School	Istanbul	Psychology	No

AWCS4	21	Anatolian High School	Sakarya	Psychology	No
AWCS5	19	Anatolian High School	İstanbul	Psychology	No
NCS1	21	Anatolian Social Science High School	Edirne	International Relations	Yes
NCS2	19	Anatolian Girls' Religious High School	İzmit	Theology	No
NCS3	21	Anatolian High School	Istanbul	Environmental engineering	No
NCS4	20	Anatolian High School	İzmit	Business Administration	No
NCS5	21	Anatolian High School	İzmit	Material and Metallurgy Engineering	No
NCS6	20	Anatolian High School	Eskişehir	Business Administration	No

As it can be seen on Table 2 that all the participants in the "AWCS" group were in the department of "Psychology" which provides English-medium-instruction in the Faculty of Arts and Science in the university whereas the students in "NCS" group were from different departments in different faculties because the latter were chosen among the ones who were not given the "Academic Writing" course in their first year in their departments. What is more, there was one student from each group who took a prep year in high school education: AWCS2 and NCS1. It was also significant to note that all of the participants were chosen taking their consent to contribute to the study.

Another important point to note here was that the "Academic Writing" course, for which this study was conducted, was offered to the freshmen in some faculties which provide English medium instruction like the Faculty of Science and Arts and Faculty of Law in the spring semester. However, this course was not offered in faculties like Political Science, Engineering and Business Administration even though they provide English medium instruction, as well. Thus, these two different applications in different faculties were taken in the scope of this study to determine the efficiency of both.

Data Collection

The data for this study were collected with the approval of the Research Ethics Committee of the Institution of Education Sciences in Marmara University. As for the details of the approval, Ethics Committee's decision was given on 5th April 2021 and Ethics Committee approval issue number was 3-43.

Data Collection Tools

For the purpose of this study, two data collection tools were used: student essays and interviews.

Student Essays

All the participant students were assigned to write a well-organized essay on "the causes and effects of 'success in an IELTS test'". They were told to write their essays within 50 minutes as if they were taking a real test. These essays were sent to the researcher for the analysis because these were considered as the source that showed their level of knowledge in terms of their academic writing skills.

Interviews

Each participant student was interviewed by the researcher individually. The interviews were conducted in the mother tongue of the both participants and researcher so that they would feel more comfortable to express themselves about the issue. Every interview took around 35 minutes (5 minutes more or less). The interviews were held online on Zoom and they were recorded with the consent of the participants for the researcher to transcribe them for later analysis.

The interview questions which were written by the researcher considering the research questions were semi-structured because students were made to make comments on the point specifically asked to them considering the research questions. Gall et al. (2003) point out that the interviews must not be too restricted not prevent the participants from sharing what they would like to say about the issue as for the qualitative research.

Data Collection Procedure

The data collection process was organized according to the principles of an action research design put forward by Zuber-Skerritt (1996a). First of all, the researcher made a plan for his action research as he thought that it was necessary to determine the efficiency of the course named as “Academic Writing”, offered to the English-medium-instruction departments. After this “strategic planning”, he started to take an “action”. During this phase of the research, he chose the participants who were willing to take part in this study from different departments categorizing them as the ones who got “Academic Writing” course and the one who did not. He assigned the participants to write a well-organized essay on “the causes and effects of ‘success in an IELTS test’”. As the objectives of an academic essay writing in a “well-organized” way was taught in the class where this action research was conducted, students were already familiar with the objectives of the course as well as the expectations of the researcher in terms of the way they would write. Right after the submission of the essays by the participant students to the researcher, he conducted interviews with them. In the second part of the interviews, the researcher moved to the third stage of the research which was “evaluation” because he evaluated the writing performance of the participant students over the essays sent to them together with the interviewees showing their mistakes and recognizing the deficiencies of the learners. At this stage, both the students and the researcher made self-evaluation in terms of learning and teaching writing, respectively. At the final “reflection” stage of the research, the researcher started to make some reflections of the efficiency of the course offered to those students taking all the first three stages into account.

Data Analysis

The analysis of the data was made in accordance with the research questions stated above. As this was action research in which qualitative data collection tools were used, Cohen et al. (2007) state that “analysis here is almost inevitably interpretive” (p.469). With this regard, the data was analyzed “in order to find constructs, themes, and patterns that can be used to describe and explain the phenomenon being studied” (Gall et al., 2003; p. 453). Thus, the transcriptions of the recordings of interviews were needed. The essays written by the participant students were already ready for the analysis. After the deep analysis of the transcriptions of the interviews, the researcher classified and categorized the data considering the research questions so that he would find the right themes out of them (Krippendorp, 2004). Cohen et al. (2007) define categories as “the main groupings of constructs or key features of the text, showing links between units of analysis” (p. 478). They also define codes as “the smallest element of material that can be analysed” (p. 477). The codes concluded from the data of this study were descriptive and “situational” because they reflected the perspectives of the participants and their way of thinking about the questions asked to them (Bogdan & Biklen, 1992). Consequently, the codes were thematically categorized concerning the research questions.

Some of the quotes from what the participant students mentioned during the interviews were also given in the results section as Gall et al. (2003) claim that “direct quotes of the remarks by the case study participants were particularly effective because they clarify the emic perspective, that is, the meaning of the phenomenon from the point of view of the participants” (p. 469). These quotes made it much clearer for the reader to understand the context of the study.

The student essays were evaluated by the researcher considering the following criteria: task achievement, grammatical range, lexical range, cohesion and organization. Each paper was assessed by the researcher and shown to each correspondent participant to make them realize the mistakes that they made.

As this is a contextual case study designed as an “action research”, the results cannot be generalized for other contexts.

Results

The Backgrounds of The Participants in Terms of Their Writing Skills

As all of the participant students had had a prep year before they started to take their departmental courses, they were asked whether they had been satisfied with the language education they got from their

prep school and in what ways the prep year contributed to their language skills. Here is the table that shows the backgrounds of language learning process of the learners in the prep school.

Table 3. *The satisfaction of learners as well as the skills they highly developed in prep school*

Codes	The satisfaction from the prep school	The skills that they mostly developed in prep school
AWCS1	Yes	Academic writing, grammar
AWCS2	Yes	Academic writing, grammar
AWCS3	Yes	Academic writing, vocabulary, grammar
AWCS4	Yes	Academic writing, grammar
AWCS5	Yes	Academic writing, grammar
NCS1	Yes	Academic writing, vocabulary, grammar
NCS2	Yes	Academic writing, grammar
NCS3	Yes	Academic writing, grammar
NCS4	Yes	Academic writing, vocabulary, grammar
NCS5	Yes	Academic writing, vocabulary
NCS6	Yes	Academic writing, vocabulary

Table 3 above proved that the participant students mostly benefitted from their prep school year in terms of their writing skills so it could be claimed that they learned how to write academically in their prep school. NCS1 explained the situation;

"Though I got a prep year at the beginning of my high school, I was not taught how to write academically there. In fact, I realized in the prep school in university that there was a format and the way that had to follow in order to write an academic paper in English."

This quote showed the importance given to academic writing skill development in the prep school of the university where this study was conducted. What is more, all the participants stated that they found the language education quite satisfactory despite the pandemic that broke out in the middle of the second term. However, they claimed that they could not improve their speaking skills to which enough attention was not given.

The Contribution of The Prep Education to The Departmental Courses

It was found that participants benefitted from their prep school education mostly in terms of academic writing and grammar. The researcher wanted to determine the contribution of the prep school education to the departmental courses of the participants. Here is the table that shows the efficiency of the language education of prep school on departmental courses considering its strengths and weaknesses.

Table 4. *The efficiency of the language education of prep school on departmental courses with its strengths and weaknesses*

Codes	Contribution of prep school to the departmental courses	Strengths	Weaknesses
AWCS1	Yes	Comprehension of the course content	Academic speaking
AWCS2	Yes	Comprehension of the course content	Academic speaking
AWCS3	Yes	Comprehension of the course content	Academic speaking
AWCS4	Yes	Comprehension of the course content	Academic speaking
AWCS5	Yes	Comprehension of the course content, project writing	Academic speaking
NCS1	Yes	Comprehension of the course content, project writing	Lack of terminology related to the department
NCS2	Yes	Comprehension of the course content, project writing	Academic speaking, lack of terminology related to the department
NCS3	Yes	Comprehension of the course content, writing reports	Academic speaking
NCS4	Yes	Comprehension of the course content	Academic speaking
NCS5	Yes	Comprehension of the course content, writing reports	Lack of terminology related to the department
NCS6	Yes	Comprehension of the course content	Lack of terminology related to the department

From Table 4, it can be understood that all the participants stated that they were able to comprehend the course content with the help of the education they got from the prep school though they added that there were some times when they found it difficult to keep up with the flow of the lessons as the lecturers spoke fast just like a native speaker. What is more, they criticized the language education in the prep school as it did not provide them with the opportunity to improve their academic speaking skills and learn more about the terminology that they had to acquire as for their departmental studies. However, NCS2 explained:

“I was not given any terms related to my department, Theology, which was impossible because there were some other students from other departments so we read texts about more general topics such as environment. Additionally; as we were much more concentrated on the exam, we did not give any importance to speaking which was not tested in the final. However, one needs to make personal efforts to improve his/her speaking ability.”

This quote showed the weaknesses of the prep education that the participants had to face when they started their departments.

The Writing Skill Requirements for Their Departmental Courses

Participants were asked whether they had any difficulty in writing academic term papers, projects or assignments and the reasons why. Here is the table that shows their responses.

Table 5. *The difficulty that learners faced in terms of academic writing for their departmental courses and the reasons*

Codes	Any difficulty with academic writing for departmental courses	Why?
AWCS1	Not at all	Internalization of it systematically
AWCS2	Not at all	Internalization of it systematically
AWCS3	Sometimes	Lack of practice and certain vocabulary
AWCS4	Not at all	Internalization of it systematically
AWCS5	Rarely	Time limit and content formation
NCS1	Not at all	Internalization of it systematically in prep school
NCS2	Usually	Lack of sentence structures, content formation, format
NCS3	Sometimes	Format
NCS4	Generally	Lack of practice, certain knowledge and vocabulary
NCS5	Sometimes	Lack of practice and vocabulary
NCS6	All the time	Lack of knowledge and vocabulary

From Table 5 above, it can be understood that the students who did not take “Academic Writing” course had some difficulty in writing academically for the assignments or term-papers for their departmental courses except from NCS1 who had a prep year in her high school whereas the ones who had taken “Academic Writing” course did not have any difficulty apart from AWCS3 who sometimes found it difficult to write due to the lack of practice and certain vocabulary.

The Benefits of “Academic Writing” Course

AWCS Group

The participant students (AWCS group) were asked whether they benefited from this course for their academic studies. All of them stated that they started to be able to express themselves better with accurate sentence structures and the right vocabulary when asked to write an academic paper in the other departmental courses that they took with the help of this course. AWCS1 elaborated on the issue:

“It is right that we have been taught academic writing in our prep year but this course provides us with more details, forms, formats and different essay types that help me improve my academic writing skills which can only be put one step forward with this course. I have also learned the organization pattern of the whole essay. To be more specific, I have acquired some sentence structures which facilitated my written expression.”

The quote shows that students taking the course learned a lot from it. This group also confirmed that they benefitted from this course a lot in that they were able to write the term papers and assignments of the other departmental courses that they had taken. AWCS2 explained:

“I have started to pay more attention to my grammar and word choices with the help of this lesson. What is more, I am aware of the significance of the linkers. Thus, I think they all make my academic paper both coherent and accurate.”

Along with the benefits of this course for the writing skills development, these learners were also asked whether this course contributed to their other language sub-skills apart from writing. Here is the table that shows their responses.

Table 6. *The developed language sub-skills with “Academic Writing” course*

The codes	The developed language skills
AWCS1	Grammar, vocabulary
AWCS2	Grammar, vocabulary
AWCS3	Vocabulary, grammar, reading
AWCS4	Grammar, reading
AWCS5	Vocabulary, grammar

It can be concluded from Table 5 that learners developed their grammar and vocabulary skills with the help of this course along with the reading skill mentioned by AWCS3 and AWCS4.

NCS Group

The other group of participants who were not taking the course (NCS) were also asked whether they would like to take it if given a chance. All of them said “yes” because it would enable them to develop their writing skills. NCS2 explained:

“I would love to take this course which would make it easier for me to write academically. Unfortunately, writing takes a lot of my time so I need to accelerate my pace. I cannot make proper sentences. They do not come to my mind easily. I have always had to have a look at the sentence structures to better make an accurate sentence which can properly reflect the ideas in my mind.”

It can be noticed from the quote that the ones who were not offered to this course would love to get it due to its so many benefits.

The participants in this group added that if they had taken this course, it would have helped them acquire the skills necessary for them to write academically especially for the term papers and assignments for the other courses that they had taken in English because “Academic Writing” course would equip them with the sentence structures and format of writing that they could use in these academic papers. What is more, NCS1, NCS2, NCS4, and NCS5 stated that this course would have certainly made them much quicker to write an academic paper in a limited period of time.

These learners were asked what kind of language sub-skills they would have improved if they had taken this course except from writing. Here is the table that shows their responses.

Table 7. *The would-be developed language sub-skills if this course had been offered*

The codes	The would-be developed language skills
NCS1	Vocabulary, speaking
NCS2	Grammar, vocabulary, speaking
NCS3	Vocabulary, grammar, reading
NCS4	Grammar, vocabulary, reading
NCS5	Vocabulary, grammar, speaking
NCS6	Grammar, vocabulary

From Table 7 above it can be recognized that this group agreed with their peers in AWCS group. However, they made an addition that speaking could have improved with this course because they would learn new vocabulary and sentence structures that they could use to express themselves orally.

Deficiencies of The Learners in Terms of Academic Writing

The deficiencies of learners in terms of their academic writing were determined with the essay samples that they had submitted to the researcher as an assignment completed within 50 minutes as if they had taken a real test. After the submission during the interviews, the participants were asked about the difficulties that they faced while they were writing the assignment and the mistakes that they had made were shown to them by the researcher. Thus, in the second part of the interview, the researcher conducted the analysis of the writing paper with the interviewee who submitted it. Here is the table that shows the analysis of the writing

papers of the participants.

Table 8. *The difficulties and mistakes of the learners for the writing assignment*

Codes	Difficulty level for the participants	The reason of the difficulty	Mistakes
AWCS1	Low	The lack of some vocabulary knowledge	Word choices
AWCS2	Low	The lack of some vocabulary knowledge	Word choice, repetition, some grammar mistakes
AWCS3	Low	Time limitation	Coherence, some grammar mistakes
AWCS4	Medium	Content formation	Word choice, coherence, linkers
AWCS5	Low	Coherence and unity	Word choice
NCS1	Low	Word choice, grammar	Word form, word choice, coherence, some grammar mistakes
NCS2	High	Grammar, word choice, repetition, time limitation, lack of practice	Word form, word choice, major grammar mistakes, task achievement, repetitive use of the words
NCS3	High	Grammar, lack of practice, time limitation, repetition	Major grammar mistakes, word choice, task achievement, coherence, content formation
NCS4	Extremely High	Lack of knowledge on essay writing, grammar	Major grammar mistakes, word choice, content formation, task achievement,
NCS5	High	Lack of knowledge on essay writing, grammar, lack of vocabulary	Grammar mistakes, format of the essay, content formation, coherence, task achievement
NCS6	Extremely high	Lack of knowledge on essay writing, grammar, lack of vocabulary, time limitation	Major grammar mistakes, format of the essay, content formation, coherence, task achievement, word choice

From Table 8 above, it can be concluded that the students in NCS group who did not take the “Academic Writing” course had found it a lot more difficult to write the assignment given to them due to several reasons but the most important of all was their lack of grammar because they did not have to write as many academic papers as the ones who had taken the course. Some of the participants in this group (NCS3, NCS5, and NCS6) who could not complete the task in the restricted time confessed that they forgot how to write an academic essay properly though they accepted that they were effectively taught this skill in the previous year. Only NCS1 could be considered as more successful than her peers in her group as she said she was frequently revising what they had covered about academic writing in their prep year by practicing her writing from time to time. When it comes to the AWCS group who took the course, they claimed that they found the writing assignment slightly difficult because of time limitation and lack of certain vocabulary. It was found in their papers that they made mistakes that did not prevent the reader from the comprehension of what they had written in contrast to the ones written by the participants in the other group who made some parts of the writings totally incomprehensible for the reader because of the lack of grammar and accurate vocabulary use. However, it was obvious that both groups had the mistakes in terms of “word choices” in common.

Discussion

It can be understood from the study that the participants acquired their academic writing skills from the year that they spent in their prep school where they took intensive English lessons before they started to take their departmental courses. They all mentioned their content with the academic writing course in prep school, the focus of which was on academic writing and grammar because this kind of training facilitated their understanding of the content of the courses that they took. However, the participants stated that the curriculum did not pay great attention to academic speaking in which they thought they had some deficiencies. What is more, the students complained that the language education that they got did not provide them with certain terminology that they needed in their departments because of the student profiles who were from different departments but given the language education within one class. This shows the importance of ESP lessons (English for a specific purpose) and Tomak and Ataş (2019) emphasize the importance of an ESP writing course by designing a curriculum for the pre-intermediate engineering students who stated the need for it. What is more, the importance of word choice and the integration of technical words into the essays of the students was shown in the study conducted by Coxhead (2012) with 14 English as additional language students studying at a New Zealand university.

It is significant for the students who are taking English-medium instruction (EMI) in their faculties to have academic writing skills because they will need it both in their academic and professional lives (Nation, 2009; Weigle, 2007). However, the students who are in EMI programs but do not take "Academic Writing" course in their departments find it difficult to write academic papers that they need to submit as either as a term paper or final project. Osmond (2016) confirms that "writing effective, high-quality assignments should be difficult... studying at a university gives you the perfect opportunity to develop it" (p.1). Thus, students need to improve the skills that they acquired from the prep school with this course which is highly necessary for these learners because the development of writing skill requires practice (Ur, 1996). Thus, the ones who get this "Academic Writing" course feel more confident to write their term papers in English for the other courses that they take in their faculties. The importance of practice can also be seen in the situation of the participant coded as NCS1 who did not take the course but did not have any difficulty in writing academic papers because she regularly revised what they did in the prep school from time to time with her self-study but the others who did not practice the skills that they had gained in the previous year found it hard to write academically. Therefore, the more practice students do, the more flawless their writings will be (McGarthey et.al, 2004; Mcglynn & Kelly, 2019). With more practice their familiarity with the type they write will also increase as another study conducted by Altınmakas and Bayyurt (2019) in Turkish context confirms the importance of students' perceptions about academic writing and disciplinary-specific text genres in terms of their success in their EMI departments.

Though the "Academic Writing" course was designed to improve the writing skills of the learners, the participants stated that it improved their "vocabulary" and "grammar" knowledge as well as it can be seen on Table 6. What is more, studies carried on the improvement of academic writing show the significance of both grammar and vocabulary knowledge to prepare an academic prose (Coxhead & Byrd, 2007; Hinkel, 2012; Hinkel, 2013). Therefore, this improvement reflected on the essays written by the participants who submitted them to the researcher who was to check them for the evaluation of the performance of the participants because the ones who got the course (AWCS group) had less grammar mistakes which did not prevent the readers from understanding the message while the ones who did not get the course (NCS group) made major grammar mistakes that inhibited the comprehension of the readers. This can be seen on Table 8 which showed the mistakes made on the essay assignments of the participants. Omar (2019) focuses on the importance of grammar knowledge as for the success in academic writing skills of the learners.

Another point that is worth mentioning for this study is that learners who are good at academic writing (AWCS group) have some difficulty in content formation whereas the poor writers make major mistakes in terms of grammar and vocabulary. This reminds us Table 1 which shows the factors affecting writing (Cumming, 2001). Therefore, it can be concluded that learners who got the course were mostly process-focused as they did their best to create an appropriate content in their writings while the learners who did not the "Academic Writing" course were text-focused as they had major problems with their grammar and lexicon. Therefore, Ramadhanti et al. (2019) claim that the deficiencies of the students' writings in content development derive from their weakness of metacognition; therefore, students must be trained on the arrangement of words, concepts and terminology so that they will have less difficulty in content formation and finding the appropriate words for their academic papers.

Conclusion

It can be concluded from this study that it is necessary to offer "Academic Writing" course for the freshman of the departments providing English-medium instruction (EMI) because this course improves the other skills, especially grammar and vocabulary knowledge of the learners who are able to make use of them in the other courses that they take, apart from academic writing.

It was seen that learners benefitted from this course a lot with respect to the term papers and projects which they were to submit for the other courses that they took in their departments. What is more, the deficiencies of the students who were not offered to this course were detected in the papers that they were assigned to write and submit to the instructor. These learners who did not get the course added they had some

difficulties in academic writing, which they were taught in their prep year and which was to be improved with such a course at the first year of their studies in their undergraduate degree.

To be brief, this study confirms the efficiency and the benefits of the “Academic Writing” course for the freshman enrolled in English-medium instruction departments even though this course was offered online for these university students.

Limitations of The Study

This study was conducted with 11 participants, 5 of whom were offered “Academic Writing course while the other 6 participants did not take the course at the time of the study. All of the participants took part in the study with their own will and the researcher could not reach many others because of the pandemic which affected the lives of people including the university students as well. Therefore, the number of participants could have been more than 11 but these were the only people who wanted to contribute to the study. What is more, all the participants from the AWCS group were from the same department which was “Psychology” in the Faculty of Arts and Science. However, they were the only ones who wanted to participate in this study. Other students in other departments were not willing to take part. Thus, there was not a variety in terms of the departments of the participants in AWCS group just like the other group (NCS) in which there were students from a wide range of departments getting English-medium instruction.

Another limitation was that the participant students were made to write only one essay for the researcher to evaluate. However, it is known that it takes time to develop the writing skill (Graham, 2019) so it would be so much better if the participant students more than one essay so that the researcher could better evaluate their progress but due to the time limitations, this was not possible. What is more, the participant students were not willing to write more than one essay for this research as they knew they would not be evaluated officially with their paper so they thought they were wasting their time.

Last but not least, the papers of the participant students were evaluated only by the researcher himself because of the confidentiality issues. Nonetheless, it would be better if the papers were evaluated by two or three instructors apart from the researcher himself. However, as this study was carried out during the pandemic, it was not possible for the researcher to make such a request from another instructor who might be dealing with some other issues during those hard times.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable.

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: No funding

Ethics: The data for this study were collected with the approval of the Research Ethics Committee of the Institution of Education Sciences in Marmara University. As for the details of the approval, Ethics Committee’s decision was given on 5th April 2021 and Ethics Committee approval issue number was 3-43.

References

- Altınmakas, D., & Bayyurt, Y. (2019). An exploratory study on factors influencing undergraduate students’ academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 88-103. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.006>
- Arlina, A. Z., & Melor, M.Y. (2015). Potential of mobile learning in teaching of ESL academic writing. *Canadian Center of Science and Education*, 8(6),11-19. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n6p11>
- Atay, D., & Kurt, G. (2006). Prospective teachers and L2 writing anxiety. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(4), 100-118.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL*

Reporter, 40(1), 35-48.

- Bogdan, R. G., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education (Second edition)*. Allyn& Bacon.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practioners*. Routledge.
- Clippard, D. (1998). Efficacy of writers' work-shop for students with significant writing deficits. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(1), 7-26.
- Cole, J. & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference 2015*. <https://www.learntechlib.org/p/160814/>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th edition)*. Routledge.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.
- Coxhead, A. (2012). Academic vocabulary, writing and English for academic purposes: Perspectives from second language learners. *RELC Journal*, 43(1), 137-145.
- Coxhead, A., & Byrd, P. (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing*, 16, 129-147.
- Firkins, A., Forey, G., & Sengupta, S. (2007). Teaching writing to low proficiency EFL students. *ELT Journal*, 61(4), 341-352. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm052>.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research*. Pearson.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.1.29>
- Hidayati, K. H., (2018). Teaching writing to EFL learners: An investigation of challenges confronted by Indonesian teachers. *Langkawi: Journal of The Association for Arabic and English*, 4(1), 21-31.
- Hinkel, E. (2012). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge.
- Hinkel, E. (2013). Research findings on teaching grammar for academic writing. *English Teaching*, 68(4), 3-21.
- Hussain, S.S (2017). Teaching writing to second language learners: Bench-marking strategies for classroom. *Arab World English Journal*, 8(2). 208-227. <https://dx.doi.org//10.24093/awej/vol8no2.15>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The action research planner (Third edition)*. Deakin University Press.
- Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313. <https://doi.org/10.2307/328724>
- Kırmızı, O. & Kırmızı, D. G. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4 (2), 57-66. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57>
- Kurt, G., & Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1),12-23.
- Krippendorp, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Luna, M., Villalón, R., Mateos, M., & Martín, E. (2020). Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research*, 12, 233-262.
- McCarthy, S. J., López-Velásquez, A. M., García, G. E., Lin, S., & Guo, Y. H. (2004). Understanding writing contexts for English language learners. *National Council of Teachers of English*, 38(4), 351-394.

- McGlynn, K., & Kelley, J. (2019). Evolving students' writing skills: How to improve domain-specific writing. *Science for All*, 42(8), 40-43.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Omar, Y. Z. (2019). Teaching pedagogical grammar in context to enrich English language learners' academic writing. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 2(3), 213-225. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.3.24>
- Osmond, A. (2016). *Academic writing and grammar for students*. Sage Publications.
- Polio, C. & Park, J. H. (2016). Language development in second language writing. In Manchón, R. M. and Matsuda, P. (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 287-306). Routledge.
- Ramadhanti, D., Ghazali, A. S., Hasanah, M., & Harsiati, T. (2019). Students' metacognitive weaknesses in academic writing: A preliminary research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), 41-57. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10213>
- Rao, P. S. (2019). Effective teaching of writing skills to the English language learners. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 6(4) 196-205.
- Rose, M. (1983). Remedial writing courses: A critique and a proposal. *College English*, 45(2), 109-128. <https://doi.org/10.2307/377219>
- Stapa, S. H. & Abdul-Majid, A. H. (2009). The use of first language in developing ideas in second language writing. *The European Journal of Social Sciences*, 7(4), 41- 47.
- Tan, B. H. (2011). Innovative writing centers and online writing labs outside North America. *Asian EFL Journal*, 13(2), 391-418.
- Tomak, B., & Ataş, U. (2019). Designing an ESP writing course for pre-intermediate EFL engineering students. *Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(3), 267-282. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903267T>
- Ur, P. (1996). *A Course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Warshauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 157-180.
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16 (3), 194-209.
- Wijeyewardene, I., Patterson, H., & Collins, M. (2013). Against the odds: Teaching writing in an online environment. *Journal of Academic Language & Learning*, 7, 20-34.
- Zuber-Skerritt, O. (1996a). Introduction. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 3-9). Falmer.
- Zuber-Skerritt, O. (1996b). Emancipatory action research for organizational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 83-105). Falmer.

Prospective Preschool Teachers' Views on Sexual Education and Child Sexual Abuse in Early Childhood Education*

Ahmet SİMSAR¹, Bala ÇAPAR²

Abstract: This study aims to reveal the opinions of prospective teachers about sexual education and child sexual abuse in preschool. Case study research design was used in the study in which data were obtained through interviews with 73 prospective teachers. Eight questions and 2 fictional cases related to sexual education were used in the semi-structured interview form prepared to collect the data which were then analyzed by content analysis method. The research results indicate that prospective teachers did not have sufficient background knowledge regarding sexual education and child sexual abuse. When the answers of the participants to the fictional cases are examined, it is seen that they have deficiencies in early intervention. In line with the research results, parents are one of the most important stakeholders in providing sexual education to children. It is also highlighted that it is very important that in the curriculum of preschool teachers' issues about sexual education should be addressed.

Keywords: Sexual Education, Child Sexual Abuse, Early Childhood Education, Prospective Teachers

Öğretmen Adaylarının Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitim ve Çocuk Cinsel İstismarına Yönelik Görüşleri

Öz: Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve çocuk cinsel istismarı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Verilerin 73 öğretmen adayı ile görüşülerek elde edildiği çalışmada durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Daha sonra içerik analizi yöntemi ile analiz edilen verilerin toplanması amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu cinsel eğitimle ilgili 8 soru ve 2 kurgusal vaka kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının cinsel eğitim ve çocuk cinsel istismarı konularının önemli olduğunu vurgularken bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da göstermiştir. Katılımcılar kurgusal vakalara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde erken müdahale konusunda eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler çocuklara cinsel eğitim sağlanmasında en önemli paydaşlar olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin müfredatında cinsel eğitimle ilgili sorunların ele alınmasının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Cinsel Eğitim, Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar, Erken Çocukluk Eğitimi, Öğretmen Adayları

Received: 18.10.2021

Accepted: 24. 02.2022

Article Type: Research Article

* Some part of the paper was presented as "Ne Nasıl Olmalı Okul Öncesinde Cinsel Eğitim" at the VIIIth International Eurasianeducational Research Congress.

¹ Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Education Faculty, Department of Early Childhood Education, Kilis, Turkey, e-mail: ahmetsimsar@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8788>

² Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Education Faculty, Department of Early Childhood Education, Kilis, Turkey, e-mail: balacapar@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5995-8422>

To cite:/Atıf için

Simsar, A & Çapar, B. (2022). Prospective preschool teachers' views on sexual education and child sexual abuse in early childhood education. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 339-357.

Being an important part of human life and personality, sexuality has biological, psychological, sociocultural, economic, religious, moral, and behavioral dimensions (Kakavoulis, 1998; World Health Organization (WHO), 2015). Sexuality is, therefore, expressed as a concept that continues for life and is affected by the attitudes and values of the society in which people live (Alkan Ersoy, 2019). Although the history of sexuality began with the history of humanity, studies on sexual education in the world began to stand out with the Human Immunodeficiency Virus (HIV) epidemic in the 1980s (Çalışandemir et al., 2008; WHO, 2010).

Sexual Education

According to the European Expert Group on Sexuality Education (2016), sexual education aims at improving the interpersonal relationships as well as physical and emotional health of children and young people and enabling them to make healthy choices regarding sexuality. However, the Ministry of National Education in Turkey (MoNE) (2013) made a general definition of sexual education as a training to inform people about reproduction, satisfy their sexual concerns and enable them to acquire the necessary skills and attitudes in their relations with other people. Bayhan and Artan (2009), on the other hand, defined sexual education as an individual's understanding of the sexual development, respect for sexuality and other people's values, and gaining positive behavior. In short, sexual education is a training that includes sexual health and development along with its physical, emotional, social dimensions, enabling to gain sexual identity roles, and developing skills about gender and relationships (Dyson & Smith, 2012; Kadioğlu Polat & Üstün Budak, 2016). Sexual education in early childhood is, therefore, ignored. Berge (1969) emphasized that sexual education of children is much more important than sexual education of adolescents since the latter is largely related to early childhood sexual education. Likewise, in a recent study about child sexual abuse and its negative psychosocial outcomes, Maciel and Basto-Pereira, (2020) stated that boys and girls have different mental health issues in their latter of life. Researchers also stated that "female victims who had family ties with the perpetrator showed aggravated stress symptoms" (Maciel & Basto-Pereira, 2020, p.2128). In this case, sexual education to be given at an early age is of great importance for children to build a healthier future by protecting themselves.

Sexual Education in The Family

As a matter of fact, the primary responsibility belongs to the family in providing sexual education to children (Deniz et al., 2015). The studies in the literature suggest that parents have difficulties in giving sexual education, feel uneasy, and think that sexual education should be given in school (European Expert Group on Sexuality Education, 2016; Pandia et al., 2016; Robinson et al., 2017). Such views are thought to be resulted from the fact that sex-related issues are seen as a taboo in societies in addition to the lack of necessary knowledge (Stone et al., 2013; Tuğrul & Artan, 2001). Walker (2004), on the other hand, stated that the reasons for adults not being able to talk with children about sexual matters are that they do not have sufficient information, are ashamed about sexual matters and do not know how to communicate on this issue.

Sexual Education in Early Childhood Education

Early childhood is the period in which children have sexual interests and curiosity about their own bodies as well as others' (Alkan Ersoy, 2019; Özkızıklı & Okutan, 2019). Therefore, this period, which is critical for development and education, should be spent in the best way and is of great importance to provide appropriate sexual education (teaching children their body parts, the importance of their bodies, and protecting them from others) to in early childhood. Relevant studies in the literature indicate that the most appropriate age to start sexual education is early childhood, when sexual behavior begins (Astuti et al., 2017; Hayes, 1995; Kakavoulis, 2001). The guide published by the Sex Education for Social Change (SIECUS) (1998) on sexuality from birth to five years of age stated that the sexual education to be given in this period should address to positive body image, problem-solving, decision making, emotions, and social issues including the ability to establish healthy relationships with other individuals. Similarly, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009) stated that the aim of sexual education for children is to provide children with knowledge, skills and values related to sexuality appropriate for their age and developmental level.

Sexual education for children is also named as primary preventive education (Schwikart, 2004). Preventive approaches given through sexual education provide children with knowledge and skills such as self-protection, feeling safe, learning about their rights and gaining self-control (Eshak & Zain, 2019; Schwikart, 2004). Recent studies have also shown that there is a significant increase in the personal safety and self-protection skills of children who receive preventive education (Bustamante et al., 2019; Kenny et al., 2012; Zhang et al., 2014). Yanardağ-Çelik (2018) stated that children can protect themselves more thanks to their ability to be aware of their limits and to recognize the inappropriate approaches taught during the sexual education. Moreover, Tansel (2017) states that sexual education and sexual abuse are concepts that are closely related to each other and should be given together in order to raise awareness about sexual abuse at an early age together with sexual education.

Child Sexual Abuse

Child sexual abuse has become a common problem all over the world due to its prevalence. According to the statistics of the Rape, Abuse, and Incest National Network (RAINN) (2017) website, one child is exposed to sexual abuse every nine minutes in the USA (RAINN, 2017). Similarly, the European Commission (EC) (2019) states that approximately 10% to 20% of children are sexually abused during childhood. The Turkish Statistical Institute (TSI) data contained in the Child Abuse Report in Turkey-2 reported that the number of children sexually abused was approximately 11 thousand in 2014, 13 thousand in 2015, and 17 thousand in 2016. The results indicate that child sexual abuse increased by 54% in the period from 2014 to 2016 (Polat, 2018). Given the child sexual abuse data by the General Directorate of Judicial Records and Statistics Department (2020) in Turkey, the number of lawsuits filed against sexual abuse offenses in 2019 was approximately 23,000 and there has been a 50% increase in the number of cases since 2015. The study in the literature demonstrates that different rates are given for the number of children who have been sexually abused in the world. However, recorded cases of sexual abuse are estimated to be one-tenth of what is actually happening (Edgardh & Ormstad, 2000).

It is believed to be caused by the fact that children are sexually abused usually by people they know (Ebigbo, 2003; Foote, 2011; McDonnell & Skosireva, 2009). The relevant data by RAINN (2020) indicate that in 59% of the cases in America, the abuser is someone that the child knows, a family member in 34%, and a stranger in 7% (see Figure 1). In addition, Hancı and Özdemir (2001) stated that 30% of children who are sexually abused are between the ages of 2-5. Moreover, Bulut (2007) stated that “sexual abuse of children for them, for the attacker who attempted this crime, and also psychological and social consequences for society, legal and it is a problem with moral dimensions and sanctions.” (p.139). For this reason, teachers and parents should play a great role in recognizing and preventing the increased child abuse cases in preschool (Dereobalı et al., 2013).

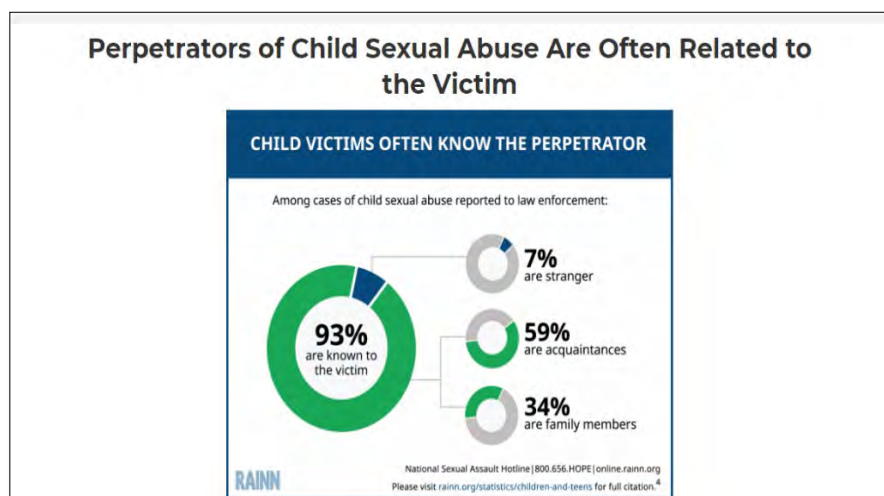


Figure 1. Data about children who are sexually abused (www.rainn.org).

Furthermore, teachers play a very important role in developing children's knowledge and behaviors about sexuality through school-based sexual education (Xiong et al., 2020). Considering the studies on sexual education given by teachers, despite having a common consensus about the need to provide preventive education within sexual education and its content, teachers do not seem adequate in evaluating the sexual behavior of children, coping with problem behavior (Çankırı, 2018; Ey & McInnes, 2018; Gökdeniz, 2008; Miragoli et al., 2017; Yeşilay & Altun, 2009), identifying and reporting the cases of abuse (Feng et al., 2010; Goldman & Greembeek, 2015; Márquez-Flores et al., 2016) and providing children with appropriate education and guidance according to their level of development. When we look at the studies stating the opinions of pre-school teachers about sexual education in Turkey, it is seen that teachers think that it is necessary to provide sexual education in the pre-school period and that it is important for them to assume an informative role, but most of them do not have enough information on this subject because they do not receive a formal education and they avoid giving sexual education (Dereobalı et al., 2013; Ünlüer, 2018). In other studies conducted with Turkish parents with pre-school children, although the opinion that parents should give sexual education to the child is dominant, it has been stated that they do not feel comfortable while giving education to their children and they do not have enough information (Göçgeldi et al., 2007; Eliküçük & Sönmez 2011).

Statement of the Problem

No courses have been found to cover sexual education to children in the teacher training programs of preschool teachers in Turkey. In fact, the educational content of preschool teacher training program published by the Council of Higher Education (CHE) (2018) does not include a course related to sexual education either in the compulsory or elective courses. However, in some universities, this course is given as an elective. It seems that the issues related to sexual education are dwelled upon in a very narrow manner in courses such as social-emotional development, personality development, education psychology, and health education (Kadioğlu Polat & Üstün Budak, 2016). It is well known that depends on the university and professor how gives the counseling course in the early childhood education program, these issues are dealt with very briefly in the course. However, due to the important role of teachers in sexual education for children (Tunc et al., 2018), they need a qualified teacher training to have sufficient information about sexual education and improve themselves (Weiler & Martin-Weiler, 2012).

Furthermore, in societies where sexuality cannot be discussed within the family, it is important that this education is given by teachers at school (Bulut Peduk, 2016). Relevant research shows that people who are abused in childhood can also develop physical, psychological, behavioral and social problems during their adulthood (Daignault & Hebert, 2009; Luo et al., 2008). In fact, teachers are expected to address issues related to the protection of children from sexual abuse along with sexual education to develop their healthy physical, psychological, behavioral, and social skills. Actually, when the reports of Polat (2018) are examined, it is necessary to raise awareness about the protection of children from abuse, especially in these times when child abuse is increasing day by day. However, there is a need for research on how capable pre-school teachers, who will give this education at an early age, are in both sexual education and child abuse. In this way, the main research question of the current study is "What are the opinions of prospective early childhood teachers about sexual education and child sexual abuse?" In this context, the following sub-questions were tried to be answered in the study;

- What are the perspectives of prospective preschool teachers about sexual education?
- What are the perspectives of prospective preschool teachers about child sexual abuse?
- What are the perspectives of prospective preschool teachers about sexual education and parents' roles?
- What are the perspectives of prospective preschool teachers about sexual education and teachers' roles?

Research Method

The aim of this study is to use the case study design to reveal the prospective teachers' opinions about the concept of sexual education and child sexual abuse in preschool. A case study is defined as a method in which one or more events, environments, and programs are described and analyzed in depth (Büyükoztürk et al., 2014; Merriam, 2018). Creswell (2007) explained the case study as an approach in which the researcher collects detailed information about a current situation, real life, and situations in a certain time period, through observations, interviews, documents, and puts forward as a situation description. In line with this purpose, the case study design of this study helped us to understand the experiences, views, and real-life views of individuals regarding the concepts of sexual education and sexual abuse.

Study Group

The study group consisted of 73 (59 female and 14 male) prospective teachers who voluntarily participated in the study from among a total of 187 prospective teachers who were studying preschool teacher education at Kilis 7 Aralık University in Turkey. The participants who study freshman, sophomore, junior and senior students as in early childhood education program in the university. In general, the number of participants in qualitative studies is kept low. Due to the sensitivity of the subject in this study, sufficient data could not be obtained from some participants. Therefore, the number of participants is slightly higher than in other qualitative studies.

The study used the critical case purposive sampling which is one of the purposive sampling models to reach the participants easily. Patton (1990) stated the critical case purposive sampling as a method that allows selecting the participants who are considered to have sufficient experience about the phenomenon and to examine their thoughts on the subject in a deeper way. In the current study, prospective preschool teachers who had and will find the opportunity to work with children were invited to this study. Most of the participants' mother's (78.08%) and father's (47.95%) educational level were primary school. Most of them (71.23%) did not have taken any education or training about sexual education. Moreover, the majority of the participants (46.58%) were 21-25 years old. The most of them study as third year (junior) in university (27.40%). Furthermore, majority of them (71.23%) had never taken any class about sexual education. For detailed demographic information about the participants, see Table 1.

Table 1. Demographic Information of Participants

Theme	Codes	f	%
Gender	Female	59	80,82
	Male	14	19,17
Age	20 years and under	23	31,51
	21-25 years old	34	46,58
	Age 26 and over	16	21,92
Mother Education Status	Primary school	57	78,08
	Middle School	5	6,85
	High school	8	10,96
	University	3	4,11
Father Educational Status	Primary school	35	47,95
	Middle School	17	23,29
	High school	13	17,81
	University	8	10,96
Number of Siblings	2 and below	11	15,07
	3-5 siblings	32	43,84
	6 and more	30	41,10
Taking Lessons on Sexual Education	Yes	21	28,77
	No	52	71,23
Taking Courses on Sexual Education at the University	Yes	14	19,18
	No	59	80,82
Feeling Competent in Sexual Education	Yes	28	38,36
	No	44	60,27

Data Collection Tools and Process

The data collection tools included a "Demographic Information Form", which constitutes the demographic data of the participants, and a "Semi-Structured Interview Form", which reveals their views on sexual education. The questions in the interview form consisted of a total of ten questions and two fictional cases in order to clearly determine the perceptions and meanings attached to the phenomenon by the participants as well as revealing their thoughts and emotions about the experiences. Patton (1990) stated that the interview questions should be open-ended, sequential, clear, and comprehensible with no directional features. In this regard, 18 questions were prepared to ensure the content validity about sexual education and presented to 8 field experts with at least a PhD degree, 3 of whom were in the field of preschool education, 2 in the field of psychological counseling, 2 in the field of assessment and evaluation, and 1 in the field of Turkish language. While taking the opinions of the experts for the interview questions, the experts were presented with sub-categories such as "suitable", "not suitable" and "should be corrected", after which 8 questions with 2 fictional cases were included in the study in line with the suggestions of the experts.

For the semi-structured interview questions, 5 prospective preschool teachers and 5 preschool teachers, who were not included in the research, were contacted to confirm the comprehensibility and scope validity of the questions. As a result of the pilot procedure, the final interview form was prepared with some changes made to the questions and in their order. Sample of the questions and one of the 2 fictional cases in the semi-structured interview form are listed below:

- What do you think about the reasons for the increase in child sexual abuse in relation to its presentation on TV, radio, newspapers, and social media in recent years?
- What do you think is the purpose of sexual education in the preschool period?

Fictional Case1:

A kindergarten teacher called Zeynep teaches in a classroom of 20 children aged 4-5 with no class assistants. A girl and a boy ask Zeynep for permission to go to the toilet. She gives them permission, but after a while she realizes that the children are late. She goes to the toilet to check the children. On arriving at the bathroom, she sees that the children have finished their toilet needs, and are not wearing their pants but watching each other instead.

- How would you behave if you were Zeynep teacher in "Fictional Case1"?

Fictional Case2:

A 19-year-old shepherd, who goes to the upland to graze the animals, takes his 5-year-old brother with him every time he goes. Every time they go, the shepherd asks his little brother to touch his genitals. Sometimes the shepherd touches the private parts of the little boy.

- If you encountered such a situation by chance, how would you intervene in this situation of a 5-year-old child in your class? "Fictional Case2"?

After the data collection tool was created, firstly, the freshman students were identified from among those studying preschool teaching and wanting to participate in the research voluntarily. The students were then asked to read and approve the volunteering form to participate in the research. Face-to-face interviews were conducted in a room where students who agreed to participate in the study could feel comfortable. Then, sophomores, juniors, and seniors were invited to the study, respectively. The voice recording was used in the interview for 46 participants, who gave their consent for it. In the research, the interviews of 27 participants who did not allow voice recording were recorded in writing. In line with the suggestions of the field experts and the indicators that emerged as a result of the pilot study, 37 out of 60 female participants were interviewed by female researchers, and 8 out of 13 male participants were interviewed by male researchers in order to make the participants feel more comfortable during the interview. And 23 female and 5 male participants were interviewed with both male and female researchers. Given that sexuality is still considered a taboo in Turkey and people still refrain from talking about such matters, that method was chosen for the interviews so that the participants would feel more comfortable and deeper information could be reached during the interview

process.

Ethical Statement

The current study procedure was ethically approved by Kilis 7 Aralık University Ethics Board by the getting approval number of 2021/09 with the document date 07/04/2021. The study was carried out after collecting all the participants' informed consent forms.

Data Analysis

The content analysis was used to analyze the data. Yıldırım and Şimşek (2016) stated that the content analysis process should be implemented in four steps, which are: I) data coding, II) developing themes, III) organizing codes and themes, and IV) defining the results. Firstly, the interview forms obtained were transcribed and transferred to the electronic medium before the data analysis. Then, one of the qualitative data analysis software was used for transcoding. The findings are presented in tables.

The research data were presented with a reliable analysis. Creswell (2007) stated that the reliability of qualitative research must be achieved by moving away from the participants' perspective on the research in order to make sure that the research results are definite. However, this study used coding reliability, which is frequently used in qualitative research, to ensure internal consistency (Miles & Huberman, 1994). Coding reliability is calculated by determining the codes with "agreement" and "disagreement" among the coders in the process of data analysis. In this study, internal consistency among the coders was achieved by using the following coding reliability formula: $[\text{Reliability} = \text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})]$ as proposed by Miles and Huberman (1994). Miles and Huberman (1994) stated that the coding reliability being over 70% is acceptable for the research in the analysis process of qualitative data in social sciences. In this study, the cohesion among the coders was found 93% ($.93 = 921 / (921 + 69)$). The themes and codes that emerged as a result of the content analysis were converted into tables and the frequencies and percentages were calculated. Some exemplary excerpts of the participants are presented under the tables. The research data collection and analysis process could be seen in Figure 2.

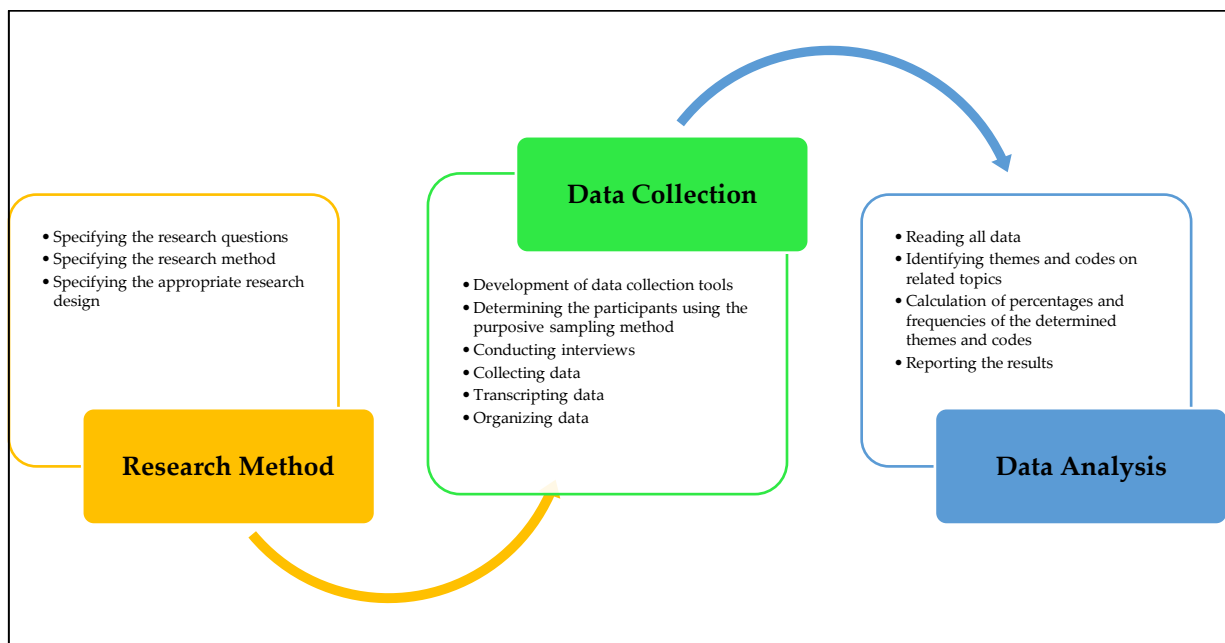


Figure 2. Research method, data collection process and general view of data analysis.

Results

In this section, the data were analyzed, and the findings of each theme were presented in tables by calculating the frequencies and percentages. In addition, some exemplary excerpts of the participants were

included regarding the results. The interview questions were analyzed as those related to sexual education, child sexual abuse, as well as sexual education and parents' roles, and sexual education and teachers' roles.

Sexual Education

In the second part of the interview form, the prospective preschool teachers were asked some questions related to sexual education and fictional cases, the results of which were presented in tables. In this section, the participants were initially asked the following question: "What is sexual education?". Table 2 presents the frequencies and percentages of the content analysis results for their answers.

Table 2. *Prospective Preschool Teachers' Views on Sexual education*

Theme	Codes	f	%
Sexual Education	Body Awareness of Children	25	23.81
	Gaining Biological Awareness	19	18.10
	Developing a Sexual Identity	15	14.29
	Getting Preventive Training	14	13.33
	Other (knowledge about body parts, physiological need... etc.)	11	10.48
	Supporting the Personality Development	7	6.67
	Sex-related Education	6	5.71
	Don't Know/No response	8	7.62
	Total	105	100.00

Table 2 shows that the majority of prospective preschool teachers defined sexual education as the body awareness of children (23.81%) and gaining biological awareness (18.10%). Some participants did not recognize sexual education as sex-related education (5.71%). Some exemplary excerpts of the participants are given below.

PPST8: "It is the education given to teach people about their sexual anatomy, emotional relationships and reproduction."

PPST18: "It is the education for individuals to protect themselves, especially when young children feel that someone else is not approaching them innocently."

PPST28: "These are the trainings given to recognize personal differences as well as one's own body and private body parts to protect them."

The participants were then asked the following interview question: "What do you think is the purpose of sexual education in preschool?" Table 3 shows the frequencies and percentages of the content analysis results.

Table 3. *Prospective Teachers' Opinions on the Purpose of Sexual education*

Theme	Codes	f	%
The Purpose of Sexual Education	To raise awareness about sexuality	26	27.66
	To protect from abuse	24	25.53
	Being a developmentally appropriate period	13	13.83
	To support personality development	12	12.77
	Other (increasing the child's interaction with her environment, the world order requires it ... etc.)	9	9.57
	To satisfy their sexuality-related curiosity	9	9.57
	Don't Know/No response	1	1.06
	Total	94	100.00

Table 3 indicates that the majority of the participants were of the opinion that sexual education in preschool aims at raising awareness about sexuality in children (27.66%), while some others related it to protect children from abuse (25.53%). Some exemplary excerpts of the participants are given below.

PPST8: "Children should become aware of their own features, and that consciousness should be instilled. This training should be given so that children can protect themselves and develop a personality suitable for their genders. Also, in line with this information, children should learn to be able to protect themselves and to make their voices heard."

PPST26: "The purpose of sexual education to children can be considered as a training to teach them how to protect themselves against possible situations, because unfortunately, sexual assault against children has increased a lot and this education is essential for children to defend themselves."

The prospective teachers were told about a fictional case in a kindergarten to obtain their opinions.

Table 4 presents the frequencies and percentages of the content analysis for the data obtained.

A kindergarten teacher called Zeynep teaches in a classroom of 20 children aged 4-5 with no class assistants. A girl and a boy ask Zeynep for permission to go to the toilet. She gives them permission, but after a while she realizes that the children are late. She goes to the toilet to check the children. On arriving at the bathroom, she sees that the children have finished their toilet needs, and are not wearing their pants but watching each other instead.

Table 4. Prospective Preschool Teachers' Views on Sexual Behavior

Theme	Codes	f	%
Interventions for Children with Sexually-related Behavior	Warning about the behavior	37	37.37
	Protecting private body parts	20	20.20
	Education for biological differences	14	14.14
	Informing the family	10	10.10
	Expert support	7	7.07
	Other (I can act calmly, I can say it is shameful for both of the children, I do nothing, but I can observe their attitudes... etc.)	7	7.07
	Don't Know/No response	4	4.04
	Total	99	100.00

Table 4 shows that some prospective teachers stated that children should be warned about the most frequent behavior towards sexual behavior (37.37%), while some of them stated that children should be taught about protecting private body parts (20.20%). Some exemplary excerpts of the participants are as follows:

PPST1: "I would call both students. I would tell them not to do this again. I would bring an expert regarding sexual education and I would call the families of the children on the day when the expert would come. I would also inform the families about this."

PPST5: "I would tell them that such a thing was not true in an appropriate language, and from then on I would let them go to the toilet one by one. In addition, I would try to engage the experts in the field of sexual education."

Child Sexual Abuse

In this section, the participants were asked about the reasons for the increase in child sexual abuse in relation to its presentation on TV, radio, newspapers, and social media in recent years. Table 5 shows the frequencies and percentages of the content analysis for the data obtained.

Table 5. Prospective Preschool Teachers' Views on Child Sexual Abuse

Theme	Codes	f	%
The Reasons for Increased Sexual Abuse	Lack of education	59	51.75
	Change in social structure	19	16.67
	The media effect	13	11.40
	A male-dominated culture	9	7.89
	Lack of deterring penalties	9	7.89
	Other (People's unemployment, focusing on vulnerable people, not respecting personal rights... etc.)	5	4.39
	Total	114	100.00

Table 5 indicates that the vast majority of prospective preschool teachers stated that this results from lack of education (51.75%), while some of them associated it to the change in social structure (16.67%), and the influence of the media (11.40%). Some exemplary excerpts of the participants are given below:

PPST22: "First off, there is not enough education and such education is considered as a shame in the society. Also, the discrimination between men and women in the society is very high, and men are favored on many issues."

PPST37: "The penalties for sexual abuse are not heavy. In fact, it is said by some ignorant people that the reason for the increase in sexual abuse result from women's clothing. That is, the use of the phrase "can do it because it is a man". Anyone who is sexually abusing someone should be punished very severely."

The participants were also asked about how they can support children regarding sexual abuse. Table 6 presents the frequencies and percentages of the content analysis for the data obtained.

Table 6. *Prospective Preschool Teachers' Views on the Protection of Children from Abuse*

Theme	Codes	f	%	
Providing Support to Prevent Sexual Abuse	Body safety education	Protecting private body parts	49	44.55
		Knowing private body parts	24	21.82
		Organizing events (puppet shows, songs, stories, etc.)	21	19.09
		Cooperation with families	7	6.36
		Expert support	3	2.73
		Don't know/No response	3	2.73
		Teachers' self-development in this regard	2	1.82
		Giving religious knowledge to the child	1	0.91
		Total	110	100.00

While the vast majority of prospective teachers stated that children should be provided with trainings on body safety (66.37%), and trainings should especially focus on the protection of private body parts (44.55%). They also expressed their views on the necessity to cooperate with families (6.36%) and provide expert support (2.73%) when necessary. Some exemplary excerpts of the participants are given below:

PPST54: "I would tell them (children) not to show their private body parts to anyone or have them touched. I would teach them (children) to ask for help from other people around if a stranger touched them."

PPST63: "It is necessary to tell the child what the private body parts are. From the age of three, children must be taught what the private body parts are and that such parts must not be touched. They must be told that the private body parts must not be touched by anyone other than parents and doctors."

PPST69: "I would introduce the private body parts and explain their functions. I would also say that the private parts are personal and no one should touch them."

The participants were briefly told about a fictional case created from an incident that had been recently shared by a teacher and asked about their possible responses under such conditions. Table 7 presents the frequencies and percentages of the content analysis for the data.

A 19-year-old shepherd, who goes to the upland to graze the animals, takes his 5-year-old brother with him every time he goes. Every time they go, the shepherd asks his little brother to touch his genitals. Sometimes the shepherd touches the private parts of the little boy. If you encountered such a situation by chance, how would you intervene in this situation of a 5-year-old child in your class?

Table 7. *Prospective Preschool Teachers' Opinions on Intervention in Sexual Abuse*

Theme	Codes	f	%	
Intervention in Sexual Abuse	Notification to the authorities (Mayor Of The Village Or Neighborhood, School Principal, Family and Social Policies Directorate, and Guidance and Research Center Directorate, etc.)	32	20.78	
		Expert support	32	20.78
		Informing the families	22	14.29
		Informing the security forces	21	13.64
		Informing the school administration	21	13.64
		Informing the children	15	9.74
		Talking to the abuser	8	5.19
		Other (speaking without resentment and anger, continuing to observe the situation... etc.)	3	1.95
		Total	154	100.00

Table 7 shows that the participants were mostly of the opinion that the incident must be reported to the competent authorities (20.78%) and that the abused child must be provided with an expert support. Interestingly, some of the participants expressed their views about the necessity to talk to the abuser (5.19%). Some exemplary excerpts of the participants are given below:

PPST4: "I would notify the authorities and do everything. I could improve that child's psychology. I would do my best to get his brother to get the heaviest punishment for this ugly incident."

PPST7: "First, I would inform his family. I would try to give sexual education to the child, his family and the abusive brother. I would always be in contact with the family so that they would not punish their children on this matter."

PPST41: "I would inform the little child's family. I would like the child to receive treatment from a good psychologist. I would also complain about the person who did it to competent authorities. I would show my psychological support so that the child would not remember such times and lead a horrible life."

Sexual Education and Parents' Roles

The participants were asked: "What kind of support can be given to families regarding sexual education?". Table 8 presents the frequencies and percentages of the content analysis for the data obtained.

Table 8. Prospective Preschool Teachers' Views on Sexual education and Parent's roles

Theme	Codes	f	%
Actions for Families	Raising awareness of the family	42	33.87
	Organizing meetings and seminars	21	16.94
	Resource sharing and book recommendations	13	10.48
	School-family cooperation in sexual education	12	9.68
	Family involvement	12	9.68
	Permanence of education	8	6.45
	No opinion	3	2.42
	Other (giving advice to families on education, talking about sexual traumas... etc.)	3	2.42
	Total	124	100.00

Table 8 indicates that while most of the participants emphasized the necessity to raise awareness of families about sexual education for children (33.87%), some others suggested that meetings and seminars should be organized for families (16.94%), as well as sharing relevant resources and recommending books to enable them to become more knowledgeable about the issue (10.48%). Some exemplary excerpts of the participants are given below.

PPST8: "I would visit and meet the families in person to inform them about sexual education and its importance. I could even make brochures and give them to families."

PPST19: "Parents could be offered a book about child sexual abuse, good touch and bad touch, and about sexual education for children, and I would like the parents to read it and give their children necessary information about sexual education."

PPST64: "Families can be given specific information about the sexual education of children and generally about menstruation so that they would not misrepresent the behavior of children."

Sexual Education and Teachers' Roles

The participants were also asked the following question: "What should the preschool teachers do to improve themselves about sexual education?" Table 9 presents the frequencies and percentages of the content analysis for the data obtained.

Table 9. Prospective Preschool Teachers' Views on Sexual education and Teachers

Theme	Codes	f	%
Actions for Sexual education	Organizing seminars, congresses, panels, etc.	54	44.63
	Involving sexual education lesson to the curricula	22	18.18
	Provision of sufficient materials (books, magazines, articles, brochures, etc.)	19	15.70
	In-service training	10	8.26
	Other (Lack of transport to rural areas, visualization, surveys... etc.)	8	6.61
	Expert support	5	4.13
	Don't know/No response	3	2.48
	Total	121	100.00

In Table 9, the majority of the participants stated that events such as seminars, congresses, and panels, etc. should be organized for teachers (44.63%), while some of the participants mentioned the issue of involving sexual education lessons into preschool teacher training programs (18.18%). In addition, some participants were of the opinion that providing an expert support for teachers (4.13%) could be beneficial for teachers to improve themselves in sexual education. Some exemplary excerpts of the participants are given below.

PPST1: "Seminars should be given by field experts. In addition, seminars on sexual education can be organized for preschool teachers by the Ministry of National Education."

PPST16: "First off, I think that the necessary lessons about sexual education should be taken while studying preschool teaching at university. What's more, some necessary practices can also be made during that process."

PPST37: "Field experts with related training could be invited to schools to organize seminars. CRC (Counselling and

Research Center) can be asked for assistance.”

Discussion

This study aimed to reveal the prospective preschool teachers' opinions about sexual education. When the study findings were examined, the majority of pre-service teachers stated that early childhood sexual education is only a part of sexual education, as body awareness. Likewise, it was observed that the pre-service teachers stated that the purpose of sexual education is to inform children about sexuality and to protect children from abuse. When the answers given by the pre-service teachers in the fictional events are examined, it is seen that there are wrong ways in some of the answers given in the first and second cases. In this direction, it was determined that many of them mentioned that they should warn children about their behavior. In this part of the study, the research results are discussed in comparison to the previous studies in the literature.

Sexual Education in the Early Childhood

The prospective teachers defined sexual education as body awareness of children, awareness of sexuality, developing a sexual identity and preventive education for sexual abuse. Besides these, they also mentioned some other definitions such as supporting personality development and sexual activity education. Bayhan and Artan (2009) defined sexual education as understanding the individual's sexual development, developing a positive perspective on sexuality, and respecting the values of others. The literature demonstrates that sexual education includes physical, emotional, and social development and skills teaches respect for oneself and others, introduces sexual identity roles, and gives information about sexuality and reproduction (Kadioğlu Polat & Üstün Budak, 2016; MoNE, 2013). The relevant definitions indicate that prospective teachers describe sexual education with its physiological and biological dimensions in general, and do not address the social-emotional dimension such as respect to other differences as physiological and biological, which may be regarded to result from the prospective teachers' approach to sexual education from a single perspective without having sufficient information about its scope. The fact that the majority of them have not taken any lessons on sexual education can be considered to be effective in this regard.

The participants further stated that the purpose of sexual education in preschool is to raise awareness about sexuality and protect children from abuse. The relevant literature shows that most of the studies on the subject are in line with this finding (Eshak & Zain, 2019; Güzelyurt et al., 2019). Eshak and Zain (2019) found that given sexual education children can improve their self-protection, feeling safe, learning about their rights, and gaining self-control. Moreover, in an earlier study conducted with teachers in Scotland and Greece, Menmuir and Kakavoulis (1998) stated that the purpose of sexual education is to enable children to recognize their own bodies and gain timely knowledge and awareness on sexuality. However, the authors indicated that the participants did not make mention of protection from sexual abuse, which is actually one of the purposes of sexual education (Menmuir & Kakavoulis, 1998). This is thought to arise from the inadequate knowledge of teachers about sexual education or can be considered to be related to the rapid increase in sexual abuse from past to present or its prevalence country-by-country. It is, therefore, believed that the prospective teachers in our study may have been affected in this issue due to the increase in cases of child sexual abuse in recent years as frequently emphasized in social media, television and the Internet environment.

When asked: "How would you intervene if you saw a girl and a boy watching each other in the toilet?", most of the participants stated that they would give verbal warning about the behavior and say that their behavior was not correct, whereas other participants stated that they would inform the children about the private body parts and biological differences as well as informing their families about the situation. The behavior of preschool children to watch each other in the toilet is one of the most common, natural and unexpected sexual behaviors (Yeşilay & Altun, 2009). Some research results in the literature also show that the most common sexual behaviors of preschool children in classrooms include such normal behavior as showing their own genitals, looking at someone else's genitals, and touching (Larsson, 2000). It is, therefore, very important for teachers to know how to react in the face of such behaviors in terms of children's healthy sexual development.

In addition, telling children what they are doing is wrong, and separating them from each other in the classroom environment is not the right approach, but can cause feeling of guilt in children. In this case, it is considered sufficient to give the children enough information to satisfy their curiosity with the right information (Çalışır & Onur, 2014). In this study, the responses given by the majority of prospective teachers did not coincide with the findings in the literature, which may be associated with the teachers' lack of knowledge about following a strategy against sexual behaviors of children and with their assumption that such situations are regarded as socially inappropriate. Besides this, it can also be assumed that the majority of the participants were female and the fact that girls are raised in a more suppressed manner compared to boys in Turkish society may also have an impact on their answers.

The participants expressed that they would support the education of children in order to get them to know and protect their private body parts, to carry out various activities in the classroom, and cooperate with the family in order to protect children from sexual abuse. The preventive sexual education mainly focuses on the motto of "my body belongs to me", as well as on human emotions, touches, secrets, saying no, and getting help. It is, therefore, necessary to ensure the active participation of children in education in order to prevent child sexual abuse (Huang & Cui, 2020). As stated by the participants, preventive education can be given in the classroom through various activities such as games, drama, reading stories, and singing. Children may also learn their body while using technological tools (Yalçın & Erden, 2018). Öztürk and Feyman Gök (2021) also suggested the children's picture books for learning their body and the proper anatomical names of the genitals that used in the books.

Child Sexual Abuse

In this study, in line with the analysis of the data, although the lack of education is determined as the basis of child sexual abuse, it is seen that the negative effect of the changing social structure and the media cause an increase in child sexual abuse. Child sexual abuse is regarded as one of the biggest problems in all societies and cultures (Manheim et al., 2019). The recent increase in child sexual abuse in different countries has brought up the need to take necessary measures on this issue once again (Huang & Cui, 2020; Manheim et al., 2019). Relevant research shows that people who are abused in childhood can also develop physical, psychological, behavioral and social problems during adulthood (Daignault & Hebert, 2009; Luo et al., 2008). It is, therefore, frequently emphasized that sexual education for children should be given at an early age (Huang & Cui, 2020; Martínez et al., 2012; Walsh et al., 2018). Huang and Cui (2020) stated that formal, systematic and repetitive school-based sexual education prepared for children can be very effective in protecting children from abuse. In the current study, by the using second fictional case, the strategy to follow in the face of sexual abuse was asked the participants. The participants focused that they would inform the authorities, try to provide expert support from a psychologist and the school psychological counselor, inform the family, and report it to the security forces and school management. Although notification is considered as a positive attitude, the participants were observed to be insufficient in terms of the order to follow in making a notification. The fact that the participants considered reacting against sexual abuse a social responsibility, preferred to report it to the competent authority like any sensible individual would do, but not follow a strategy to provide abused children with any psychological, social, and emotional support may result from lack of knowledge about what they should do. The results of the studies that investigate how teachers and prospective teachers should behave and report sexual abuse support the findings in this study. The relevant studies in the literature have revealed that teachers have a great role in recognizing and preventing sexual abuse (Feng et al., 2010; Goldman & Grimbeek, 2015; Márquez-Flores et al., 2016; Tunca & Özer, 2015). Therefore, it is of great importance for teachers to have sufficient information on such a critical issue, and is crucial that prospective teachers should be provided with the necessary training on issues related to recognizing, preventing, and reporting abuse and be able to provide pedagogical support to the child victim in the event that they encounter sexual abuse cases. Similarly, a recent study conducted by Gushwa, Bernier, and Robinson (2019) to provide teachers with training on child sexual abuse indicated an increase in the level of knowledge of teachers on issues such as the prevalence, awareness, and reporting of sexual abuse.

The factors that cause sexual abuse are indicated as the lack of sexual education and child sexual abuse

preventive education in addition to inequality between individuals and other women, the weakness of legal sanctions related to sexual abuse in societies, the change of social norms, and the existence of male-dominant ideology (WHO, 2010). According to the research data, the prospective teachers stated the reason for the increase in sexual abuse as a general lack of education. Other reasons included the change in social structure, media influence, male-dominated culture and lack of deterrent punishments. The research results are in line with the factors specified in the literature.

Families and Teachers Need More Support

In order to increase social awareness against sexual abuse, teachers can carry out trainings, seminars, provided sufficient materials (books, magazines, articles, brochures) aiming at raising public awareness as well as sexual education at schools to provide children with self-protection skills. However, the teachers who will provide such trainings should first receive a comprehensive sexual education themselves. The participants' opinions about male domination show that they still have incomplete information about child abuse and that they think that sexual abuse can only be done by men. The fact that the majority of the participants in our study were female could be a contributing factor to such beliefs. Despite the dominant view that women are victims of sexual abuse in general, women carry out sexual crimes at a higher rate than expected (Banton & West, 2020). The research results of the studies by Stemple, Flores, and Meyer (2017), investigating sexual abuse crimes committed by women in America, are in contradiction with the view that sexual abuse crimes by women are very low.

Studies have shown that families have a great responsibility in terms of sexual education (Eliküçük & Sönmez, 2011; Huang & Cui, 2020; Xiong et al., 2020). Many prospective teachers have stated that when they start their professional life, they will try to raise awareness of families about sexual education, organize meetings and seminars, share resources and ensure the active participation of parents in the sexual education process. Similarly, Huang and Cui (2020) and Öztürk and Feyman Gök (2021) emphasized in their study that book sharing with parents is important in terms of supporting the sexual education given in the school to continue at home. Some other studies concluded that families do not have enough information about sexual education and they need it (Eliküçük & Sönmez, 2011; Tuğrul & Artan, 2001). Sexual education is a life-long process that begins with birth and in the family first. Parents are, therefore, regarded as the most important stakeholders in providing sexual education to children (Xiong et al., 2020). Some studies indicated that the cooperation with schools and families is necessary to raise awareness of families so that children can have a healthy sexual education (Huang & Cui, 2020) and physical, emotional, language, mental, moral, and social development (Konca, 2020). Our research results showed similar results with the studies in the literature, which is considered to result from the fact that the prospective teachers pointed out the importance of family participation due to being influenced by other courses they had already taken.

Conclusion and Suggestions

This study investigated the sexual education and child sexual abuse opinions of prospective preschool teachers who were expected to give such trainings. This situation of prospective teachers again suggests whether or not such education should be given in preschool or not, although sexual education is of great importance for children, as mentioned above. Especially, the chance of reaching more detailed information about the purpose of sexual education will increase for the pre-service teachers who stated that they received such training in different courses.

If this education is to be given to children, it should be noted that the prospective preschool teachers do not find themselves sufficient in this regard and do not have necessary knowledge as understood from the answers to the interview questions. Considering the findings of the study, it is known that teacher candidates who have information about sexual education and sexual abuse took this information in the short part mentioned in the counseling lesson. In this case, it is recommended that there should be compulsory and elective, applied, and theoretical courses on sexual education in preschool teacher training programs for prospective teachers. The number of applied courses on cases can be increased by enriching the content of the

courses to be developed in cooperation with the psychological counseling and guidance department on this subject.

If this education will not be given to children, it is necessary to carry out studies to protect children from abuse and have them gain a healthy sexual identity these days, when child sexual abuse is on the increase. In this regard, important steps must be taken both for family-wise and social-wise. For example, families can be informed and involved in activities in cooperation with schools and psychological counseling centers so that they can provide their children with healthy sexual identities. By providing materials for families, the education given in schools can be continued in the family. In addition, field experts can be consulted in order to enable the families to give their children the sexual education at an early age. Various practices, sanctions and laws can be enacted by governments to raise awareness among individuals.

Declarations

Acknowledgements: Not applicable.

Authors' contributions: Each author has equal contribution to paper.

Ethics committee approval: The current study procedure was ethically approved by Kilis 7 Aralık University Ethics Board by the getting approval number of 2021/09 with the document date 07/04/2021. The study was carried out after collecting all the participants' informed consent forms.

Competing interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding: Not applicable.

References

- Alkan Ersoy, E. (2019). Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. In İsmihan Artan (Ed.), *Cinsel Gelişim ve Eğitim* (pp.10-27). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Astuti, B., Sugiyatno, S., & Aminah, S. (2017). The development of early childhood sex education materials for early childhood education (ECE) teachers. *Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat*, 4(2), 113-120. <https://doi.org/10.21831/jppm.v4i2.14869>
- Banton, O., & West, K. (2020). Gendered perceptions of sexual abuse: investigating the effect of offender, victim and observer gender on the perceived seriousness of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1663967>
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları
- Berge, A. (1969). *Çocuğun cinsel eğitimi*. (Çev. N. Müren). Remzi Kitabevi
- Bulut Pedük, Ş. (2016). Cinsel eğitimde aileye-öğretmenlere düşen görevler ve sık karşılaşılan sorunlar ile olası cevap önerileri. In S. Yağan Güder (Ed.), *Erken Çocuklukta Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet* (pp. 17-36). Eğiten Kitap.
- Bulut, S. (2007). The problem of defining sexual abuse in children. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 139-156.
- Bustamante, G., Andrade, M. S., Mikesell, C., Cullen, C., Endara, P., Burneo, V., & Grunauer, M. (2019). "I have the right to feel safe": Evaluation of a school-based child sexual abuse prevention program in Ecuador. *Child Abuse & Neglect*, 91, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.02.009>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Council of Higher Education (CHE) (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı (Early Childhood Teacher Education Programme). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Sage Publishers.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 14-27.
- Çalışır, D. & Onur, N. (2014). *Cinsel eğitim çocukluktan ergenliğe*. Profil Yayıncılık
- Çankırı, A. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel eğitimiyle ilgili anne baba görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Daignault, I. V., & Hebert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioral, and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102– 15. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.06.001>
- Deniz, Ü., Tüfekci, A., & Önder, Ö. R. (2015). Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyimlerine göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-9.
- Dereobalı, N., Çırak-Karadağ, S. Ç. & Sönmez, S. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismari ihmal şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.
- Dyson, S., & Smith, E. (2012). There are lots of different kinds of normal: Families and sex education–styles, approaches and concerns. *Sex Education*, 12(2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.609053>.
- Ebigbo, P.O. (2003). Child abuse in Africa: Nigeria as focus. *International Journal of Early Childhood*, 35(1&2), 95-113. <https://doi.org/10.1007/BF03174436>
- Edgardh, K. & Ormstad, K. (2000). Prevalence and characteristics of sexual abuse in a national sample of Swedish seventeen-year-old boys and girls. *Acta Paediatrica*, 89(3), 310-319.
- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). 6 Yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 45-62
- Eshak, Z. & Zain, A. (April, 2019). The Importance of Sexuality Education to Preschool Children in Malaysia. [Paper presentation] 13th International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation & 2nd International Conference on Open Learning and Education Technologies. <https://icsai.org/proceedings/13iclehi-058-049/>
- European Commission (EC) (2019). Child sexual abuse. <https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/organized-crime-and-human-trafficking/child-sexual-abuse>
- European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education–what is it? *Sex Education*, 16(4), 427-431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- Ey, L. A. & McInnes, E. (2018). Educators’ observations of children’s display of problematic sexual behaviors in educational settings. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1349855>
- Feng, J. Y., Huang, T. Y., & Wang, C. J. (2010). Kindergarten teachers’ experience with reporting child abuse in Taiwan. *Child Abuse & Neglect*, 34(2), 124-128. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.05.007>
- Foote, W. L. (2011). How children’s voices were heard ‘above the din’ in family court proceedings in cases where there were allegations of child sexual abuse: The importance of judicial orientation and professional evidence in the discernment of the child’s voice. *Child Indicators Research*, 4(4), 707-723. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9123-5>
- General Directorate of Judicial Records and Statistics Department (2020). T.C. Adalet Bakanlığı, Adalet İstatistikleri, 2020. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/adalet-istatistikleri-yayin-arsivi>
- Goldman, J. D., & Grimbeek, P. (2015). Preservice teachers’ sources of information on mandatory reporting of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(3), 238-258.

<https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1009607>

- Göçgeldi, E., Tüzün, H., Türker, T., & Şimşek, I. (2007). Okul öncesi okul çocuğu olan anne ve babaların eğitim öğretim bölümlerinin incelenmesi. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 16 (9), 134-142.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde Cinsel Bilgiler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Gushwa, M., Bernier, J., & Robinson, D. (2019). Advancing child sexual abuse prevention in schools: An exploration of the effectiveness of the enough! Online training program for K-12 teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(2), 144-159. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477000>
- Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci, Ü., Öglü, H., & Ürüm, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin görüşleri. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Hancı, İ. H. & Özdemir, Ç. (2001). On soru on yanıt. "Çocuk cinsel istismarı". *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10 (10), 389-390.
- Hayes, I. (1995). Sex education in the early years. *Health Education*, 1, 22-27. <https://doi.org/10.1108/09654289510075063>
- Huang, S. & Cui, C. (2020). Preventing child sexual abuse using picture books: The effect of book character and message framing. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(4), 448-467. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1719449>.
- Kadioğlu Polat, D., & Üstün Budak, A. (2016). Cinsel eğitimin tanımı-önemi-Türkiye'de ve Dünya'da cinsel eğitim uygulamaları. In S. Yağan Güder (Ed.). *Cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet (pp. 1-16)*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55-70.
- Kakavoulis, A. (2001). Family and sex education: A survey of parental attitudes. *Sex Education*, 1(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/14681810120052588>
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K., & Alonso, L. (2012). Evaluation of a personal safety program with Latino preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368-385.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892-902. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.804853>
- Larsson, I. (2000). Differences and similarities in sexual behaviour among pre-schoolers in Sweden and USA. *Nordic Journal of Psychiatry*, 54(4), 251-257. <https://doi.org/10.1080/08039480044811>
- Luo, Y., Parish, W. L., & Laumann, E. O. (2008). A population-based study of childhood sexual contact in China: Prevalence and long-term consequences. *Child Abuse & Neglect*, 32(7), 721-731. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.10.005>
- Maciel, L., & Basto-Pereira, M. (2020). Child sexual abuse: the Detrimental impact of its specific features. *Child Indicators Research*, 13, 2117-2133. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09730-y>
- Manheim, M., Felicetti, R., & Moloney, G. (2019). Child sexual abuse victimization prevention programs in preschool and kindergarten: Implications for practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 745-757. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1627687>
- Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V., & Granados-Gámez, G. (2016). Teachers' knowledge and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(5), 538-555. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: Teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12(4), 425-436

- McDonnell, J., & Skosireva, A. (2009). Neighborhood characteristics, child maltreatment, and child injuries. *Child Indicators Research*, 2, 133–153. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9038-6>
- Menmuir, J., & Kakavoulis, A. (1998). Sexual development and education in early years: A study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care*, 149(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/0300443991490103>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd Ed.). CA: SAGE Publications.
- Ministry of National Education (MoNE).(2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Cinsel Gelişim*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Cinsel%20Geli%C5%9Fim.pdf
- Miragoli, S., Camisasca, E., & Di Blasio, P. (2017). Child sexual behaviors in school context: Age and gender differences. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1280866>
- Özkızıklı, N.Ş. & Okutan,Ş., (2019). Bebeklik ve okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim. In İsmihan Artan (Ed.), *Cinsel gelişim ve eğitim* (pp. 48-60). Hedef Yayıncılık.
- Öztürk, G., & Feyman Gök, N. (2021). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında cinsel eğitim unsurlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352293>
- Pandia, W. S. S., Widyawati, Y., & Indriati, E. (2016, November). Sexual education knowledge for early childhood. In 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.78>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Sage Publications.
- Polat, O. (2018). Türkiye’de çocuk istismarı raporu-2. *Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Suç ve Şiddeti Önleme ve Şiddetle Mücadele, Uygulama ve Rehabilitasyon Derneği Araştırma Merkezi*. <http://imdat.org>
- Rape, Abuse, and Incest National Network (RAINN), (2017). *Statistics*. <https://www.rainn.org/statistics>
- Rape, Abuse, and Incest National Network (RAINN), (2020). *Children and Teens: Statistics* <https://www.rainn.org/statistics/children-and-teens>
- Robinson, K. H., Smith, E., & Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents’ perspectives on children’s sexuality education. *Sex Education*, 17(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1301904>
- Schwikart, G. (2004). *Çocuğuma sevgiyi ve cinselliği nasıl anlatırım*. (Çev. N. Gürşen). Sis Yayıncılık.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS) (1998). *Right from the start: Guidelines for sexuality issues: Birth to Five Years*. New York: SIECUS. https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/bie_rightfromthestart_guidelines_siecus.pdf
- Stemple, L., Flores, A., & Meyer, I. H. (2017). Sexual victimization perpetrated by women: Federal data reveal surprising prevalence. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 302-311. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.007>
- Stone, N., Ingham, R. & Gibbins, K. (2013). “Where do babies come from?” Barriers to early sexuality communication between parents and young children. *Sex Education*, 13(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.737776>
- Tansel, B. (2017). *Çocuk cinsel istismarı tanımlar temel kavramlar ve psiko-sosyal yaklaşımlar*. Karahan Kitabevi.
- Tuğrul, B. & Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 141-149.

- Tunc, G. C., Gorak, G., Ozyazicioglu, N., Ak, B., Isil, O., & Vural, P. (2018). Preventing child sexual abuse: Body safety training for young children in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477001>
- Tunca, N., & Özer, Ö. (2015). Pre-service teachers' awareness of child abuse. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 97-118
- United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281>
- Ünlüer, E. (2018). Examination of preschool teachers' views on sexuality education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2815-2821.
- Walker, J. (2004). Parents and sex education—looking beyond 'the birds and the bees'. *Sex education*, 4(3), 239-254.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33–55. <https://doi.org/10.1177/1049731515619705>
- Weiler, J. M., & Martin-Weiler, C. J. (2012). Addressing HIV/AIDS education: A look at teacher preparedness in Ghana. *Journal of International Social Studies*, 2(1), 14-25.
- World Health Organization (WHO) (2010). Standards for Sexuality Education in Europa, A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA. https://www.bzgwahocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf
- World Health Organization (WHO), (2015). *Sexual health, human rights and the law*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf;jsessionid=79364FA0A143023E58A9229AE8CD2899?sequence=1
- Xiong, Z., Warwick, I., & Chalties, S. (2020). Understanding novice teachers' perspectives on China's sexuality education: A study based on the national pre-service teacher education programme. *Sex Education*, 20(3), 252-266. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1640113>
- Yanardağ-Çelik, Y. (2018). Çocuklar için cinsel eğitim öyküleri. Net Yayıncılık.
- Yalçın, V & Erden, Ş. (2018). Okul öncesi çocuklarının akıllı cihaz kullanma durumları üzerine ebeveyn algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 461-480. <https://doi.org/10.17556/erziefd.404237>
- Yeşilay, T., & Altun, S. A. (2009). Early childhood teachers' coping strategies for children with masturbation behavior. *Elementary Education Online*, 8(2), 593-604.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th. Ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Liu, C., & Zhao, X. (2014). Evaluation of a sexual abuse prevention education for Chinese preschoolers. *Research on Social Work Practice*, 24(4), 428-436.

3-14 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yoga Uygulamalarının Sistematik Analizi

Ayşenur PEKER¹, Refika OLGAN²

Öz: Bu çalışma 2010-2021 yılları arasında 3-14 yaşları arasındaki çocuklar ile okul ortamında yürütülen yoga uygulamalarına odaklanan 25 deneysel çalışmayı analiz etmektedir. Mevcut çalışmanın temel amacı; okullarda yürütülen yoga uygulamalarının genel özelliklerini belirlemek, uygulamalara ilişkin bulguların derlenerek bu alanda çalışma yürüten araştırmacıların özellikle 3-14 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilecek alternatif yoga uygulamalarına ışık tutmak ve öğretmen/ebeveynlere yoga uygulamaları hakkında pratik bulgular sunmaktır. Çalışmaya dâhil edilen deneysel çalışmalar, çok sayıda veri tabanının kapsamlı şekilde incelenmesi ve ulusal/uluslararası dergilerin derinlemesine analiz edilmesi yoluyla belirlenmiştir. Seçilen çalışmaların içerikleri incelenmiş ve çalışmaların bulguları; 3-14 yaş arası çocuklarla okul ortamında yürütülen yoga uygulamaları araştırmalarının genel özellikleri, bu uygulamaların çocukların gelişim alanlarına etkisi ve uygulamalarda karşılaşılan zorluklar olmak üzere kategorize edilerek analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda gelecekte yürütülmesi planlanan çalışmaların yoga uygulamalarının gelişim alanlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemek ve uygulamada yaşanan sorunların üstesinden gelenebilmesi amacıyla daha derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Yoga, Yoga Uygulamaları, Okul, Çocuklar, Gelişim

A Systematic Analysis of Yoga Practices for Children Aged 3-14

Abstract: This analysis examines 25 experimental studies, published between 2010 and 2021, focused on yoga practices of children aged 3-14 years in a school setting. The main goal of this study is to determine the general characteristics of yoga practices in schools, compile the findings to elucidate alternative yoga practices to be developed specifically for children aged 3-14 by researchers working in this field, and present practical finding about yoga practices to teachers/parents. The experimental studies included in the study were identified through a comprehensive review of numerous databases and an in-depth analysis of national/international journals. The selected studies' content was examined and the findings were analyzed by categorizing into the demographic features of yoga studies conducted with children aged 3-14 in a school setting, their effect on the developmental areas of children, and the challenges encountered in the practices. Based on the results, it may be recommended to conduct more in-depth studies in the future to analyze how yoga practices affect development areas and to solve the problems experienced in its practice.

Keywords: Yoga, Yoga Intervention, School, Children, Development

Geliş Tarihi: 28.09.2021

Kabul Tarihi: 31.03.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye, e-posta: e166485@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7399-8631>

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye, e-posta: rolgan@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1953-7484>

Atıf için/ To cite:

Peker, A. & Olgan, R. (2022). 3-14 Yaş arasındaki çocuklara yönelik yoga uygulamalarının sistematik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 358-383.

Yoga' kelimesine ilk olarak 5000 yıl kadar önce eski Hindu kitaplarında rastlanmıştır. Hindistan'da yaşayan Vedik insanlar tarafından MÖ 2000 yılında yazılan ilk Hindu yazıları mevcut en eski edebiyat ürünü olan Veda'lara dayanmaktadır. Bu kaynaklar yoganın Budizm felsefesinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Oldukça eski bir geçmişe dayanan yoga kelimesinin kökü "bağlamak" veya "birleştirmek" anlamına gelmektedir (Feuerstein, 2003). Yoga, vücudu ve ruhu eğitmek için kullanılan eski bir Hint felsefi sistemi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sağlıklı yaşam sanatı olarak tanımlanan yoga, zihin ve beden arasındaki uyumu sağlamayı amaçlamaktadır (Kelder, 2017). Yoganın geleneksel amacı ise kişinin kendini gerçekleştirme ve bunun sonucunda öz benliğe ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2018). Zihni rahatlatmaya ve bütünsel sağlığı iyileştirmeye yardımcı olmak amacıyla uzun süredir uygulanan yoga, bedensel duruşlardan (asanalar), nefes pratiklerinden (pranayamalar) ve el pozisyonlarından (mudralar) oluşmaktadır (Iyengar, 2018). Yoga uygulamalarında yer alan yoga duruşları vücudu iyileştirmeyi, güçlü duyguları yatıştırmayı ve zihni açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır (Kelder, 2017). Yoga duruşlarının (asanalar) kuvvet, denge ve esneklik gibi vücut işlevlerini artırmasının yanı sıra bağımsızlığı güçlendirdiği, el-göz koordinasyonunu artırdığı, hafıza ve öğrenmede olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Feuerstein, 2003). Yoganın özellikle sağlık üzerindeki etkileri ruhsal etkilerinden çok daha fazla araştırmaya konu olmuştur ve Hindistan'da 1900'lü yılların başından beri çeşitli hastane ve kurumlarda konuyla ilgili araştırmalar yürütülmüştür. Bununla birlikte, ilk olarak Hindistan'da ortaya çıkan yoga uygulamaları zamanla tüm dünyaya yayılmıştır (Lidell ve diğerleri, 1983).

Yıllar içerisinde yoga uygulamaları farklı ülkelere yayılmaya devam ederken bir taraftan da yeni bakış açılarına ve yorumlamalara maruz kalmıştır. De Michelis'e (2004) göre modern yoga türleri 250 yıldır yogaya ilgi duyan batılı bireylerin kültürel etkileşiminden ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ruhsal gelişime dayalı klasik Hindu uygulamasından farklı olarak modern yoga uygulamasının daha çok sağlığı geliştirmek için kullanıldığının da altı çizilmektedir. Yoga sağlığı geliştirmenin yanı sıra, fizyolojik hastalıklar ve psikolojik bozukluklarla ortaya çıkan etkileri azaltmak için de kullanılmaktadır (Clance ve diğerleri, 1980; Field, 2011; Galantino ve diğerleri, 2008). Yoganın fiziksel beceriyi geliştirdiği, bilişsel yetenekleri güçlendirdiği ve ayrıca stres, korku, saldırganlık, çaresizlik gibi olumsuz duyguları azalttığı yönünde bulgular mevcuttur (Stueck ve Gloeckner, 2005). Bununla birlikte, ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olan yoga uygulamaları sadece tedavi alanında kullanımla sınırlı kalmayıp, bireylere sağlık ve zindelle ilgili becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı eğitim ve okul ortamları gibi çeşitli bağlamlarda da kullanılmıştır (Serwacki ve Cook-Cottone, 2012). Okullarda gerçekleştirilen yoga uygulamalarının çocuk ve ergenlerin gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu da öne sürülmektedir (Birdee ve diğerleri, 2009; Kenny, 2002; Scime ve Cook-Cottone, 2008).

Okullarda Yoga

Yoganın yetişkinler arasında giderek daha popüler hale gelmesiyle birlikte, çocuklar için yoga uygulamalarının da yaygın hale gelmeye başladığı görülmektedir. Yürütülen araştırmalara göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 1,5 milyondan fazla çocuğun yoga uygulamalarına katıldığı kaydedilmiştir (Barnes ve diğerleri, 2008). Bu süreçte okul öncesi ve ilkökul çağı çocuklarıyla da yürütülen yoga uygulamaları son yıllarda popüler hale gelmeye başlamıştır (Birdee ve diğerleri, 2009; Galantino ve diğerleri, 2008). Butzer ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, Kuzey Amerika'da 900'den fazla okulda yoga uygulamaları bulunmakta ve 5400'den fazla bu alanda uzmanlaşmış eğitimci eğitim ortamlarında yoga uygulamaları yapmaktadır. Ülkemizde de okul öncesi eğitim programlarında çocukların gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak çocuk yogası uygulanmakta ve çocukların fiziksel etkinlikler vasıtası ile farklı alanlardaki becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Okul ortamlarında yoga uygulamalarına ilişkin çalışmalar yoganın hem fiziksel hem de zihinsel sağlığı iyileştirmede çocuklar ve ergenler için etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Birdee ve diğerleri, 2009; Gillen ve Gillen, 2008; Ganpat ve Ramarao, 2011).

Yoganın hem yetişkinler hem de çocuklar için klinik etkinliğine ilişkin son yıllarda yürütülen biyomedikal ve psikososyal araştırmalar yoganın özellikle stresi azaltma ve ruh halini iyileştirmede etkili olduğunu ileri sürmektedir (Pascoe ve Bauer, 2015; Sharma, 2014). Bunun yanı sıra, yoga uygulamalarının çocukların farkındalığını artırdığı, kaygı ve stres gibi duygusal durumlardan kaynaklı dikkat dağınıklığını

önlediği, (Cohen ve diğerleri, 2018; Goldberg, 2004), okul devamsızlıklarının azalmasını sağladığı (Barnes ve diğerleri, 2003) ve çocukların günlük hayatta deneyimledikleri problemleri çözümlenmelerinde yardımcı rol üstlendiği belirtilmektedir (Balkrishna, 2018). Aynı zamanda yoganın, motor becerileri desteklediği (Telles ve diğerleri, 1993) bilişsel performansın artmasına yardımcı olduğu (Manjunath ve Telles, 2001) ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu (Önoğlu Yıldırım, 2019) yönünde bulgular da mevcuttur. Yukarıda örneklendirilen çalışmaların bulgularında da belirtildiği üzere yoganın okul ortamında uygulanması için ikna edici bulgular ortaya konulmuştur (Butzer ve diğerleri, 2014; Davidson ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda, okul ortamlarında yoga temelli uygulamaların geliştirilmesine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Bostic ve diğerleri, 2015; Davidson ve diğerleri, 2012; Jennings, 2008). Diğer yandan, Galantino ve diğerleri (2008) yürüttükleri analiz çalışmasında 0-18 yaş arası çocuklar üzerinde yoganın fiziksel rehabilitasyondaki yararına dair kanıtlar sunarken, Birdee ve diğerleri (2009) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında ise, yoganın çocuklar üzerindeki klinik uygulamalarına ilişkin verilerin belirsiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulguya paralel olarak, yakın zamanda yürütülen bir diğer sistematik analiz verileri, alanyazında az sayıda randomize kontrollü çalışma olması nedeniyle yoganın eğitim ortamlarındaki faydasının belirsiz olduğuna dair bulgular sunmaktadır (Ferreira-Vorkapic ve diğerleri, 2015).

Bu bağlamda gün geçtikçe yaygın hale gelen okullarda yürütülen yoga uygulamalarının geliştirilmesi ve etkilerinin araştırılması önem kazanmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışma ile okul ortamında çocuklarla yürütülen yoga uygulamalarına dair güncel alanyazının sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle, mevcut çalışmanın temel amacı okullarda yürütülen yoga uygulamalarının genel özelliklerini belirlemek, uygulamalara ilişkin bulguların derlenerek bu alanda çalışma yürüten araştırmacıların özellikle 3-14 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilecek alternatif yoga uygulamalarına ışık tutmak ve öğretmen/ebeveynlere yoga uygulamaları hakkında pratik bulgular sunmaktır. Bu doğrultuda mevcut araştırma ile aşağıdaki araştırma sorularının cevaplanması amaçlanmıştır:

1. 3-14 yaş aralığındaki çocuklar ile yürütülen yoga uygulamaları araştırmalarının genel özellikleri (yayımlanma tarihi, yayımlandığı dergi, çalışmanın yürütüldüğü lokasyon, katılımcı özellikleri, çalışmanın amacı, araştırma yöntemi, kullanılan veri toplama araçları ve bulgular) nelerdir?
2. Okullarda yürütülen yoga uygulamaları 3-14 yaş aralığındaki çocukların farklı alanlardaki gelişimlerini ne düzeyde desteklemektedir?
3. Okullarda 3-14 yaş aralığındaki çocuklar ile yürütülen yoga uygulamalarında karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada sistematik alanyazın taraması yöntemi kullanılmıştır. Sistematik alanyazın taraması, belirli bir soruyu ele almak ve konu ile ilgili tüm araştırmaları bulmayı, analiz etmeyi ve sentezlemeyi amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Sistematik alanyazın taraması konuya ilişkin kanıtların tespit edilmesine ve yapılan yorumların deneysel temellere oturtulmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, sistematik incelemeler alandaki boşlukların ortaya çıkarılmasını sağlamanın yanı sıra, gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermektedir (Petticrew ve Roberts, 2008).

Veri Kaynakları ve Arama Stratejisi

Başlangıçta, SAGE Journals Online, Taylor & Francis Online Journals, Springer Link, ERIC, Google Scholar, JSTOR (The Scholarly Journal Archive), PsycINFO, Web of Science ve Wiley Online Library gibi çevrimiçi veri tabanları sistematik olarak taranmıştır. Araştırma sırasında ilk olarak “yoga”, “çocuklar için yoga (yoga for children)” ve “okullarda yoga (yoga in schools)” anahtar kelimeleri kullanılmış ve devamında farklı terim kombinasyonları yoganın çocuklar üzerindeki etkisi (effects of yoga on children), okullarda yoga (yoga in schools), çocuk yogası uygulamaları (child yoga practices), yoganın faydaları (benefits of yoga) kullanılarak detaylı bir araştırma yapılmıştır. Belirlenen makalelerin ayrıca kaynakçaları da incelenmiş ve böylelikle veri kaynakları zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreç sonucunda yoga uygulamaları ile ilgili

toplam 51 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen araştırmalar aşağıda ayrıntıları belirtilen dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda analiz edilmek üzere belirlenmiştir.

Belirlenen araştırmaların mevcut çalışmaya dâhil edilme koşulları şunlardır: (1) yoga veya yoga temelli bir uygulama içermesi, (2) uygulamanın okul ortamlarıyla sınırlı olması (okul programına entegre edilmiş veya dersten sonra uygulanması), (3) katılımcıların okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemi çocuklarından oluşması (3-14 yaş grubu), (4) tipik gelişim özellikleri gösteren çocukların yanı sıra, farklı gelişim özelliklerine sahip (Otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, gelişim geriliği, down sendromu) çocukların çalışmalara dâhil edilmesi, (5) çalışmanın deneysel araştırma deseni kullanılarak yürütülmesi, (6) 2010-2021 yılları arasında yayımlanması, ve (7) Türkçe veya İngilizce dillerinde yayımlanması. Dâhil etme kriterlerinin yanı sıra dışlama kriterleri de belirlenmiştir: (1) Sadece alanyazın taramalarını içeren çalışmalar, (2) duruşlar (asana) veya kontrollü nefes alma (pranayama) gibi fiziksel bileşenler olmaksızın yalnızca meditasyon veya gevşeme tekniklerini kullanan çalışmalar ve (3) tam metinlerine ulaşılamayan çalışmalar mevcut çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, dâhil edilme ve dışlama kriterlerini karşılayan ve 3-14 yaş aralığındaki çocukların yoga uygulamalarını deneysel olarak ele alan 25 adet çalışma mevcut araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Kodlanması

Mevcut araştırmada, makalelerin özetleri araştırmacılar tarafından taranmıştır. Tarama neticesinde dâhil edilme ve dışlama kriterlerini karşılayan tam metin makaleler derlenmiş ve derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sorularını cevaplamak ve dâhil edilen çalışmalara dair genel bilgileri elde etmek amacıyla kodlama formu geliştirilmiştir. Veriler önceden belirlenen değişkenlere göre Excel şablonuna kaydedilmiş ve her iki araştırmacının fikir birliği ile Tablo 1 (Bkz., Ek) oluşturulmuştur. Makalelerin demografik özelliklerinin özetlendiği Tablo 1’de, araştırmalar yayımlanma tarihine, yayımlandığı dergiye, çalışmanın yürütüldüğü lokasyona, katılımcı özelliklerine, çalışmanın amacına, araştırma yöntemine, kullanılan veri toplama araçlarına ve bulgularına göre kategorilere ayrılarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, çalışmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin analizlerin gerçekleştirilmesinde içerik analizi ve tematik analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Her iki yöntem ile veriler nitel olarak analiz edilebilmektedir. İçerik analizi genel olarak bir metni analiz etmek için kullanılan stratejiler olarak tanımlanırken (Bloor ve Wood, 2006), tematik analiz “veriler içindeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlama yöntemi” olarak tanımlanmaktadır. (Braun ve Clarke, 2006, s.79). Mevcut araştırmada ise ilk olarak makaleler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Araştırmacılar arası tutarlılığın sağlanması için bulgular karşılıklı olarak kontrol edilmiştir ve fikir ayrılığı olan noktalarda tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirliğin analizi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik hesaplamasına (Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) göre yapılmış ve yüksek oranda (%92) güvenilirlik belirlenmiştir. Daha sonra ise her bir çalışma araştırma sorularının cevaplanması amacıyla detaylı olarak incelenmiş ve bulguların analizi için kategoriler belirlenmiştir. Bu sürecin ardından kategoriler ortak noktalarına göre yorumlanmış ve iki önemli ana temaya karar verilmiştir: (1) yoganın çocukların gelişimlerine (bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel) etkileri ve (2) yoga uygulamaları sırasında karşılaşılan zorluklar.

Bulgular

Çalışmaların Demografik Özellikleri

Bu araştırmaya 2010-2021 yılları arasında yürütülen çalışmalar dâhil edilmiştir. Çalışmalar 2019 yılında (n=4), 2018 yılında (n=3), 2017 yılında (n=1), 2016 yılında (n=2), 2015 yılında (n=2), 2014 yılında (n=3), 2013 yılında (n=4), 2012 yılında (n=5), 2010 yılında (n=1) yürütülmüştür. Çalışmaların eğitim, sağlık ve psikoloji alanlarında farklı dergilerde yayımlandığı belirlenmiştir: *Frontiers in Psychology* (n=1), *International Journal of Yoga* (n=3), *Physical Therapy* (n=1), *Eğitim ve Bilim* (n=1), *Psychology research and behavior management* (n=1), *Journal of developmental and behavioral pediatrics* (n=1), *Body Image* (n=1), *International Journal of School & Educational Psychology* (n=1), *Journal of Yoga and Physical Therapy* (n=2), *The International Journal of Health,*

Wellness, and Society (n=1), *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine* (n=2), *American Journal of Occupational Therapy* (n=1), *Focus on Alternative and Complementary Therapies* (n=1), *Journal of Child and Family Studies* (n=2), *Psychological Studies* (n=1), *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* (n=1), *Journal of Pediatric Health Care* (n=1), *Journal of Alternative and Complementary Medicine* (n=1), *Journal of Occupational Therapy* (n=1), *The Journal of Behavioral Health Services & Research* (n=1).

Araştırmaların yürütüldüğü lokasyonlar incelendiğinde, araştırmaların 8 farklı ülkede yürütüldüğü görülmektedir: ABD (n = 15), Kenya (n = 1), Brezilya (n = 1), Hindistan (n = 4), İngiltere (n = 1), Tunus (n = 1), Türkiye (n=1) ve İsrail (n=1). Çalışmaların katılımcıları 3-14 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmalarının çoğunluğu (n=18) 6-14 yaş arası çocuklarla yürütülürken, geri kalan çalışmalar (n=7) 3-6 yaş grubu çocuklarla yürütülmüştür. Ayrıca, araştırmalara tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar (n=2) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar (n=1) ve gelişimsel olarak risk altındaki çocuklar (n=1) dâhil edilmiştir. Çalışmaların amaçları incelendiğinde yoga uygulamalarının tipik gelişim gösteren (n=21) ve farklı gelişim gösteren çocukların (n=4) gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri yarı deneysel (n = 4), karma yöntem (n = 2), deneysel (n=9) ve randomize kontrollü çalışma (n=10) dolarak kategorize edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmaların 6 tanesi pilot çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışmalarda yoganın çocukların gelişim alanlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla bilişsel, sosyal- duygusal ve fiziksel becerilerin ölçümüne ilişkin veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla (n=23) yapılandırılmış ölçekler kullanılırken, bunun yanı sıra kan basıncı ve kalp atışı ölçümü ve kortizol seviyelerini ölçen fiziksel ölçüm testleri (n=3), beyin fırtınası yöntemi (n=1), video gözlemi (n=1) ve anket (n=5) gibi yöntemlerde kullanılmıştır. Araştırmalarda veriler çoğunlukla çocuklardan (n=11) olmak üzere, öğretmenlerden (n=1), çocuk ve öğretmenden (n=7), çocuk ve ebeveynlerden (n=1), öğretmen ve ebeveynlerden (n=2), çocuk-öğretmen-ebeveynlerden (n=3) toplanmıştır. Aşağıdaki bölümlerde, bulgulardan elde edilen analiz sonuçları yoganın gelişim alanlarına (bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim) etkisi ve uygulamada yaşanan zorluklar olmak üzere iki ana başlık altında detaylı olarak sunulmaktadır. Analizler neticesinde bazı çalışmaların birden fazla gelişim alanına yönelik bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmaların bulguları ilgili kategorilerin altında ele alınarak incelenmiştir.

Yoga Uygulamalarının Gelişim Alanlarına Etkileri

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar çocukların okullarda yoga uygulamalarına katılımlarının farklı gelişim alanlarına olan etkileri yönünden incelendiğinde, bilişsel gelişim (n=9), sosyal-duygusal gelişim (n=17) ve fiziksel gelişim (n=8) yönünden destekleyici etkilerine dair bulgular belirlenmiştir.

Bilişsel Gelişime Etkileri

Analize dâhil edilen 25 makalenin dokuz tanesinde yoganın bilişsel gelişime olan etkisine dair bulgular sunulmuştur. Bilişsel işlevler; hafıza, konsantrasyon, düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve karar verme gibi zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Matlin, 2005). Bu bağlamda incelenen araştırmalarda ise bilişsel gelişime dair değinilen başlıklar; problem çözme (n=1), dikkat ve konsantrasyon (n=7), görsel-uzamsal hafıza (n=2), kısa süreli işitsel ve görsel bellek (n=1), örüntü tamamlama (n=1) ve akademik beceriler (n=3) olarak ele alınmıştır. Ayrıca, araştırmalara tipik gelişim gösteren çocukların (n=8) yanı sıra, gelişimsel olarak risk altında olan çocuklar da (n=1) dâhil edilmiştir.

Bu kategoride yer alan ilk çalışma, Chaya ve diğerleri (2012) tarafından randomize kontrollü bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı geçmişe sahip 7-9 yaşlarındaki çocuklarda fiziksel aktiviteye kıyasla yoganın bilişsel performans üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ele alınan bilişsel işlevler; dikkat ve konsantrasyon, görsel-uzamsal yetenekler, sözel yetenek ve soyut düşünme olarak kategorize edilmiştir. Üç aylık yoga uygulamasının ardından çocukların bilişsel performansları hem sözlü hem de performans testleri içeren Malin'in Zeka Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre hem yoga hem de fiziksel aktivite gruplarında bilişsel

performansta artış tespit edilirken, iki grup arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ek olarak, her iki grupta da bilişsel performanstaki artış üç aylık takipte korunurken, yoganın özellikle dikkat ve görsel-uzamsal becerilerin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ehad ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada ise yoga uygulamasının ilkökul öğrencilerinin dikkatini geliştirdiği ve konsantrasyon gelişiminde önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Benzer olarak, 2019 yılında Telles ve diğerleri deneysel bir araştırma ile, dört aylık bir yoga uygulamasının 9-12 yaş arası çocuklarda dikkat ve öz saygı gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları yoga uygulamasının okul çağındaki çocuklarda dikkati geliştirdiğini, konsantrasyonu arttırdığını ve hafızayı (görsel ve uzamsal) güçlendirdiğini göstermektedir. Yoga eğitiminin çocukların bilişsel işlevleri üzerinde etkili olduğunu destekler nitelikte olan yarı deneysel bir çalışma ile Özgün ve diğerleri (2020) da yoganın görsel ve işitsel bellek gelişimi ve örüntü tamamlama becerilere etkisine dair bulgular saptamışlardır. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki (4-5 yaş arası) 28 çocuğa uygulanan yoga eğitiminin çocukların bilişsel işlevlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda yer alan çocuklarla 12 hafta süreyle haftada bir gün yoga uygulaması yapılmıştır. Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında kısa süreli işitsel bellek, bakış açısı alma ve sözel planlama alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, kısa süreli işitsel bellek yeniden hatırlama, kısa süreli görsel bellek ve örüntü tamamlama alt ölçekleri ve Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİUÖ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ve bu bulgu yoganın fiziksel ve bilişsel odaklanma becerilerini geliştirdiğini destekler niteliktedir. Yine paralel bulgular öne süren randomize kontrollü bir çalışmada Jarraya ve diğerleri (2019) yoganın okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilişsel performans, görsel-motor koordinasyon ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışı üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu çalışmada 15 çocuk 12 hafta boyunca haftada iki kez 30'ar dakikadan oluşan yoga uygulamasına katılmışlardır. Diğer 15 çocuk ise 30 dakika boyunca haftada iki kez beden eğitimi dersine katılırken kontrol grubunda yer alan 15 çocuk ise hiçbir fiziksel aktiviteye katılmamıştır. Bu çalışmanın bulguları yoganın görsel dikkat ve görsel-motor hassasiyeti parametreleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Benzer bulgular sunan bir çalışmada da yoga uygulamasına katılımın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinde dikkat ve konsantrasyonu geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Butzer ve diğerleri, 2014). Yoganın dikkat gelişimini desteklemesinin yanı sıra, problem çözme becerisine etkisine dair bulgular sunan bir diğer deneysel çalışmada beşinci ve altıncı sınıftaki 178 öğrenci yoga uygulaması veya basit egzersizlerden oluşan bir uygulamaya katılmışlardır. Öğrenciler uygulamanın başlangıcında, üçüncü ayda ve altıncı ayda olmak üzere üç farklı zamanda değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları yoga uygulamasına katılan çocukların altı ay sonunda dikkat becerilerinin yanı sıra problem çözme becerilerinin de gelişim gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur (Pandit ve Satish, 2013).

Diğer yandan, Mische Lawson ve diğerleri (2012) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların akademik performanslarına yoganın etkisini analiz etmeyi amaçlayan yarı deneysel bir çalışmada müdahale grubundaki çocuklarla haftada dört gün 10'ar dakikalık yoga ve ardından küçük grup motor aktiviteleri uygulanmıştır. Çocukların akademik performansı, sayma, boyama, kesme ve yazı becerilerinin yanı sıra şekilleri, renkleri, sayıları ve harfleri tanımalarının belirlenmesi yoluyla değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki çocukların akademik olarak ilerleme kaydettiği gözlenmiştir. Ancak, yoga uygulamasına katılan okul öncesi çağındaki çocuklar, akademik performansı ölçen yedi değişkenden yalnızca birinde (şekil tanıma) kontrol grubuna göre anlamlı gelişme göstermiştir. Buradan yola çıkarak, yoganın çocukların akademik becerisi üzerinde minimal bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Butzer ve diğerleri (2014)'nın yürüttükleri deneysel çalışmada ise öğretmen değerlendirmeleri 10 haftalık yoga uygulamasına katılan ikinci sınıf öğrencilerin akademik performanslarında ilerleme olduğunu göstermektedir. Öte yandan, çocukların akademik performansına ilişkin bulgular ortaya koyan bir diğer randomize kontrollü çalışmada Telles ve diğerleri (2013) fiziksel egzersiz ve yoga uygulamalarını karşılaştırarak, yoga veya fiziksel egzersizin okul çocuklarının fiziksel, bilişsel ve duygusal becerileri üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Çocuklar üç ay boyunca her gün 45 dakikalık yoga veya fiziksel egzersiz uygulamalarına katılmışlardır ve çocukların akademik performansları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin akademik performanslarında ilerleme olduğu kaydedilirken, fiziksel egzersize katılanların akademik beceri puanları daha yüksek olarak ölçülmüştür.

İncelenen çalışmaların bulguları, yoga uygulamalarının dikkat ve hiperaktivite bozukluğu olan ve gelişimsel olarak risk altındaki çocukların yanı sıra tipik gelişim gösteren çocukların bilişsel becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yoganın dikkat, problem çözme, örüntü tamamlama, akademik performans, kısa süreli işitsel, görsel ve uzamsal bellek becerilerinin gelişimi açısından etkili olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Öte yandan, incelenen 9 makalenin bir tanesinde yoganın akademik becerilerin gelişimine minimal düzeyde etki ettiği sonucuna varılırken (Mische Lawson ve diğerleri, 2012), bir diğer araştırmada ise akademik becerilerin gelişiminde fiziksel egzersizin yogadan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Telles ve diğerleri, 2013).

Sosyal-Duygusal Gelişime Etkileri

Araştırmaların bulgularına göre yoganın etkilerinin görüldüğü bir diğer alan da çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanıdır. Bu bölümde yoganın çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanları üzerine etkisini analiz eden çalışmalar üzerinde durulmuş ve bu doğrultuda 17 adet çalışmanın bulguları değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar tipik gelişim gösteren çocuklar (n=13), depresyon, saldırganlık, davranış bozukluğu, hiperaktivite ve dikkat güçlüğü gibi duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar (n=2), duygusal olarak gelişimleri risk altında olan çocuklar (n=1) ve Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklarla (n=1) yürütülmüştür. Çalışmalar öfke kontrolü (n=3), dikkat ve hiperaktivite bozukluğu (n=3), kaygı, depresyon ve stres (n=8), öz saygı ve öz düzenleme becerileri (n=7) üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yoganın öfke kontrolü üzerine etkilerine dair yürütülen üç çalışmaya ulaşılmıştır. Butzer ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada yoga uygulamasının ilkökul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinde öfkeyle başa çıkma becerileri üzerinde yararlı etkileri olup olmadığı incelenmiştir. Müdahale grubundaki çocuklar 10 hafta boyunca 30'ar dakikalık yoga uygulamasına katılmışlardır. Veriler dikkat ağı testi, kortizol konsantrasyonları için analiz edilen tükürük örnekleri ve öğrenci davranışlarında gözlenen değişikliklerin değerlendirildiği anketler ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları yoga uygulamasına katılan ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf arkadaşlarıyla sosyal etkileşiminde, dikkat ve konsantrasyonlarında, görevde kalma becerilerinde, akademik performanslarında, stres/kaygı ile başa çıkma becerilerinde, güven/benlik saygısı ve genel ruh hallerinde önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, her iki (ikinci ve üçüncü sınıf) sınıftaki öğrencilerin, davranışı kontrol etme ve öfkeyi yönetme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Bu çalışmanın bazı bulguları Khalsa ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen randomize kontrollü deneysel çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada, öğrenciler 11 hafta boyunca yoga uygulaması ya da beden eğitimi dersine katılmışlardır. Bu çalışma ile yoga uygulamasının çocukların ruh hali, anksiyete, stres, dayanıklılık gibi akıl sağlığı değişkenleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yoga uygulamasına katılan çocukların öfke kontrolü, dayanıklılık ve tükenmişlik/eylemsizlik ölçümlerinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Benzer bulgulara sahip bir diğer deneysel çalışma ise, Koenig ve diğerleri (2012) tarafından yürütülmüş ve yoga uygulamasının Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar üzerinde etkisi incelenmiştir. Yaşları 5-12 arasında olan çocuklar 16 hafta boyunca her gün yoga uygulamasına katılmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, programa katılan öğrencilerin katılmayanlara kıyasla; sinirlilik (öfke), uyuşukluk, sosyal geri çekilme, hiperaktivite gibi davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre yoganın öfke kontrolü üzerine etkisinin yanı sıra, hiperaktivite davranışı üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara, Cohen ve diğerleri (2018) tarafından karma araştırma yöntemiyle yürütülen bir çalışmada da rastlanmaktadır. Bu araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişiminde yoganın etkisini belirlemek üzere haftada iki kez 30'ar dakika olmak üzere 6 haftalık yoga uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çocukların okulda yoga uygulamasına katılmadığı durumlarda evde pratik yapmaları için ebeveynlere de bir yoga DVD'si verilmiştir. Araştırmada ebeveynler tarafından tamamlanan DEHB ölçeği verileri, yoga uygulamasına katılan çocuklarda dikkat eksikliğine dair belirtilerin önemli ölçüde iyileştiğini göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, yoganın DEHB belirtilerinin iyileştirilmesinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Jarraya ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen randomize kontrollü araştırma da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırma

verileri yoga uygulamasının tipik gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yoganın ayrıca kaygı belirtilerini azalttığı ve stres yönetimini kolaylaştırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bazzano ve diğerleri (2018) yoganın anksiyete belirtileri gösteren ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla randomize kontrollü deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğrenciler sekiz hafta boyunca 40'ar dakika süren yoga uygulamasına katılmışlardır. Bu çalışmanın bulguları, eğitim ortamında uygulanan yoganın, anksiyete belirtileri gösteren üçüncü sınıf öğrencileri arasında duygusal ve psikososyal iyi olma durumuna olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel bulgular sunan deneysel bir çalışmada ise, Ehad ve diğerleri (2010) İkinci Lübnan Savaşından etkilenen bölgede ikamet eden bir grup İsraili ilkökul öğrencisine yoga uygulamasının etkisini araştırmıştır. Çocuklar ve öğretmenleri tarafından doldurulan ölçeklere dayanarak, yoganın konsantrasyon, ruh hali ve baskı altında çalışma yeteneği gelişiminde istatistiksel olarak önemli etkileri olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir. Bu araştırma ile, yoga uygulamasına katılımın stresli koşullarda yaşayan çocuklar için hem eğlenceli hem de faydalı olabileceği sonucuna varılmıştır. Steiner ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen randomize kontrollü bir diğer çalışmada ise yoga uygulamasının ilkökul seviyesinde duygusal ve davranışsal sorunları (anksiyete, depresyon, saldırganlık, davranış bozukluğu, hiperaktivite ve dikkat güçlükleri dâhil) olan çocuklara etkileri analiz edilmiştir. Katılımcılar üç ay boyunca her hafta iki kez yoga uygulamasına katılmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dikkat gelişimlerinde ve uyum becerilerinde ilerleme tespit edilirken, davranışsal, içselleştirme ve depresyon belirtilerinde azalma gözlenmiştir. Bu verilere dayanarak, yoganın anksiyete, depresyon ya da stresle başa çıkmada olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer olarak, Eggleston (2015) tarafından yürütülen deneysel bir araştırmada öğrenciler bir akademik yıl boyunca haftada bir kez yoga uygulamasına katılmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrenciler yoga derslerinden keyif aldıklarını ve yoga dersini bitirdikten sonra başarı ve memnuniyet duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler yaygın olarak yoga dersinden sonra daha sakin ve daha az stresli hissettiklerini söylemişlerdir. Cook-Cottone ve diğerleri (2017) da karma araştırma yöntemi kullandıkları araştırmalarında aynı doğrultuda bulgular sunmuş ve en az iki yıl boyunca yoga uygulamasına katılan 8-14 yaş arası öğrencilerin stres seviyelerinin düştüğünü belirlemişlerdir. Öte yandan, Hagins ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen randomize kontrollü çalışmanın bulguları ise bu bulgular ile çelişen sonuçlar ortaya koymaktadır. Beden eğitimi dersine kıyasla yoganın davranışsal stres üzerindeki etkilerini inceleyen bu araştırmada 6. Sınıf öğrencilerinin fizyolojik tepkileri (kan basıncı ve kalp atışı) ölçülmüş ve bulgulara göre 15 hafta boyunca yoga uygulamasına katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine katılanlara kıyasla strese karşı gösterdikleri tepkilerde önemli farklılıklar belirlenmemiştir. Bu bulgulara paralel olarak White (2012) de randomize kontrollü araştırmasında yoga uygulamasına katılan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer olarak, Haden ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen bir diğer randomize kontrollü çalışmanın bulguları da yoga ve beden eğitimi derslerinin, ortaokul çocuklarının duygusal ve davranışsal işleyişi üzerinde farklı bir etki yaratmadığını destekler niteliktedir. Bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencileri 12 haftalık yoga uygulaması veya beden eğitimi sınıfına katılmıştır ve öğrencilerin duygusal ve davranışsal işlevselliği analiz edilmiştir. Bulgulara göre; iki grup arasında olumlu duygulanım, küresel öz değer, saldırganlık, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları parametrelerine ilişkin önemli bir değişiklik bulunmamıştır.

Bunların yanı sıra yoga ile öz saygı ve öz düzenleme gelişimi arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Telles ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları yoganın çocukların öz saygı gelişimine olumlu yönde etki ettiği yönündedir. Aynı şekilde Eggleston (2015)'e göre de yoga uygulamasının ardından daha düşük algılanan stres seviyesi ile gözlemlenen olumlu duygular, öz saygının gelişmesine olanak sağlamaktadır. Benzer bulgular Cook-Cottone ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen araştırma ile desteklenmiştir. Bu çalışmaya göre, yoga yapan öğrencilerin olumsuz duygularının ve somatik belirtilerinin azaldığı ve öz yeterlilik ve öz düzenleme becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur. Bu çalışmalara paralel olarak, yarı deneysel desen şeklinde planlanan bir diğer çalışmada, Razza ve diğerleri (2013) bir yıl boyunca yoga uygulamalarına katılan katılımcıların öz düzenleme becerilerini çoklu göstergeleri dikkate alınarak (dikkat, hazzın gecikmesi ve engelleyici kontrol) değerlendirmiştir. Bulgular, yoga

uygulamasının öz düzenleme becerilerinin tamamında önemli etkilerinin olduğu göstermiştir. Bu bulgularla çelişen sonuçlar ortaya koyan bir araştırmada ise, White (2012) yoganın stresle başa çıkma, öz saygı ve öz düzenleme becerilerini geliştirmedeki rolünü araştırmıştır. Bu araştırma kapsamında sekiz hafta boyunca haftada bir saat, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden kız öğrenciler yoga uygulamasına katılmışlardır. Bu yoga uygulamasının sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinde öz saygı ve öz düzenleme becerileri zaman içinde gelişim göstermiştir. Öte yandan, gruplar arasında algılanan stres, başa çıkma, öz saygı ve öz düzenleme açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, öz düzenleme bozukluğu riski en yüksek olan çocukların yoga uygulamasından en çok fayda sağlayanlar olduğuna dair bazı kanıtlar da çalışmanın bulguları arasındadır. Bu çalışmanın bazı bulgularına paralel olarak, Halliwell ve diğerleri (2018) da randomize kontrollü bir çalışmada beden eğitimi dersine kıyasla yoga müdahalesinin ergenlik öncesi kız ve erkek çocukların vücut imajı (beden takdiri, beden saygısı ve beden gözetimi) ve ruh hali (pozitif ve negatif duygu) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bulgulara göre, hem yoga hem de beden eğitimi grubundaki çocukların vücut beğenisinde, beden saygısı ve pozitif ruh halinde ilerleme tespit edilmiştir. Diğer yandan bu bulgularla çelişmekle birlikte, Telles ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları fiziksel egzersizin öz saygı gelişiminde yogadan daha etkili olduğu yönünde bulgular sunmaktadır.

Özetle, çalışmaların büyük çoğunluğu yoganın çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanında (stres, kaygı ve depresyonla başa çıkma becerisi, öfke kontrolü becerisi, öz düzenleme becerisi, öz saygı gelişimi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gelişimi) önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, yoga ve beden eğitimi derslerinin çocukların stresle başa çıkma (Haden ve diğerleri, 2014; Hagins ve diğerleri, 2013, White, 2012), öz saygı ve öz düzenleme becerilerini desteklemede etkileri olmadığını gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Halliwell ve diğerleri, 2018; White, 2012). Ayrıca, fiziksel egzersizin öz saygı gelişiminde yogadan daha etkili olduğu yönünde bulgular da sunulmuştur (Telles ve diğerleri, 2013).

Fiziksel Gelişime Etkileri

Çalışmalar, yoganın çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra fiziksel becerilerinin geliştirilmesinde de faydalı olabileceğini göstermektedir. Bu bölümde mevcut çalışmanın kriterleri doğrultusunda belirlenen sekiz çalışma ele alınmıştır. Bu araştırmalarda fiziksel gelişime dair başlıklar ince (n=1) ve kaba motor (n=7) becerilerin gelişimi olarak ele alınmıştır. Fiziksel gelişime dair bulgular sunan çalışmaların tipik gelişim gösteren çocuklar (n=6) ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla (n=2) yürütüldüğü görülmektedir.

Mische Lawson ve diğerleri (2012), okul öncesi dönem çocuklarının ince ve kaba motor becerilerinin gelişimine yoga uygulamalarının etkisini incelemiştir. Müdahale sınıflarındaki çocuklar haftada dört gün 10'ar dakika yoga videosu izlemiş ve hemen ardından küçük grup motor aktivitelerine (boyama, yazma veya oyun oynama) katılmışlardır. Çocukların ince motor koordinasyonunu ölçmek için kesme ve yazma becerileri değerlendirilirken, kaba motor performanslarını ölçmek için yoga pozları analiz edilmiştir. Bulgular, yoganın okul öncesi çocuklar üzerinde, özellikle ince ve kaba motor performans alanlarında minimum düzeyde olumlu etkilere sahip olabileceğini göstermiştir. Öte yandan, Gaylord (2014), deneysel olarak yürüttüğü araştırmasında Mische Lawson ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları ile çelişen bulgular ortaya koymuştur. Çalışmada altı haftalık bir yoga uygulamasından önce ve sonra okul öncesi dönem çocuklarının güç, esneklik, koordinasyon ve denge performansları karşılaştırılarak yoga uygulamasının olası etkileri incelenmiştir. Bulgular, yoganın okul öncesi dönemdeki çocukların statik denge, güç, koordinasyon ve esneklik becerilerinin gelişimine olumlu faydaları olabileceğini göstermektedir. Folleto ve diğerleri (2016) da yoganın 6-8 yaş aralığındaki çocukların fiziksel becerilerine etkisini analiz ettiği yarı deneysel çalışmasında, 12 haftalık yoga uygulamasının özellikle denge, güç ve esneklik gibi fiziksel parametrelerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu öne sürmüştür. O'Neil ve diğerlerinin (2016) yürüttüğü deneysel araştırmanın bulguları da benzer sonuçlar içerdiğinden Folleto ve diğerlerinin (2016) sunduğu sonuçları destekler niteliktedir. Gelişimsel risk altındaki çocuklar dâhil olmak üzere okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen bu çalışmada beş haftalık yoga programı uygulanmıştır. Bulgular, yoganın çocukların kaba motor becerilerine dair beş göstergenin (tek bacak üzerinde duruş, denge çubuğu üzerinde yürüme, oturup kalkma, koşu hızı ve çeviklik, süreli kalk ve yürü testi) ikisinde gelişme (denge çubuğu üzerinde yürüme ve oturup

kalkma becerisi) olduğu yönündedir. Kaur ve Bhat (2019) tarafından yoganın Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişimine etkisini araştıran bir diğer deneysel çalışmada da önceki çalışmalara paralel sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmada çocuklar yoga uygulamasına veya rutin sınıf aktivitelerine katılmışlardır. Çalışmanın bulguları, sekiz haftalık yoga uygulamasına katılan 5-13 yaşları arasındaki çocukların kaba motor becerilerinin ve taklit becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, uzun vadede yoga uygulamasının iskelet ve kas sistemlerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer araştırmada Telles ve diğerleri (2013) yoga veya fiziksel egzersize katılan çocukların fiziksel gelişimlerini analiz etmiş ve fiziksel egzersiz grubundaki çocukların denge becerileri gerilerken, yoga grubundakilerin kaba motor becerilerini ölçen fiziksel fitness testlerinde yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra Pandit ve Satish (2013) deneysel olarak yürüttükleri araştırmalarında altı aylık yoga uygulamasının çocukların fiziksel olgunlaşmasında (boy ve kilo ölçülerini göz önünde bulundurarak) etkili olabileceğinin altını çizmişlerdir. Genel olarak bu bulgular, Cook-Cottone ve diğerleri (2017), tarafından yürütülen araştırmaların yoganın çocukların fiziksel gelişimine uygun olduğunu gösteren sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu araştırmada 8-14 yaşları arasındaki çocuklar yaklaşık iki yıl boyunca yoga uygulamasına katılmış ve uygulamanın ardından çocuklar kendilerini fiziksel olarak daha sağlıklı ve güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir.

Yoganın fiziksel gelişime etkisini araştıran bu çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, daha çok kaba motor becerilerin (güç, denge, koordinasyon ve esneklik) gelişimine etkisine dair sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte yoganın ince motor becerileri üzerinde de minimum da olsa etkileri olduğu araştırma bulguları arasındadır (Mische Lawson ve diğerleri, 2012).

Yoga Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar

Analize dâhil edilen çalışmalarda yoga uygulamalarının çocukların farklı gelişim alanlarına etkilerinin yanı sıra, yoga uygulamaları sırasında karşılaşılan zorluklara da yer verildiği belirlenmiştir. Bu bölümde, bahsedilen zorluklar yoga uygulamalarının okul müfredatına dâhil edilmemesi, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının eksikliği, yoga uygulamalarının içeriği ve süresine dair net bilgilerin olmaması ve eğitimcilerin yoga uygulamaları hakkında yeterli eğitime sahip olmaması başlıkları altında incelenmiştir.

White (2012) yoga uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmalarda dikkate alınması gereken birkaç sorunun altını çizmektedir. İlk olarak, yoga uygulamaları okul müfredatı içinde yer almadığından kalabalık sınıflarda uygulandığı ve bu nedenle uygulama sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesinde problemler yaşandığını belirtmektedir. Benzer olarak, başka bir araştırmada ise yaz okulu projesine dâhil edilen yoga uygulamasından sonra araştırmacılar, yoga uygulamasının günlük okul rutinine dâhil edilmesine rağmen, sınıf atmosferine ve sınıf içi uygulamalara dâhil edilmemesi nedeniyle sürdürülebilir olmadığını altını çizmişlerdir (O'Neil ve diğerleri, 2016). Buna paralel olarak, Kaur ve Bhat (2019) da, okul müfredatında yer almayan yoga uygulamasına ilişkin araştırmalarını tamandıktan sonra uzun vadede etkilerini analiz edemediklerini ve diğer ortamlara genelleme yapamadıklarını vurgulamışlardır. Araştırmalarda bahsi geçen bir diğer zorluk ise, uygulanan bilinçli farkındalık temelli yoga uygulamalarını değerlendirilmesinde kullanılacak ölçüm araçlarının yetersiz olması ve bu bağlamda değerlendirme yapılırken problem yaşanmasıdır (White, 2012). Bazzano ve diğerleri (2018) da benzer şekilde araştırmalarında ölçüm aracı yetersizliği sebebiyle bilinçli farkındalık ve yoga temelli uygulamaların çocukların psiko-sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerinde ne derece etkili olduğunu belirlemede zorluk yaşadıklarının altını çizmişlerdir. Diğer yandan, yoganın etkilerinin belirlenmesi için uygulanan yoga uygulamalarının yetersizliği ve bu programların sürelerine dair belirsizlikler de yaşanan zorluklar arasında belirtilmiştir. Örneğin, bir araştırmada ince motor ve akademik becerilerdeki farklılıkları belirleyebilmek amacıyla altı haftalık yoga uygulaması yeterliyken, kaba motor becerilerdeki gelişmeleri veya herhangi bir değişikliği belirlemek için bu sürenin yeterli olmayabileceğini sonucuna varılmıştır (Mische Lawson ve diğerleri, 2012). Pandit ve Satish (2013) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarının da üç aylık yoga uygulamasının yoganın etkilerinin belirlenmesinde yeterli bir süre olmadığını vurgulaması da bu görüşü desteklemektedir. Aynı zamanda, bu araştırmaya göre, çocukların gelişim alanlarındaki uzun vadeli değişikliklerin en az 6-7 ay süren yoga uygulamasına katılımlarıyla mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bir diğer görüşe göre ise, yoga uygulamalarının yoğunluğu, sıklığı ve süresinin yeterli olmaması, yoga uygulamalarının etkilerini azaltmakta

ve istatistiksel olarak anlamlı değişikliklerin belirlenememesine yol açmaktadır (Gaylord, 2014). Araştırmalarda vurgulanan yoga uygulamalarında yaşanan bir diğer sorun ise uygulamaya ya da değerlendirmeye katılan öğretmenlerin yoga ile ilgili eğitimlerinin olmamasıdır. Razza ve diğerleri (2013) yoga ve bilinçli farkındalık eğitimi alan ve almayan öğretmenlerinin uygulama konusunda farklı yaklaşımlara sahip olabileceğini ve bu durumun değerlendirmelerde farklılıklar oluşturabileceği vurgulamaktadırlar. Buna paralel olarak, uygulamalarda karşılaşılabilecek problemlerin önlenmesi amacıyla eğitimcilerin yoga eğitimi almış olmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu kapsamlı sistematik alanyazın analizi, 3-14 yaş arası çocuklarla okul ortamında yürütülen yoga uygulamaları araştırmalarının genel özelliklerinin, bu uygulamaların çocukları gelişimsel olarak destekleme düzeyinin ve uygulamalarda karşılaşılan zorlukların belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmaların yürütüldüğü tarihler kapsamında 2010-2021 yılları arasındaki bu 10 yıllık süreçte belirlenen kriterler bağlamında 25 adet makaleye ulaşılmıştır. 2010 yılında bir adet yayımlanan çalışmaya ulaşılmış olup, sonraki yıllarda yayımlanan makale sayısı artmış ve en son 2019 yılında yayımlanan dört adet araştırmaya erişilmiştir. Khalsa ve Butzer (2016) tarafından yürütülen bir alanyazın çalışmasında da 2010 yılından sonra bu alanda yürütülen araştırmaların hızlı bir artışa geçtiği ve yayın sayısının da arttığı belirtilmektedir. Araştırmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde okul ortamlarında yoga uygulamaları araştırmalarının eğitim, sağlık ve psikoloji gibi alanlara özgü hakemli dergilerde yayımlandığı görülmektedir.

Çalışmaların yürütüldüğü ülkeler incelendiğinde ise, çalışmaların sadece birkaç ülke ile sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmaların yürütüldüğü lokasyonlar incelendiğinde yoga ile ilgili çalışmaların Kenya, Türkiye, Brezilya, Hindistan, İngiltere, Tunus, İsrail ve Amerika gibi farklı ülkelerde yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, mevcut araştırmada incelenen 25 çalışmanın 15 tanesinin ABD’de yürütülmüş olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak, 2016 yılında yürütülen bir çalışma en çok çalışmanın ABD’de yürütüldüğünü belirterek benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Khalsa ve Butzer, 2016). 2016 yılı verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri’nde 36 milyondan fazla yetişkinin yoga yaptığı (Ipsos Public Affairs, 2016) yönündeki bulgular ABD’de bu konu ile ilgili daha fazla çalışma yürütülmüş olmasını destekler niteliktedir.

Katılımcıların yaşları göz önünde bulundurulduğunda ise, 25 araştırmanın 7’sinin örnekleminin okul öncesi dönemdeki çocuklardan (3-6 yaş) oluştuğu, diğer 18 çalışmanın örnekleminin ise 6-14 yaş arası çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Bu bulgular daha önceki yıllarda yürütülen araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, O’Neil ve diğerleri (2016) okullarda ve diğer eğitim ortamlarında çocukların gelişim alanlarını teşvik etmek amacıyla yürütülen yoga uygulamalarının büyük yaş grubu çocukların ve yetişkinlerin baz alındığı araştırmalarla sınırlandırılmış olduğunu ve okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen çok daha sınırlı sayıda araştırma olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, araştırmalara tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra Otizm spektrum bozukluğu olan (Kaur ve Bhat, 2019; Koenig ve diğerleri, 2012) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan (Cohen ve diğerleri, 2018) ve gelişimsel risk altındaki çocuklar (Steiner ve diğerleri, 2012) da dâhil edilmiştir. Çalışmaların amaçları incelendiğinde okullarda yaygın hale gelmeye başlayan yoga uygulamalarının çoğunlukla çocukların farklı gelişim alanlarına etkisinin analiz edilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu bulgunun okul ortamlarında meditasyon ve yoga temelli uygulamaların geliştirilmesi ve uygulanmasının popülerleşmesi (Birdee ve diğerleri, 2009; Galantino ve diğerleri, 2008) ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma yöntemleri bağlamında ise, bu çalışmanın başlangıcında deneysel çalışmaların analize dâhil edileceği kriteri ile yola çıkılmış olup bu bağlamda makaleler seçilmiştir. Araştırma tasarımları çoğunlukla randomize kontrollü deney tasarımları olmak üzere, deneysel çalışmalar, pilot çalışmalar, yarı deneysel tasarımlar ve karma tasarımlardan oluşmaktadır. Aynı zamanda bu deneysel tasarımlar müdahalesiz veya aktif (karşılaştırmalı müdahale) olan kontrol gruplarını içermektedir. 2015 yılında yürütülen sistematik alanyazın analizine göre (Ferreira-Vorkapic ve diğerleri, 2015), alanyazında az sayıda randomize kontrollü çalışma olması nedeniyle yoganın eğitim ortamlarındaki faydasının net olarak belirlenemediği belirtilirken, mevcut araştırmaya dâhil edilen 25 çalışmanın da 10 tanesinin randomize kontrollü deney tasarımlarından

oluştugu görülmektedir. Bu bağlamda, yoganın etkinliğinin daha net bir şekilde belirlenebilmesi ve yaygın hale gelebilmesi amacıyla daha fazla araştırılma yürütülmesi (Khalsa ve Butzer, 2016) ve daha büyük örneklemeleri içeren randomize kontrollü deneysel araştırmalar planlanması önerilebilir (Steiner ve diğerleri, 2012).

Veri toplama araçları açısından makaleler ele alındığında, araştırmacılar çoğunlukla nesnel sonuçlar ortaya koyan öz saygı ölçeği (Eggleston, 2015), öz düzenleme ölçeği (Razza ve diğerleri, 2013), stres ve kaygı seviyesi testi (White, 2012), motor beceri testi (Gaylord, 2014), bilişsel işlemlerin uygulanması ölçeği (Özgün ve diğerleri, 2019) gibi ölçeklerin yanı sıra kan basıncı ve kalp atışı (Hagins ve diğerleri, 2013) ve kortizol testi (Butzer ve diğerleri, 2014) gibi fizyolojik ölçümlerden yararlanmışlardır. Ayrıca, araştırmalarda çocuk, öğretmen ve ebeveynlerden veri elde etmeyi amaçlayan ölçekler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, mevcut çalışmaya dâhil edilen çalışmalarda çoğunlukla veriler çocuklardan elde edilirken bazı çalışmalarda öğretmen ve ebeveynler de veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Örneğin, yoganın 5 yaşındaki çocuklarda bilişsel verimlilik, görsel-motor koordinasyon ve dikkat ve hiperaktivite davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada çocukların dikkat ve hiperaktivite düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir (Jarraya ve diğerleri, 2019). Cohen ve diğerleri (2018) ise çalışmalarında öğretmen ve ebeveynlerin de veri toplama sürecine dâhil olmasını sağlamıştır. Yoganın davranışsal semptomlar, dikkat kontrolü ve hiperaktivite üzerindeki etkinliğinin araştırıldığı bu çalışmada yoga uygulama sıklığını arttırmak amacıyla ebeveynler teşvik edilmiş ve evde yoga etkinlikleri yapmaları sağlanarak onların desteği alınmıştır. Sonuç olarak, yoga uygulamaları temelinde çocuklar yer alsada, okul, öğretmen ve ebeveyn faktörleri de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, okul ortamlarında yoga uygulamalarının etkinliğinin artırılması amacıyla ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler gibi paydaşların da desteğinin alınması önerilebilir (Serwacki ve Cook-Cottone, 2012).

Mevcut çalışmada okullarda yürütülen yoga uygulamalarının 3-14 yaş arası çocukların farklı alanlardaki gelişimlerinin ne yönde desteklendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen makalelerin odaklandıkları gelişim alanları ana hatlar altında incelendiğinde; bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişime dair bulgular ortaya konmaktadır. Bilişsel gelişim alanı ile ilgili yürütülen çalışmaların bulguları yoga uygulamalarının özellikle çocukların dikkat, konsantrasyon ve görsel-uzamsal becerilerin gelişimlerinde daha fazla destek olduğunu ortaya koymaktadır (Chaya ve diğerleri, 2012; Pandit ve Satish, 2013; Telles ve diğerleri, 2019). Ayrıca, çocukların kısa süreli görsel ve işitsel bellek becerilerinin de gelişiminin de yoganın etkili olabileceği bulgular arasındadır (Özgün ve diğerleri, 2019). Ek olarak, yoganın problem çözme becerisine etkisi olduğu yönünde bulgular da mevcuttur (Pandit ve Satish, 2013). Bu bulgularla aynı doğrultuda olmak üzere, önceki yıllarda yürütülen bazı araştırma bulguları yoganın 11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin zihinsel beceri ve hafıza gelişiminde (Verma ve diğerleri, 2014) ve 10-16 yaşları arasındaki çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminde (Sarokte ve Rao, 2013) olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, yoga eğitiminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışları üzerinde olumlu etkileri olabileceği belirlenmiştir (Cohen ve diğerleri, 2018; Jarraya ve diğerleri, 2019). Bu bulgulara paralel olarak, önceki yıllarda yürütülen çalışmalarda yoganın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda bilişsel işlevler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Harrison ve diğerleri, 2004; Jensen ve Kenny, 2004; Krisanaprakornkit ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulgularının önceki araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, bu çalışma yoganın akademik beceriler üzerine etkisine dair bulgular sunmaktadır. Mische Lawson ve diğerleri (2012)'nin çalışmasının bulguları yoganın okul öncesi dönem çocukların akademik becerilerine minimal düzeyde etki ettiğini gösterirken, Butzer ve diğerleri (2014) yoganın ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin akademik performanslarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, Telles ve diğerleri (2013) fiziksel egzersiz ve yoganın akademik performansın ilerlemesine olumlu yönde etki ettiği yönünde bulgular ortaya koyarken, fiziksel egzersiz grubundakilerin daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, ilgili alanyazını incelendiğinde yoga uygulamasına katılan öğrencilerin akademik becerilerinde ilerleme olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Gillen ve Gillen, 2008; Sternberg, 2017; Kauts ve Sharma, 2019). Bu bağlamda, önceki yıllarda yürütülen çalışmalar ve mevcut çalışmanın bulguları kıyaslandığında yoganın akademik başarı üzerine etkisine ilişkin farklı yönde sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu nedenle, yoganın akademik başarı üzerine etkisinin belirlenmesi

yönünde daha fazla araştırma yürütülmesi önerilebilir. Buna paralel olarak, Felver ve diğerleri (2016), yoganın duruşlar ve nefes egzersizleri gibi fiziksel yönlerinin araştırmacıları fizyolojik sonuçlar toplama konusunda yönlendirmiş olabileceğini ve bu nedenle akademik alandaki etkisine yönelik veri elde edilememiş olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, akademik performanstaki iyileşmelerin belirlenebilmesi amacıyla daha sık ve daha uzun süreli yoga uygulamalarına katılımın etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Mische Lawson ve diğerleri, 2012).

Bilişsel becerilerin yanı sıra, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında da yoganın etkilerinin olduğu araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Analize dâhil edilen çalışmaların büyük çoğunluğu (n=17) sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik bulgular sunmaktadır. Sosyal- duygusal gelişim kategorisi altında incelenen 17 çalışmanın 12 tanesinde yoganın çocukların stres yönetimi, öfke ile başa çıkma, öz saygı ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi, dikkat ve hiperaktivite davranışının gelişimi gibi farklı alanlarda olumlu etkileri olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Örneğin, yoganın öfke kontrolü becerisinin gelişimini desteklediğini (Butzer ve diğerleri, 2014; Khalsa ve diğerleri, 2011; Koenig ve diğerleri, 2012), dikkat ve hiperaktivite davranışı üzerinde etkileri olduğu (Cohen ve diğerleri, 2018; Jarraya ve diğerleri, 2019; Koenig ve diğerleri, 2012) ve anksiyete, depresyon ve stresle başa çıkmada olumlu etkiler yarattığı vurgulanmıştır (Bazzano ve diğerleri, 2018; Cook-Cottone ve diğerleri, 2017; Eggleston, 2015; Ehad ve diğerleri, 2010; Steiner ve diğerleri, 2012). Diğer yandan, bu bulgularla çelişen sonuçlar ortaya koyan çalışmalara göre (Haden ve diğerleri, 2014; Hagins ve diğerleri, 2013; White, 2012) yoganın stresle başa çıkma becerisine etkisi belirlenmemiştir. Alanyazını incelendiğinde mevcut çalışmanın bulguları ile aynı doğrultuda bulgular ortaya koyan bazı çalışmalar yoganın stres, anksiyete ve depresyon ile başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşırken (James- Palmer ve diğerleri, 2020; Kaplan, 2013; Nanthakumar, 2018), yoganın stresle başa çıkma becerilerinde önemli bir etkisi olmadığını belirten bulgular da mevcuttur (Smith-Vogtmann, 2009). Yukarıda belirtilen ve farklı sonuçlar sunan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yoga uygulamalarının stresle başa çıkma becerisi üzerindeki olası etkilerinin değerlendirilmesi ve genelleme yapılabilmesi için daha büyük örneklerle yürütülecek çalışmaların planlanması (Haden ve diğerleri, 2014) ve çocukların gerçekten stresli bir duruma karşı yaklaşımlarının belirlenmesine odaklanılması önerilebilir (Hagins ve diğerleri, 2013). Ek olarak, bazı araştırma bulguları yoganın çocukların öz saygı, öz yeterlilik ve öz-düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Cook-Cottone ve diğerleri, 2017; Razza ve diğerleri, 2013; Telles ve diğerleri, 2019). Diğer yandan, öz saygı ve öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde yoga ve beden eğitimi derslerinin etkileri arasında farklı olmadığını gösteren bulguların yanı sıra (Halliwell, 2018; White, 2012), yogaya kıyasla fiziksel egzersizin öz saygı gelişiminde daha etkili olduğunu ortaya koyan bulgular da mevcuttur (Telles ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda önceki yıllarda yürütülen çalışmalar, mevcut çalışma ile paralellik göstermekte olup, yoganın öz düzenleme becerisini desteklemesine ilişkin çelişkili bulgular sunmaktadır. Örneğin, Poehlmann-Tynan ve diğerleri (2015) araştırmasında yoganın çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olabileceği yönünde bulgular sunmaktadır. Öte yandan Türkiye’de yürütülen bir çalışmada, Önoğlu Yıldırım (2019) yoga uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve yoga uygulamalarına katılan çocukların bellek performanslarında gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, öğretmen değerlendirmeleri iki grup arasında herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koyarken, annelerin değerlendirmelerine göre yoga uygulamalarına katılan gruptaki çocukların olumlu duygulanım anlamında daha iyi olduğu ortaya konmuştur. Bu noktada, yoganın öz-düzenleme becerisine ilişkin etkilerinin daha net belirlenebilmesi amacıyla araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Fiziksel gelişim açısından incelendiğinde ise, yoganın özellikle kaba motor becerilerinin (güç, denge, koordinasyon ve esneklik) gelişiminde önemli rol oynadığı görülmektedir (Cook- Cottone ve diğerleri, 2017; Folleto ve diğerleri, 2016; Gaylord, 2014; Kaur ve Bhat, 2019; O’Neil ve diğerleri, 2016; Telles ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte yoganın ince motor becerileri üzerinde minimum düzeyde de olsa etkileri olduğu araştırma bulguları arasındadır (Mische Lawson ve diğerleri, 2012). Bu bulgularla örtüşen önceki araştırmaların bulguları yoganın kuvvet ve esneklik (Galantino ve diğerleri, 2008; Tran ve diğerleri, 2001), dayanıklılık (Tran ve diğerleri, 2001), denge (Stueck ve Gloeckner, 2005), koordinasyon (Galantino ve diğerleri, 2008) ve ince motor beceriler (Telles ve diğerleri, 1993) gibi çeşitli fiziksel beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, boy ve kilo

ölçümleri ile ilişkili olarak fiziksel olgunlaşmada yoganın etkili olabileceği yönünde bulgular da mevcuttur (Pandit ve Satish, 2013).

Sonuç olarak, yoga uygulamalarının çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra, etkisinin net olarak belirlenemediği çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Bu bulgulara paralel sonuçlar ortaya koyan bir çalışmada Ferreira-Vorkapic ve diğerleri (2015), eğitim ortamlarında uygulanan yoganın faydalarının net olmadığını ve metodolojik ve istatistiksel sorunların bu belirsizliğe katkıda bulunmuş olabileceğini vurgulamaktadır. Örneklem büyüklüğü, çalışmalarda kontrol gruplarına yer verilmemesi, yoga uygulamalarındaki farklılıklar, uygulama süresinin fazla kısa/uzun olması, çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinde amaca uygun olmayan ölçme araçların kullanılması yoga uygulamalarının etkilerinin belirlenmesinde karşılaşılan problemler olarak belirtilmiştir.

Bu bağlamda, yoga uygulamalarında karşılaşılan zorluklar mevcut çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli başlıktır. Alanyazın incelendiğinde genel olarak yoga uygulamalarının müfredatta yer almaması sebebiyle etkilerinin analiz edilebilmesi açısından problem yaşandığı görülmektedir (Kaur ve Bhat, 2018; O'Neil ve diğerleri, 2016). Ayrıca, yoga uygulamalarının süresinin fazla uzun ya da kısa olması uygulamanın etkisinin belirlenmesinde karşılaşılan bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. İncelenen araştırmalarda yoga uygulamasının süresine ilişkin farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Örneğin, Telles ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada üç ay boyunca haftanın beş günü 45'er dakikalık yoga programı uygulanmıştır. Butzer ve diğerleri (2014) araştırmalarında dört ay boyunca haftada bir gün 1'er saat şeklinde yoga uygulaması yürütmüşlerdir. Jarraya ve diğerleri (2019) ise çalışmalarında haftada iki gün yarım saatlik seanslar şeklinde 12 haftalık bir yoga programı uygulamışlardır. Pandit ve Satish (2013)'e göre çocuklarla yürütülen araştırmalarda yoganın uzun vadeli etkilerinin belirlenebilmesi için en az 6-7 aylık yoga uygulamasına katılım gereklidir. Farklı bir bakış açısı ile O'Neil ve diğerleri (2016), okullarda uygulanan yoga programlarının sıklığını ve süresini arttırmak için öğretmen ve okul personelinin eğitimlere dâhil edilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, yoga uygulamalarının yaygın olmaması ve öğretmen eğitimlerinin eksikliği sebebiyle uygulamalarda yaşanan sorunlarla (Razza ve diğerleri, 2013) paralellik göstermektedir.

Özetle, mevcut çalışma okul temelli yoga uygulamalarına ilişkin güncel durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Yoga uygulamalarının genel olarak bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında ortaya çıkan olumsuz belirtileri hafifletmeye yardımcı olduğu ve bu alanların gelişimine olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Öte yandan, yoganın etkilerinin net olmadığı araştırma bulguları da mevcuttur. Ayrıca, yoga uygulamaları sırasında yaşanan zorluklar da araştırma bulguları arasındadır. Bununla birlikte, mevcut çalışmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu incelemeye 2010-2021 yılları arasında yayımlanan 25 araştırma dâhil edilmiştir ve uygulamaya ilişkin bulgular yalnızca bu araştırmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Bu araştırmaların yanlılık riski de göz önüne alındığında, gelecekte yürütülmesi planlanan çalışmaların yoga uygulamalarının gelişim alanlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemek ve uygulamada yaşanan sorunların üstesinden gelinebilmesi amacıyla daha derinlemesine araştırmalar yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, araştırmaya dâhil edilen örneklem grubunu genişletmek ve farklı ölçüm araçlarından faydalanmak da faydalı olabilir. Aynı zamanda, daha güçlü bulgular ve çıkarımlar elde etmek adına daha fazla sayıda deneysel araştırmanın yürütülmesi de önerilebilir.

Son olarak, bu çalışmanın bulguları, erken çocukluk ortamlarında yoga uygulamalarının programlanmasında rehber olarak değerlendirilebilir. Örneğin, Chen ve Pauwels (2014) tarafından yürütülen çalışmaya katılan erken çocukluk ve ilköğretim öğretmenlerinin de vurguladığı gibi, yoga uygulamaları eğitim ortamlarına daha çok dâhil edilebilir. Aynı zamanda yoga uygulamalarının özel gereksinimli çocukları da içerecek şekilde genişletilmesinin yoga uygulamalarının etkisinin belirlenmesinde önemli bulgular ortaya koyacağı Gaylord (2014) tarafından belirtilmektedir. Bu bağlamda, yoga uygulamaları okul müfredatına dâhil edilebilir. Geleneksel spor ve fitness müfredatına ek olarak yoga uygulamaları yeni hareket olanakları sunarak temel beden eğitimi programlarına katkı sağlayabilir (Toscano ve Clemente, 2008). Ayrıca, Khalsa ve Butzer (2016)'a göre yoganın okullarda yaygın olarak uygulanması, yalnızca öğrenci/çocuk sağlığı için değil, aynı zamanda bir bütün olarak toplum için de önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir. Bir diğer önemli

nokta ise araştırmaların bulguların değerlendirilmesinde kültürel ve bağlamsal etkilerin dikkate alınmasıdır. Mevcut çalışmaya dâhil edilen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda batı kültürlerinde yoga ile ilgili yürütülen araştırmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de yoga uygulamaları ile ilgili araştırmaların planlanarak yürütülmesi ve olası etkilerinin değerlendirilmesi farklı kültür ve bağlamlarda etkilerinin belirlenmesine olanak sağlayabilir. Son olarak, mevcut analizin bulguları Türkiye’deki eğitim politikalarının ve uygulamalarının çeşitlendirilerek düzenlenmesine ışık tutabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Her iki yazar araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma alanyazın taramasıdır. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaf olup araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarların kendi içinde ve diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Balkrishna, A. (2018). *Yoga education: Concept of yoga education in India* (1st ed.). Divya Prakashan.
- Barnes V.A., Bauza L.B. & Treiber F.A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(10). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-1-10>
- Barnes, P. M., Bloom, B., & Nahin, R. L. (2008). Complementary and alternative medicine use among adults and children: United States, 2007. *National Health Statistics Reports*, 12, 1-23. <https://doi.org/10.1037/e623942009-001>
- Bazzano, A. N., Anderson, C. E., Hylton, C., & Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: Results of a randomized controlled school-based study. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 81-89. <https://doi.org/10.2147/prbm.s157503>
- Birdee, G. S., Yeh, G. Y., Wayne, P. M., Phillips, R. S., Davis, R. B., & Gardiner, P. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: A systematic review. *Academic Pediatrics*, 9(4), 212-220.e9. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2009.04.002>
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage Publications Ltd.
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being present at school. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.010>
- Butzer, B., Day, D., Potts, A., Ryan, C., Coulombe, S., Davies, B., Weidknecht, K., Ebert, M., Flynn, L., & Khalsa, S. B. (2014). Effects of a classroom-based yoga intervention on cortisol and behavior in second- and third-grade students. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 20(1), 41-49. <https://doi.org/10.1177/2156587214557695>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chaya, M. S., Nagendra, H., Selvam, S., Kurpad, A., & Srinivasan, K. (2012). Effect of yoga on cognitive abilities in school children from a socioeconomically disadvantaged background: A randomized controlled study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 18(12), 1161-1167. <https://doi.org/10.1089/acm.2011.0579>

- Chen, D. & Pauwels, L. (2014) Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching: Assessment of the effects of "yoga tools for teachers". *Advances in Physical Education*, 4,138-148. <https://doi.org/10.4236/ape.2014.43018>
- Clance, P. R., Mitchell, M., & Engelman, S. R. (1980). Body cathexis in children as a function of awareness training and yoga. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 82-85. <https://doi.org/10.1080/15374418009532956>
- Cohen, S. C., Harvey, D. J., Shields, R. H., Shields, G. S., Rashedi, R. N., Tancredi, D. J., Angkustsiri, K., Hansen, R. L., & Schweitzer, J. B. (2018). Effects of yoga on attention, impulsivity, and hyperactivity in preschool-aged children with attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(3), 200-209. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000552>
- Cook-Cottone, C., Giambrone, C., & Klein, J. (2017). Yoga for Kenyan children: Concept-mapping with multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 151-164. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1302852>
- Davidson, R.J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W., & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00240.x>
- De Michelis, E. (2004). *A history of modern yoga: Patanjali and Western esotericism*. A&C Black.
- Eggleston, B. (2015). The benefits of yoga for children in schools. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 5(3), 1-7. <https://doi.org/10.18848/2156-8960/cgp/v05i03/41125>
- Ehud, M., An, B., & Avshalom, S. (2010). Here and now: Yoga in Israeli schools. *International Journal of Yoga*, 3(2), 42. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.72629>
- Ercan, B. (2018). *Yoga I. kitap Surya'dan Patanjali'ye*. Paloma Yayınevi.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E., & Telles, S. (2015). Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015, 1-17. <https://doi.org/10.1155/2015/345835>
- Feuerstein, G. (2003). *The deeper dimension of yoga: Theory and practice*. Shambhala Publications.
- Field, T. (2011). Yoga clinical research review. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 17(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2010.09.007>
- Folletto, J., Pereira, K. & Valentini, N. (2016). The effects of yoga practice in school physical education on children's motor abilities and social behavior. *International Journal of Yoga*, 9(2), 156. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.183717>
- Galantino, M. L., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: A systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 66-80. <https://doi.org/10.1097/pep.0b013e31815f1208>
- Ganpat, T. S., & Ramarao, N. H. (2011). Yoga for children. *Tang [Humanitas Medicine]*, 1(1), 4.1-4.4. <https://doi.org/10.5667/tang.2011.0008>
- Gaylord, S. (2014). A comparison of preschoolers' motor abilities before and after a 6-week yoga program. *Journal of Yoga & Physical Therapy*, 4(2). <https://doi.org/10.4172/2157-7595.1000158>
- Gillen, L., & Gillen, J. (2008). *Yoga calm for children: Educating heart, mind, and body*. Three Pebble Press, LLC.

- Goldberg, L. (2004). Creative RelaxationSM: A yoga-based program for regular and exceptional student education. *International Journal of Yoga Therapy*, 14(1), 68-78. <https://doi.org/10.17761/ijyt.14.1.50524j511674v292>
- Haden, S. C., Daly, L., & Hagins, M. (2014). A randomized controlled trial comparing the impact of yoga and physical education on the emotional and behavioral functioning of middle school children. *Focus on Alternative and Complementary Therapies*, 19(3), 148-155. <https://doi.org/10.1111/fct.12130>
- Hagins, M., Haden, S. C., & Daly, L. A. (2013). A randomized controlled trial on the effects of yoga on stress reactivity in 6th grade students. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2013/607134>
- Halliwell, E., Jarman, H., Tylka, T. L., & Slater, A. (2018). Evaluating the impact of a brief yoga intervention on preadolescents' body image and mood. *Body Image*, 27, 196-201. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.10.003>
- Harrison, L. J., Manocha, R., & Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 479-497. <https://doi.org/10.1177/1359104504046155>
- Ipsos public affairs. (2016). *Yoga in America Study*. <https://www.yogaalliance.org/2016yogainamericastudy>
- Iyengar, B. K. (2018). *Yogaya ışık- Light on yoga: Yoga pratiği için kusursuz bir rehber*. Omega Yayınevi
- James-Palmer, A., Anderson, E. Z., Zucker, L., Kofman, Y., & Daneault, J.-F. (2020). Yoga as an intervention for the reduction of symptoms of anxiety and depression in children and adolescents: A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 8. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.00078>
- Jarraya, S., Wagner, M., Jarraya, M., & Engel, F. A. (2019). 12 Weeks of kindergarten-based yoga practice increases visual attention, visual-motor precision and decreases behavior of inattention and hyperactivity in 5-Year-Old children. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00796>
- Jennings, P. A. (2008). Contemplative education and youth development. *New Directions for Youth Development*, 118, 101-105. <https://doi.org/10.1002/yd.262>
- Jensen, P. S., & Kenny, D. T. (2004). The effects of yoga on the attention and behavior of boys with attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders*, 7(4), 205-216. <https://doi.org/10.1177/108705470400700403>
- Kaplan, Lindsay J. (2013). *The Experience of yoga on children with anxiety* [Unpublished Master's thesis]. St. Catherine University.
- Kaur, M., & Bhat, A. (2019). Creative yoga intervention improves motor and imitation skills of children with autism spectrum disorder. *Physical Therapy*, 99(11), 1520-1534. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz115>
- Kauts, A., & Sharma, N. (2009). Effect of yoga on academic performance in relation to stress. *International Journal of Yoga*, 2(1), 39-43. <https://doi.org/10.4103/0973-6131.53860>
- Kelder, P. (2017). *Tibetin genclik pinari: 2. Kitap*. Nemesis Kitap
- Kenny, M. (2002). Integrated movement Therapy™: Yoga-based therapy as a viable and effective intervention for autism spectrum and related disorders. *International Journal of Yoga Therapy*, 12(1), 71-79. <https://doi.org/10.17761/ijyt.12.1.r978vxt214683904>
- Khalsa, S. B., & Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: A research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/nyas.13025>

- Khalsa, S. B., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., & Cope, S. (2011). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(1), 80-90. <https://doi.org/10.1007/s11414-011-9249-8>
- Koenig, K. P., Buckley-Reen, A., & Garg, S. (2012). Efficacy of the get ready to learn yoga program among children with autism spectrum disorders: A pretest-posttest control group design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 538-546. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004390>
- Krisanaprakornkit, T., Ngamjarus, C., Witoonchart, C., & Piyavhatkul, N. (2010). Meditation therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2010(6). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006507.pub2>
- Lidell, L., Rabinovitch, N., & Rabinovitch, G. (1983). *The Sivananda companion to yoga*. Simon and Schuster.
- Manjunath N.K. & Telles S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian Journal of Physiology Pharmacology*, 45, 351-354. https://ijpp.com/IJPP%20archives/2001_45_3/351-354.pdf
- Matlin, M. W. (2005). *Cognition*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications Ltd.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018). *Kişisel gelişim alanı yoga eğitimi okul öncesi programı*. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Yoga%20E%C4%9Fitimi%20Okul%20%C3%96ncesi%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf
- Mische Lawson, L. A., Cox, J., & Blackwell, A. L. (2012). Yoga as a classroom intervention for preschoolers. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 5(2), 126-137. <https://doi.org/10.1080/19411243.2012.713755>
- Nanthakumar, C. (2018). The benefits of yoga in children. *Journal of Integrative Medicine*, 16(1), 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.joim.2017.12.008>
- O'Neil, M. E., Ideishi, R. I., Benedetto, M., Ideishi, S. K., Fragala-Pinkham, M. (2016). A yoga program for preschool children in head start and early intervention: A feasibility study. *Journal of Yoga & Physical Therapy*, 6(2). <https://doi.org/10.4172/2157-7595.1000238>
- Önoğlu Yıldırım, Eda. (2019). *The effects of mindfulness-based yoga intervention on preschoolers' self-regulation ability* [Unpublished Master thesis]. Bilkent University.
- Özgün, S. Y., Özkul, B., Oral, E., ve Şemin, İ. (2020). The effects of yoga education on the cognitive functions of children in early childhood. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 303-316. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.9088>
- Pandit, S. A., & Satish, L. (2013). When does yoga work? Long term and short-term effects of yoga intervention among pre-adolescent children. *Psychological Studies*, 59(2), 153-165. <https://doi.org/10.1007/s12646-013-0209-7>
- Pascoe, M. C., & Bauer, I. E. (2015). A systematic review of randomized control trials on the effects of yoga on stress measures and mood. *Journal of Psychiatric Research*, 68, 270-282. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.07.013>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P., & Zahn-Waxler, C. (2015). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 46-58. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3>
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2013). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>

- Sarokte, A. S., & Rao, M. V. (2013). Effects of Medhya Rasayana and Yogic practices in improvement of short-term memory among school-going children. *Ayu*, 34(4), 383–389. <https://doi.org/10.4103/0974-8520.127720>
- Scime, M., & Cook-Cottone, C. (2008). Primary prevention of eating disorders: A constructivist integration of mind and body strategies. *International Journal of Eating Disorders*, 41(2), 134-142. <https://doi.org/10.1002/eat.20480>
- Serwacki, M., & Cook-Cottone, C. (2012). Yoga in the schools: A systematic review of the literature. *International Journal of Yoga Therapy*, 22(1), 101–110. <https://doi.org/10.17761/ijyt.22.1.7716244t75u4l702>
- Sharma, M. (2014). Yoga as an alternative and complementary approach for stress management. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 19(1), 59-67. <https://doi.org/10.1177/2156587213503344>
- Smith-Vogtmann, H. (2009). *The effects of yoga on children's self-perceived stress and coping abilities* [Unpublished Master thesis]. Eastern Michigan University.
- Steiner, N. J., Sidhu, T. K., Pop, P. G., Frenette, E. C., & Perrin, E. C. (2012). Yoga in an urban school for children with emotional and behavioral disorders: A feasibility study. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 815-826. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9636-7>
- Sternberg, Ellen C. (2017). *The effects of daily yoga practice on the academic engagement and achievement of middle school students in a special education classroom* [Unpublished Master thesis]. Rowan University.
- Stueck, M., & Gloeckner, N. (2005). Yoga for children in the mirror of the science: Working spectrum and practice fields of the training of relaxation with elements of yoga for children. *Early Child Development and Care*, 175(4), 371-377. <https://doi.org/10.1080/0300443042000230537>
- Telles, S., Gulati, K., Sharma, S., & Balkrishna, A. (2019). Self-esteem and performance in attentional tasks in school children after 4½ months of yoga. *International Journal of Yoga*, 12(2), 158. https://doi.org/10.4103/ijoy.ijoy_42_18
- Telles, S., Hanumanthaiyah, B., Nagarathna, R., & Nagendra, H. R. (1993). Improvement in static motor performance following yogic training of school children. *Perceptual and Motor Skills*, 76(3, Pt 2), 1264-1266. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.3c.1264>
- Telles, S., Singh, N., Bhardwaj, A., Kumar, A., & Balkrishna, A. (2013). Effect of yoga or physical exercise on physical, cognitive and emotional measures in children: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 37. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-37>
- Toscano, L. & Clemente, F. (2008) Dogs, cats, and kids: Integrating yoga into elementary physical education, *Strategies*, 21(4), 15-18. <https://doi.org/10.1080/08924562.2008.10590779>
- Tran, M. D., Holly, R. G., Lashbrook, J., & Amsterdam, E. A. (2001). Effects of hatha yoga practice on the health-related aspects of physical fitness. *Preventive Cardiology*, 4(4), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1520-037x.2001.00542.x>
- Verma, A., Shete, U.S., Thakur, G.S., Kulkarni, D.D. & Bhogal, R.S. (2014). The effect of yoga practices on cognitive development in rural residential school children in India. *National Journal of Laboratory Medicine*, 3(3), 15–19. <https://doi.org/10.1589/ijpts.29.1254>
- White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(1), 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2011.01.002>

EK

Makalelerin Demografik Özellikleri

Tablo 1. Makalelerin Demografik Özellikleri

Araştırmacılar	Dergi	Katılımcılar	Çalışmanın yapıldığı yer	Çalışmanın amacı	Metod	Veri toplama aracı	Bulgular
Jarraya, Wagner, Jarraya ve Engel (2019)	Frontiers in Psychology	5 yaş grubu çocuklar	Tunus	Yoganın çocuklarda zihinsel performans, görsel-motor fonksiyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışı üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Gelişimsel Nöropsikolojik Değerlendirme Testi-Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu Değerlendirme ölçeği (Çocuk +öğretmen)	Yoga uygulaması duyuşal odak ve göz-motor performansının artmasında; dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışının ise azalmasında etkili olmuştur.
Telles, Gulati, Sharma ve Balkrishna (2019)	International Journal of Yoga	9-12 yaş arası çocuklar	Hindistan	Yoga uygulamasının çocukların dikkat becerileri ve öz saygı gelişimlerine etkisini analiz etmek amaçlanmıştır.	Deneyisel (Ön test-son test)	Öz saygı-dikkat testi ve öğretmen değerlendirme (Çocuk+öğretmen)	Yoga uygulaması, dikkat, konsantrasyon, hafıza, öz saygı ve motor becerisinin gelişiminde etkili olmuştur.
Kaur ve Bhat (2019)	Physical Therapy	5-13 yaş arası çocuklar	Amerika	Akademik müdahale programına kıyasla yoga uygulamasının Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların motor ve taklit becerileri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Deneyisel (Ön test-son test)	Motor beceri testi (Çocuk)	Yoga grubundaki çocukların kaba motor becerilerinin ve taklit becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.
Özgün, Özkul, Oral ve Şemin (2019)	Eğitim ve Bilim	4-5 yaş grubu çocuklar	Türkiye	Yoganın çocukların bilişsel işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Yarı-deneyisel	Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (Çocuk)	Yoga eğitimi çocukların sınıflandırma, görsel bellek, işitsel bellek, örüntü tamamlama, sözel planlama ve bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olmuştur.

3-14 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yoga Uygulamalarının...

Bazzano, Anderson, Hylton ve Gustat (2018)	Psychology research and behavior management	İlkokul 3. sınıf çocuklar	Amerika	Yoga uygulamasının öğrenci yaşam kalitesi üzerindeki etkisini değerlendirmek ve uygulamaya ilişkin öğretmen ve personel algısını değerlendirmek amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Kısa Çok Boyutlu Öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği- Peabody Tedavisi İlerleme Bataryası, Pediatrik Yaşam Kalitesi Envanteri ve Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Çocuk+öğretmen)	Yoga / farkındalık müdahaleleri öğrencilerin kaygı belirtilerinin azalmasında etkili olmuştur.
Cohen, Harvey, Shields, Shields,Rashedi,Tancredi, Angkustsiri, Hansen ve Schweitzer (2018)	Journal of developmental and behavioral pediatrics	3-5 yaş arası çocuklar	Amerika	Yoganın davranışsal semptomlar ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Karma araştırma pilot	DEHB Okul Öncesi Versiyonu Anketi , Dikkat Performansı Testi, Kalp atış hızı testi, anketler ve odak grupları ve görüşmeler(Öğretmen+ ebeveyn)	Yoga, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin (ebeveyn değerlendirmelerine göre) iyileşmesinde etkili olmuştur.
Halliwel, Jarman, Tylka ve Slater (2018)	Body Image	9-11 yaş arası çocuklar	İngiltere	Yoga uygulamasının ergenlik öncesi kız ve erkek çocukların vücut imajı (beden takdiri, beden saygısı ve beden gözetimi) ve ruh hali üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Beden takdiri, beden saygısı ve beden gözetimi ve ruh hali ölçekleri (Çocuk)	Yoga uygulamasının pozitif vücut imajını arttırmada, vücut gözetimini azaltmada ve ruh halini iyileştirme de normal beden eğitimi derslerinden daha etkili olmadığı bulunmuştur.
Cook- Cottone, Giambone ve Klein (2017)	International Journal of School & Educational Psychology	8-14 yaş arası çocuklar	Kenya	Okul çağındaki çocukların yoga deneyimlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.	Karma araştırma Kavram haritalama	Beyin fırtınası yöntemi (Çocuk)	Yoganın fiziksel enerjisi, öz yeterliliği, gerilim kontrolünü, refah düşüncesini ve öz düzenlemeyi teşvik ettiği bulunmuştur.
O'Neil, Ideishi, Benedetto, Ideishi ve Fragala-Pinkham (2016)	Journal of Yoga and Physical Therapy	3-5 yaş arası çocuklar	Amerika	Okul öncesi yoga müfredatının uygulanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini araştırmak amaçlanmıştır.	DeneySEL (Ön test-son test)	Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi Klinik Formu (Öğretmen)	Yoga, okul öncesi çocukların kaba motor becerilerinin (denge çubuğu üzerinde yürümek ve oturup kalkma becerisi) gelişiminde etkili olmuştur.
Folleto, Pereira ve Valentini (2016)	International Journal of	6-8 yaş arası çocuklar	Brezilya	Yoga uygulamasının 6-8 yaş grubu çocukların motor	Yarı deneysel	Motor beceri, esneklik ve sosyal performans	Yoga çocukların denge, güç ve esneklik becerileri

	Yoga			becerileri ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.		testi, öğrenci- öğretmen ve ebeveyn anketleri (Çocuk+öğretmen+ebeveyn)	üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Aynı zamanda yoga pratiği olumlu davranış ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.
Eggleston (2015)	The International Journal of Health, Wellness, and Society	12-13 yaş arası çocuklar	Amerika	Yoganın çocukların öz saygı becerisi üzerindeki etkisini test etmek amaçlanmıştır.	Deneysel (Ön test-son test)	Öz saygı ölçeği (Çocuk)	Yoga çocukların öz saygı gelişimlerinde etkili olmuştur.
Butzer, Day, Potts, Ryan, Coulombe, Davies, Weidknecht, Ebert, Flynn ve Khalsa (2014)	Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine	İlkokul 2. ve 3. Sınıf öğrenciler	Amerika	Yoga uygulamasının stres ve davranışla ilgili fizyolojik belirteçler üzerinde yararlı etkileri olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.	Deneysel (Pilot)	Dikkat testi, kortizol ölçümü, davranış anketi (Çocuk+öğretmen)	Yoga uygulamasının öğrencilerin sosyal etkileşim, dikkat, konsantrasyon, akademik performans, stres/kaygı ile başa çıkma, güven, öz saygı, davranışları kontrol etme ve öfkeyi yönetme becerisinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Mische-Lawson, Cox, ve Blackwell (2014)	Journal of Occupational Therapy	3-5 yaş arası çocuklar	Amerika	Yoganın okul öncesi çocukların ince ve kaba motor performansları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.	Yarı deneysel	İnce -kaba motor testi, davranış ve akademik beceri ölçümü (Çocuk+Öğretmen)	Yoganın okul öncesi çağındaki çocukların ince motor gelişimi ve akademik becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.
Gaylord (2014)	Journal of Yoga and Physical Therapy	3-5 yaş arası çocuklar	Amerika	Yoga uygulamasının çocukların güç, esneklik, koordinasyon ve denge becerileri üzerindeki etkisini analiz etmek amaçlanmıştır.	Deneysel (Çapraz)	Motor beceri testi (Çocuk)	Yoganın çocukların güç, esneklik ve koordinasyon becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.
Haden, Daly ve Hagins (2014)	Focus on Alternative and Complementary Therapies	6.sınıf öğrencileri	Amerika	Beden eğitimi dersleri ile karşılaştırıldığında yoganın çocukların duygusal ve davranışsal işlevleri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Reaktif ve Proaktif Saldırganlık için Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği Çocuk Davranışı Kontrol Listesi Ölçeği Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği	Yoga uygulaması iki grup arasında olumlu duygulanım, küresel öz değer, saldırganlık, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları parametrelerine ilişkin anlamlı bir değişiklik

3-14 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yoga Uygulamalarının...

Razza, Bergen- Cico ve Raymond (2013)	Journal of Child and Family Studies	3-5 yaş arası çocuklar	Amerika	Yoganın okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.	Yarı deneysel (Pilot)	Öğretmen gözlemi (Çocuk+Öğretmen+Ebeveyn) Ebeveyn öz düzenleme ölçeği ve Öz düzenleme batarya ölçeği (Ebeveyn+çocuk)	yaratmamıştır. Yoga, çocukların öz düzenleme becerileri (dikkat, hazın gecikmesi ve engelleyici kontrol) üzerinde önemli etkilere sahiptir.
Pandit ve Satish (2013)	Psychological Studies	5. ve 6. Sınıf öğrencileri	Hindistan	Yoganın çocuklar üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini analiz etmek hedeflenmiştir.	Deneysel (Çapraz- pilot)	Dikkat, problem çözme becerisi, kişilik ve duygu düzenleme becerisi testi (Çocuk)	Yoga eğitimi çocukların dikkat becerisi ve fiziksel gelişiminde etkili olmuştur. Ayrıca, yoga uygulamasının uzun vadeli etkilerinin 6-7 ay civarında ortaya çıkacağı bulunmuştur
Telles, Singh, Bhardwaj, Kumar ve Balkrishna (2013)	Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health	8-13 yaş arası çocuklar	Hindistan	Yoga uygulaması ve fiziksel egzersizin çocukların fiziksel gelişimleri, bilişsel performansları, benlik saygısı ve davranışları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Eurofit fiziksel uygunluk testi bataryası, çocuklar için Stroop renkli kelime görevi, Battle'in benlik saygısı envanteri ve öğretmen değerlendirme ölçeği (Çocuk+Öğretmen)	Yoga ve fiziksel egzersiz grubundaki çocukların akademik becerileri ilerleme göstermiştir. Yogaya kıyasla fiziksel egzersizden sonra sosyal öz saygı gelişiminin daha fazla olduğu bulunmuştur ve yoga grubundaki çocukların kaba motor becerilerinde gelişme olmuştur.
Hagins, Haden ve Daly (2013)	Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine	6. sınıf öğrencileri	Amerika	Beden eğitimi dersine kıyasla yoganın stres anındaki tepkisellik üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney Pilot	Kan basıncı ve kalp atışı hızı testi (Çocuk)	Yoga uygulaması 6. sınıf öğrencilerinde strese tepki vermede anlamlı bir farklılık sağlamamıştır.
Steiner, Sidhu, Pop, Frenette ve Perrin ve (2012)	Journal of Child and Family Studies	8-11 yaş arası çocuklar	Amerika	Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için yoga uygulamasının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney Pilot	Öğretmen ve ebeveyn değerlendirme ölçeği, öğrenci değerlendirme ölçeği (Çocuk+öğretmen+ebeveyn)	Yoga uygulaması sınıf içi davranışları ve adaptasyon becerilerini güçlendirmiş, stres belirtilerini, davranışsal belirtileri ve içselleştirme belirtilerini azaltmıştır.
White (2012)	Journal of Pediatric	4. ve 5. sınıf öğrencileri	Amerika	Yoga uygulamasının stresle başa çıkma, benlik saygısı	Randomize kontrollü deney	Stres, başa çıkma, öz saygı ve öz düzenleme	Yoga uygulamasının öğrencilerin öz saygı ve öz

	Health Care			ve öz düzenleme üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.		ölçeği (Çocuk)	düzenleme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, yoganın stresle başa çıkma üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenmiştir.
Chaya, Nagendra, Selvam, Kurpad ve Srinivasan (2012)	Journal of Alternative and Complementary Medicine	7-9 yaş arası çocuklar	Hindistan	Yoganın fiziksel aktiviteye kıyasla bilişsel performans (dikkat ve konsantrasyon, görsel-uzamsal yetenekler, sözel yetenek ve soyut düşünme) üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.	Randomize kontrollü deney	Demografik bilgi anketi, bilişsel performans testi, Antropometri. (Çocuk)	Yoganın 7-9 yaşındaki okul çocuklarında bilişsel gelişimi iyileştirmede fiziksel egzersiz kadar başarılı olduğu bulunmuştur.
Koenig, Buckley-Reen ve Garg (2012)	American Journal of Occupational Therapy	5-12 yaş arası çocuklar	Amerika	Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yoga uygulamasının başarısını analiz etmek amaçlanmıştır.	Deneysel (Öntest-son test) Kontrol grup dizayn	Davranış Kontrol listesi, video gözlemi Öğretmen+ebeveyn)	Yoga uygulaması çocuklarda sinirlilik, uyuşukluk, sosyal geri çekilme, hiperaktivite ve uyumsuzluk dahil öğretmenler tarafından uyumsuz olarak tanımlanan davranışların azalmasında etkili olmuştur.
Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner ve Cope (2011)	The Journal of Behavioral Health Services & Research	7. sınıf öğrenciler	Amerika	Yoganın ortaokul öğrencilerinin zihinsel sağlıkları üzerindeki etkisinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.	Randomize kontrollü deney	Öz bildirim anketleri Dayanıklılık Ölçeği Algılanan Stres Ölçeği Duygudurum Durumlarının Profili Olumlu Psikolojik Tutumlar Envanteri (Çocuk)	Yoga katılımcıları, öfke kontrolü ve tükenmişlik/ eylemsizlik ölçümleri üzerindeki kontrollere göre zaman içinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar göstermiştir.
Ehud, An ve Ayshalom (2010)	International Journal of Yoga	8-12 yaş arası çocuklar	İsrail	İkinci Lübnan Savaşından etkilenen bölgede yaşayan bir grup İsraili çocuğa yoganın etkisini analiz etmek amaçlanmıştır.	Deneysel (Ön test-son test)	DSÖ (Beş) Refah Endeksi Connors Kısaltılmış Belirti Anketi Memnuniyet anketi (Çocuk+öğretmen)	Yoganın çocukların konsantrasyon artmasında, ruh halinin iyileşmesinde ve stres altında çalışma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı değişikliklere yol açtığı bulunmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The word "Yoga" first appeared about 5000 years ago in ancient Hindu books. These sources reveal that yoga was influenced by the philosophy of Buddhism. The root of the word yoga, which has a very old history, means "to unite" or "to join" (Feuerstein, 2003). Yoga consists of specific postures (asanas), breathing practices (pranayamas), and hand positions (mudras) to help relax the mind and improve overall well-being (Iyengar, 2018). The health effects of yoga have been the subject of much more research than its spiritual effects. Since the early 1900s, research on this subject has been carried out in various hospitals and institutions in India (Lidell et al., 1983). However, the application area of yoga, which has positive effects on mental health, is not only limited to therapeutic use but has also been used in various contexts in educational and school environments where it is aimed at providing individuals with skills about health and wellness (Serwacki & Cook-Cottone, 2012). In this setting, it is critical to research and improve yoga practices in schools, which are getting more popular day by day. Therefore, the current study aims to answer the following research problems in this direction:

1. What are the general characteristics (date of publication, journal of publication, study location, participant characteristics, study purpose, research method, data collection tools used, and findings) of yoga practice studies considering children aged 3 to 14?
2. To what extent do yoga practices in schools support the development of students aged 3 to 14 years in various domains?
3. What are the challenges encountered in yoga practices carried out with children aged 3-14 in schools?

Method

A systematic literature review is a study that seeks to answer a specific topic by locating, analyzing, and synthesizing all relevant material (Petticrew & Roberts, 2008). During this study, initially, online databases were systematically searched. During the research, the keywords "yoga", "yoga for children (çocuklar için yoga)", and "yoga in schools (okullarda yoga)" were used first, and then detailed research was conducted using different combinations of terms (the effect of yoga on children (yoganın etkileri), yoga in schools (okullarda yoga), child yoga practices (çocuk yogası uygulamaları), the benefits of yoga (yoganın faydaları)). The bibliographies of the determined articles were also examined, thereby enriching the data sources. As a result, 25 studies that met the selection and exclusion criteria and experimentally examined the yoga practices of children aged 3 to 14 were included in the current study. Full-text papers that met the inclusion and exclusion criteria were compiled and carefully reviewed. The data were coded according to the predetermined variables, and Table 1 was developed with the agreement of both researchers. The studies reviewed in this study were analyzed using content analysis and thematic analysis methods.

Results

The findings were analyzed under three main headings: (1) demographic features of the studies (publication date, journal of publication, location of study, characteristics of participants, purpose of study, research method, data collection tools, and findings), (2) the effects of yoga on children's development (cognitive, social-emotional, and physical,) and (3) the challenges encountered during yoga practices. The findings of the current study reveal that yoga practices have a positive effect on the development of cognitive skills of children with attention and hyperactivity disorder and those who are developmentally at risk, as well as on children with typical development. Current study's findings indicate that yoga is effective in terms of attention, concentration, problem-solving, pattern completion, academic performance, and the development of short-term auditory, visual, and spatial memory skills. Most of the studies on social-emotional development show that yoga has effects on anger control, attention and hyperactivity, coping with stress, anxiety, depression, and supporting self-esteem and self-regulation skills. Considering the findings of these studies investigating the effect of yoga on physical development, results were found mostly on the development of gross motor skills of children. However, it is among findings of the current research that it has minimal effects

on fine motor skills. Besides, the challenges encountered during the mentioned yoga practices are examined under the headings of not including yoga practices in the school curriculum, lack of measurement tools, lack of clear information about the content, different practices regarding the duration of yoga practice, and the lack of adequate training of educators about yoga practices.

Conclusion

In summary, yoga practices are observed to assist in reducing negative symptoms in the domains of cognitive, social-emotional development, and physical well-being by making beneficial contributions to the development of these areas. On the other hand, some research findings indicate that the effects of yoga remain unclear. The challenges encountered during yoga practices are also included in the research outcomes. However, the current study has limitations. This review included 25 studies published between 2010 and 2021, and the practical findings are based solely on the results of these studies. Considering the risk of bias in these studies, it may be recommended to conduct more in-depth studies in the future to analyze how yoga practices affect development areas and to solve the problems experienced in its practice. Furthermore, it may be advantageous to broaden the study's sample group and to use other assessment tools. Considering the studies included in this analysis, there are several studies on yoga in Western cultures. As a result, conducting and studying the effects of yoga practices in Turkey may allow for a better understanding of their effects in other cultures and circumstances. Finally, the current study's findings can shed light on Turkey's diversification of educational policies and practices.

Uzaktan Eğitim Sonrası Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Görüşleri

Büşra BAKIOĞLU¹, Mustafa ÇEVİK²

Öz: Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgını henüz devam ederken uzaktan eğitim sonrası yeni normalleşmeyle birlikte Fen Bilimleri öğretmenlerinin sınıflarında yüz yüze gerçekleştirdikleri fen öğretimine ilişkin görüşlerinin alınmasıdır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, 56 (36 kadın ve 20 erkek) Fen Bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yapılandırılmış görüşme formu yoluyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda uzaktan eğitim sonrası Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta, EBA ve Web 2.0 araçları odaklı öğretime yer verdiklerini ve daha öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi takip ettiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf içinde uzaktan eğitim sonrasında mesleki doygunluğu daha çok hissettiklerini ve verimli olduklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içinde derslere odaklanma problemi yaşadıklarını ve salgın önlemlerinin (maske, mesafe vb.) kendilerini sınıf içerisinde sınırlandırdığını dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Salgın Sonrası Eğitim, Uzaktan Eğitim, Fen Bilimleri Öğretmenleri, Fen Bilimleri Öğretimi, Yüz Yüze Eğitim, COVID-19 Salgını

Post-Distance Education Science Teachers' Views on Science Teaching

Abstract: The aim of this research was to obtain the opinions of secondary school's science teachers regarding face-to-face teaching in their classrooms instead of distance education with the new normalization during the pandemic. The research was carried out utilising a basic qualitative study design. The study's participant group consisted of 56 science teachers (36 females and 20 males) selected using a purposive sampling method. The data were collected through a structured interview form created by the researchers and evaluated using the content analysis method. According to the results of the research, participants claimed that after distance teaching they used information technologies more in their classrooms. Science teachers repeated more subjects to course gains and included interactive whiteboards, EBA and Web 2.0 tools-oriented teaching in their classroom. Further, they tended to follow a more student-centred teaching method. Following distance education, they said that they felt more professional satisfaction and more productive in the classroom. However, they complained that the students had problems focusing on the lessons and that the pandemic measures were limiting in the classroom.

Keywords: Post Pandemic Education, Distance Education, Science Teachers, Science Teaching, Face-To-Face Education, COVID-19 Pandemic

Geliş Tarihi: 28.03.2022

Kabul Tarihi: 12.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Karaman, Türkiye, e-posta: busrabakioglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7997-1018>

² Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Karaman, Türkiye, e-posta: mustafacevik@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-6983>

Atıf için/ To cite:

Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2022). Uzaktan eğitim sonrası fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 384-401.

COVID-19 salgını, dünya çapında özellikle de eğitim sektöründe ciddi zorluklar ortaya çıkarmıştır. Bu zorluklardan daha önce yüz yüze verilen derslerin çevrimiçi olarak verilmesine yönelik acil ve beklenmedik bir talebin oluşudur. Virüsün yayılmasını engellemek amacıyla eğitim otoriteleri yüz yüze öğretimin askıya alınmasını tavsiye etmişler ve çevrimiçi öğretme ve öğrenmeye hızlı bir geçiş yapılmıştır. Dünyanın büyük kısmında, okulların ilk kapatılan ve en son yeniden açılan kurumlar arasında olması, öğrenme fırsatları bakımından ciddi bir aksamaya neden olmuştur. Bu bağlamda COVID-19 salgını, bir yandan, birçok zayıf yönlerimizin olduğunu göstermiştir ki bunlar arasında eğitimde eşitsizliğin, özelleştirilmesinden kaynaklanan risklerin, dijital ve uzaktan eğitime büyük bir geçiş için ne kadar hazırlıksız olduğumuz yer almaktadır (UNESCO, 2020). Öte yandan, toplumlarda bazı olumlu özellikler de giderek daha fazla görünür hale gelmiştir. Örneğin iş birliği içinde özveri ve yaratıcı öğrenme deneyimleri oluşturan birçok öğretmen, aile ve öğrenci süreci iyi yürütürken bazıları bu süreci çok ta iyi yönetememiştir (OECD, 2021).

COVID-19 salgını sürecinde OECD ülkelerinden 33'ünde, okul kapanmalarının ortalama uzunluğu 70 günü bulmuştur. Bu kapanmalar ülkeden ülkeye değişiklik arz etmiştir (OECD 2021). Bu değişiklik ülkelerin sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmişlik durumlarıyla yakından ilgilidir. Okul kapanmaları, PISA gibi karşılaştırmalı değerlendirmelerde öğrencilerin daha düşük eğitim performansı gösterdiği ülkelerde daha uzun sürmüştür (OECD 2021). Bu durum öğretmenler ve eğitim yöneticilerini, COVID-19 salgınının yol açtığı aksaklıklar arasında eğitime devam etmek için yenilenmeye ve uzaktan eğitim amaçlı kurulmuş alternatif eğitim kanalları ile öğrenme kayıplarını gidermeye zorlanmıştır (Reimiers, 2021). COVID-19 salgınının seyrinin ilerlemesi sonucu, eğitim sisteminin aksamaması için birçok ülke hibrit eğitime geçmiştir (Meltzer ve diğerleri, 2021). Bazı ülkeler ise kademeli olarak hibrit ve yüz yüze eğitimlere geçmeye başlamıştır. Türkiye'deki duruma bakıldığında Kasım 2020 tarihinden önce anaokulları haftada beş gün yüz yüze olmasına rağmen, ortaokullarda 6. ve 7. sınıf ve liselerde 10. ve 11. sınıf öğrencileri için uzaktan eğitim devam etmiştir (TEDMEM, 2020). Yeni normalleşme dönemi diye adlandırılan süreç ise salgınla mücadelede sıkı tedbirlerin alındığı 14 Nisan- 17 Mayıs 2021 tarihleri arasında uygulanan kısmi ve tam kapanma dönemleri sonrasında 17 Mayıs 2021 tarihinden bu yana etaplar halinde "kademeli normalleşme" olarak yürütülmektedir (İçişleri Bakanlığı Genelgesi, 2021). Virüsün bulaşma riskini en aza indirmek için maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyularak yeni normalleşme süreci kapsamında eğitimin yüz yüze devam edilmesi kararı birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uygulamaya konulmuştur.

Her ne kadar COVID-19 salgınının seyri net olmasa da ileride farklı salgınların olma ihtimali her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ihtimale yönelik senaryolar, eğitim politikalarını yapanlar için COVID-19 karşısında hâlihazırdaki önceliklerin üç hedefi içerdiğini ortaya koymaktadır:

1. Salgın sırasında eğitim stratejilerinin etkinliğini artırmak,
2. Salgın sonrası eğitim fırsatlarını iyileştirmek ve yeniden inşa etmek,
3. Eğitim sisteminin gelecekteki salgınlar sırasında işlev görmesi için gerekli esnekliği oluşturmak (Reimiers, 2021).

Bu stratejiler bağlamında yapılması gerekenler ise şunlardır:

Birinci strateji için:

1. Öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin, toplulukların ve eğitimin sunulması bakımından nasıl bir evrilmeye uğradığını analiz etmek,
2. Salgın sırasında öğretime veya mevcut olandan sonra iyileşmeye yönelik bir strateji geliştirmek
3. Okulların, öğretmenlerin, okul liderlerinin, öğrencilerin, ailelerin ve eğitim sisteminin kapasitelerini artırmak.

Yapılması gerekenler bağlamında öğretmenlerin salgın sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden daha kolay gelebilmeleri için yeni teknolojileri öğrenmek, çevrimiçi öğretim için pedagojileri benimsemek ve öğrencileri yeni çevrimiçi ve karma öğrenme ortamlarında başarılı olmalarında destek olmak için ya kendi başlarına ya da kurumları tarafından sağlanan mesleki gelişime katılmalıdırlar (Wright ve diğerleri, 2021).

Yeni Normalleşme ve Öğretmenler

COVID-19 salgınından ötürü dünyanın büyük çoğunluğunda geçilen uzaktan eğitim beraberinde yeni yaklaşımları, yöntemleri ve alışkanlıkları kazandırdığı gibi zaman zaman sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Süreç boyunca eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin karşılaştıkları zorluklar ve kolaylıklar alanyazında rapor edilmesine rağmen COVID-19 salgınının seyrinin düşmesi ve aşılama çalışmalarının hız kazanmasıyla normalleşme süreci de başlamıştır. Bu kriz boyunca birçok toplum, her zaman gerektiği gibi takdir edilmeyen bir dizi işçinin önemini kabul etmeye başlamıştır. Sağlık çalışanlarının, herkesin iyiliği için kendilerini büyük riske atan, ön saflarda müdahale eden kişiler olarak uygun şekilde kabul edilmişlerdir. Bu, genellikle düşük ücretli gıda, güvenlik ve teslimat işçilerinin gerçekten “temel” ve büyük sosyal öneme sahip olduğunun kabulüne kadar uzanmıştır. Birçok ortamda buna, öğretmenlerin emeğinin, özellikle mesleki uzmanlıklarının ve bağlılıklarının takdir edilmesi de eşlik etmiştir (UNESCO, 2020).

Bilindiği üzere salgın sürecinde ebeveynler, öğrencilerin evde öğrenmesini takip etmek ve kontrol etmek zorunda kalmışlar, öğretmenler ise mesleklerinin içerdiği zorlukların farkına varmışlardır. Bu zorlukları aşmada öğretmenler görev çerçevesinin ötesine geçmek durumunda kalmış, öğrencilerinin ihtiyaçlarına şefkatle ve ekstra çaba sarf ederek cevap vermek durumunda kalmışlardır. Okullar yeniden açılmaya başladıkça ve öğretmenler yeni veya farklı öğretim yaklaşımlarını kullandıkça kendilerinin ve öğrencilerinin sağlığını korumak zorunda kaldıkça, ön saflardaki hizmetleri daha da belirgin hale gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenler meslektaşları arasındaki iş birliğine, kendilerini yenilemeye ve daha esnek çalışma şartına sahip olması gerekmektedir. Salgının yol açtığı birçok kayba rağmen, eğitimciler ve okul toplulukları, eğitim fırsatının devam ettirilmesine yönelik bahsi geçen konularda yenilikçi yaklaşımlara başvurdukları görülmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020). COVID-19 salgını sonrası öğretmenler salgın öncesine göre artık her zamankinden daha da izole olmuş durumda kalmışlar, içerik sunumu ile öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını önemseyen, yukarıdan aşağıya karar verme süreciyle yüzleşen ve çok az destekle yeni öğretim yöntemlerine geçiş yapan hassas bir denge kurmaktadırlar (Audrain ve diğerleri, 2022). Sınıflarda kullanılan etkili öğretim öğrenme yaklaşımları ve öğrenci katılım stratejileri, doğrudan uzaktan eğitimi ortamlarına çevrilmez. Örneğin, uzaktan eğitimin yapıldığı sınıfların çoğu için, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurma ve birbirlerinden bir şeyler öğrenme konusunda sınırlı fırsatları vardır. Öğretmenler, sınıf dışında her zamankinden daha fazla değerlendirmeye ve geri bildirim vermeye zaman bulsalar da kendilerini öğrencileri biçimlendirici bir şekilde değerlendirmede, anlamlı ve zamanında geri bildirim sağlamada mücadele ederken bulmaktadırlar (Audrain ve diğerleri, 2022). Yeni pedagojiler öğrenmenin yanı sıra, çevrimiçi ortamlardaki öğretmenleri ve öğrencileri bu yeni ortam için uygun öz-düzenleme, üst-biliş ve aktif öğrenme stratejilerine doğru yönlendirmektedir (Peterson ve diğerleri, 2018). Bunların yanında öğretmenlerin TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) yeterlikleri de eğitim öğretim sürecini etkilediği söylenebilir. Çünkü kendilerini TPAB konusunda yeterli gören öğretmenlerin fen dersinde öğreteceği konuya ilişkin en uygun olan teknolojileri seçme yeterliliği de artmaktadır (Kıray ve diğerleri, 2018). Bununla birlikte özellikle fen bilimleri, görsel sanatlar, teknoloji tasarım, hayat bilgisi ve müzik gibi uygulama kısımları yoğun olan, yaparak yaşayarak öğrenme ihtiyacı duyulan ve öğrenci merkezliğinin diğer derslere göre fazla olan bu derslerde öğretim ve öğrenimde güçlük yaşanmış olması muhtemeldir (UNESCO, 2020).

COVID-19 salgını sürecinde fen bilimleri gibi derslerin kazanımlarında etkinliklerin ve uygulamaların olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerde kayıplar yaşanmış olabilir. Araştırmalar, okullarının kapanması döneminde öğrencilerin edinimleri üzerindeki olumsuz etkisine ve bu süre zarfında etkinliklerin azaldığına işaret etmektedir (Chadwick ve McLoughlin 2020). Sonuç olarak, Fen Bilimleri öğretmenleri okula döndükten sonra kaçırılan öğrenme fırsatlarını ve fen alanındaki pratik çalışmaları yakalama konusunda baskı altında hissetmiş olabilirler (Association for Science Education [ASE], 2020) ve buna yönelik fazladan çalışma gayretinde bulunmaları gerekebilir. Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımları edindirebilmeleri ve davranışa dönüştürebilmeleri için de farklı stratejilerden, yöntem ve tekniklerden faydalanması beklenmektedir. Çünkü öğretmenin her iki yaklaşıma (yüz yüze ve çevrimiçi) uygun ders kurgusunda, kullanacağı öğretim unsurları, etkinlikler, teknikler ve stratejiler aynı olmamaktadır. Bu farklılığı en aza indirmek için öğretmenin bunlar arasında denge kurması beklenmekte ve yüz yüze ile çevrim içi

yapılacak eğitimlerin olumlu yönlerinden en iyi şekilde yararlanması amaçlanmaktadır (Koç Akran, 2021). Yüz yüze ve çevrimiçi öğretimde öğrenme ortamının özelliklerinden bazıları Ünsal (2010)'ın değindiği noktalara ek olarak Tablo 1 de sunulmuştur;

Tablo 1. *Yüz Yüze ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Özelliklerinin Karşılaştırılması*

Yüz yüze /Sınıf içi	Uzaktan /Çevrimiçi
Sınıf içi öğrenme	Çevrimiçi dersler
Sınıf içi tartışmalar	Çevrimiçi tartışmalar
Laboratuvar uygulamaları	Çevrimiçi konferanslar
Somut materyallerin kullanılması	Web 2.0 araçların kullanılması
Sınıf içi ölçme değerlendirme	Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme
Sınıf içi teknoloji kullanımları	Animasyon simülasyonların kullanımı
Ödevler	Dijital görevler

Tablo 1 yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarının öğretmenler tarafından ustaca kullanabilmelerini gerektiren özellikler içermektedir. COVID-19 salgını öncesi, COVID-19 salgını sırası ve sonrasında öğretmenlerin öğretim ortamlarının bu özelliklerini organize edebilecek kabiliyetlere sahip olmaları beklenmektedir. TPAB bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin teknolojiyi öğretimle etkili bütünleştirebilme yeterliklerinin, TPAB' larının geliştirilmesi önem arz etmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Alanyazında COVID-19 salgını sonrasında yeniden yüz yüze eğitime başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları veya olumlu durumları ortaya koyan ulusal veya uluslararası dernek veya örgütlerce hazırlanan öngörü raporları dışındaki çalışmalar çok az ya da bulunmamaktadır. Örneğin Hess (2022) AEİ (American Enterprise Institute) bünyesinde hazırladığı raporda '*Okul liderleri, daha güçlü öğretmenlerinden bazılarının uzaktan eğitim sırasında tökezlediğini, diğerlerinin ise genellikle sınıf yönetimi veya sunum tarzındaki değişiklikler nedeniyle şaşırtıcı derecede etkili olduğunu*' ifade etmiştir. Yine Lee (2022), bilimsel köşe yazısında '*İlk kaostan sonra üniversiteler daha sistematik destek sunmaya başladı. Dijital öğrenme destek ekipleri oluşturulmuş, çevrimiçi öğrenme konusunda eğitimler verilmiş, çevrimiçi öğrenme teknolojileri ve kaynakları kullanıma sunulmuştur. Üniversiteler, öğretim görevlilerini derslerini tasarlama ve öğrencileriyle etkileşim kurma konusunda yaratıcı ve esnek olmaları konusunda teşvik etmeye ve yardımcı olmaya devam etmelidir*' şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Birleşmiş Milletler Türkiye Ofisi'nin kaleme aldığı raporda ise COVID-19 salgınının dünyanın dört bir yanında eğitimde kaosa neden olduğunu, herkesi, toparlanma ve sonrası dönemde bir kamu yararı ve en üst siyasi öncelik olarak eğitimin etrafında birlik olmaya davet ettiklerini belirtmişlerdir. (United Nations Turkey, 2022).

Ülkelerde, COVID-19 salgınına karşı artan aşılama çalışmalarlarıyla birlikte salgının seyrindeki düşüş çevrimiçi öğretim ve öğrenme sürecinin bir kenara bırakılarak yüz yüze eğitime tekrar dönülmesini tetiklemiştir. Ancak yüz yüze eğitime geçişte gerek öğretmenler gerekse öğrenciler ve veliler bağlamında bazı olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmıştır. Yaklaşık 2 yıllık bir kapanmanın ardından salgın sürecinde kazanılmış bazı alışkanlıkların (teorik bazlı ders sunumu, derse hazırlık yapmama, hazır materyallerin tercihi vb) bırakılması, süreçte fark edilen bazı eksikliklerin (teknoloji kullanımı, iletişim becerileri vb.) giderilmesi ve teknoloji okuryazarlığına her geçen günden daha fazla ihtiyaç duyulması gibi durumların çözümü kaçınılmazdır. Bu problemlerin net bir şekilde tespit edilerek çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Sahada görev yapan öğretmenlerin duruma ilişkin görüşleri alınarak karşılaşılan veya karşılaşılabilecek problemlere bir yanıt olarak stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim UNESCO (2020) yayınladığı raporda da öğretmenlerden, öğrencilerden ve topluluklardan gelen yanıtlardan ders alınması ve bunların desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır çünkü bunların içinde mevcut kriz sırasında ve sonrasında eğitimi dönüştürme potansiyeli yatmakta olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda özellikle yapısı ve dinamikleri gereği uygulama/etkinlik tabanlı bir branş olan Fen Bilimleri dersinin öğretmenlerini yeni normalleşme sürecinde karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak kendileriyle görüşülerek cevaplar alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada; COVID-19 salgını henüz devam ederken uzaktan eğitim sonrası Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüz yüze gerçekleştirdikleri fen öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, temel disiplinlerde ve uygulamalı alanlarda bulunabilir. Eğitimde bulunan en yaygın nitel araştırma biçimidir. Veriler görüşmeler, gözlemler veya doküman analizi yoluyla toplanır. Hangi soruların sorulacağı, neyin gözlemlendiği ve hangi belgelerin ilgili olduğu, çalışmanın disipline dayalı teorik çerçevesine bağlı olarak ortaya konulur (Merriam, 2009). Yapılan araştırmada uzaktan eğitim sonrası fen öğretimi konusunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışmak için bu desen seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Türkiye’de devlet ve özel okullarda Fen Bilimleri öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	36	64.3
	Erkek	20	35.7
Yaş	23- 30 yaş	17	30.4
	31- 40 yaş	23	41.1
	41- 50 yaş	16	28.5
Hizmet yılı	1- 5 yıl	14	25.0
	6- 10 yıl	12	21.4
	11- 15 yıl	11	19.6
	16- 20 yıl	8	14.3
	21 yıl ve üzeri	11	19.6
Çalışılan okul türü	Devlet okulu	53	94.6
	Özel okul	3	5.4
Okulunuzun bulunduğu konum	Köy	5	8.9
	Kasaba	1	1.8
	İlçe	15	26.8
	İl Merkezi	27	48.2
	Büyükşehir	08	14.3
Uzaktan eğitim ile Fen Bilimleri dersi yaptınız mı? Yaptıysanız hangi program üzerinden yaptınız?	Yapmadım	3	5.4
	Zoom	37	66.1
	EBA	2	3.6
	EBA ve Zoom	11	19.7
	Google Meet ve Zoom	1	1.8
	Whatsapp ve Zoom	1	1.8
Çalıştığınız okulda internet bağlantısı var mı?	Evet	55	98.2
	Hayır	1	1.8
Çalıştığınız okulda etkileşimli tahta var mı?	Evet	52	92.9
	Hayır	4	7.1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 36 (64.3) ‘ü kadın, 20 (35.7) ‘ si erkektir. Katılımcıların yaşları 23 ile 50 yaş arasında değişmektedir. Hizmet yılı 1-5 yıl olanlar 14 (%25.0) kişi, 6-10 yıl olanlar 12 (%21.4), 11-15 yıl olanlar 11 (%19.6), 16-20 yıl olanlar 8 (%14.3) ve hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olanlar 11 (%19.6) kişidir. 53 (%94.6)’sı devlet okulunda 3 (%5.4)’ü özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların 5 (8.9)’i köy, 1 (1.8)’i kasaba, 25 (26.8)’i ilçe, 27 (48.2) il merkezi ve 8 (14.3)’i büyükşehirlerde Fen Bilimleri öğretmenliği yapmaktadırlar. Katılımcıların 3 (%5.4)’ü uzaktan eğitim ile Fen Bilimleri dersi yapmazken, 37 (%66.1)’si Zoom, 2 (%3.6)’si EBA, 11 (%19.7)’i EBA ve Zoom, 1 (%1.8)’i Google Meet ve Zoom, 1 (%1.8)’i Whatsapp ve Zoom, 1 (%1.8) ise Youtube ve Zoom üzerinden uzaktan eğitimle Fen Bilimleri derslerini yapmışlardır.

Katılımcıların 55 (%98.2)'sinin çalıştıkları okulda internet bağlantısı varken sadece 1 (1.8)'inin internet bağlantısı yoktur. Katılımcıların 52 (%92.9) 'sinin çalıştıkları okulda etkileşimli tahta bulunurken, 4 (7.1)'ünün çalıştıkları okulda etkileşimli tahta bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra, görüşme formunda yer alan soruların kapsam geçerliğine karar verilmesi için 2 alan uzmanı ve 2 Fen Bilimleri öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilmiş ve bir problem olmadığı görülmüştür.

Yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım Fen Bilimleri öğretmenlerinin betimsel özelliklerine yönelik bilgileri yazmaları istenen sorulardan oluşmuştur. İkinci kısımda ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası fen öğretimine yönelik düşüncelerinin neler olduğuna yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan örnekler aşağıda sunulmuştur;

- Uzaktan eğitim sürecinde öğretim programı kazanımlarını istediğiniz şekilde öğrencilerinize edindirebildiniz mi? a) Cevabınız "hayır" ise uzaktan eğitim sonrası bu kazanımları edindirmek için ne gibi çalışmalar yaptınız? b) Yaptığınız bu çalışmalar yeterli oldu mu?
- Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız bilişim teknolojilerini yüz yüze eğitim sürecinde de kullanıyor musunuz? a) Kullanıyorsunuz en çok hangi teknolojik aletleri/ürünleri ve programları kullanıyorsunuz? b) Kullanmıyorsanız neden?
- Öğretim sürecinde maske takmak, öğrencilerle mesafeli durmaya çalışmak vb. fen öğretimini etkiliyor mu? Açıklayınız.

Görüşme formu pilot uygulama yapılması için 3 Fen Bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Bir soruda ikiden fazla özellik sorulduğu tespit edilmiş ve soru revize edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorularla durum, olay ve olgular hakkında derinlemesine bilgiler elde etmek amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular "google formlar" üzerinden belirlenen link üzerinden Fen Bilimleri öğretmenlerinin gönüllü olarak takip ettiği "sosyal medya grupları" ve "gmail grupları"nda paylaşılmıştır. Bu gruplarda görüşme formunun linki araştırmacılar tarafından paylaşılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verileri 2021 yılı aralık ayında elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veriler toplandıktan sonra içerik analizi yöntemi ile analizler yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra "google formlar"dan indirilmiştir. Daha sonra her bir form (K1, K2, K3...) şeklinde adlandırılmıştır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, olumlu ve olumsuz yanıtlar birbirinden ayrılmıştır. Verilen yanıtlardan kodlar oluşturulmuş ve böylece analiz tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmanın kapsam geçerliği için alan uzmanları (2) ile Fen Bilimleri öğretmenleri (2) görüşme formunda yer alan soruları incelemiş ve görüşlerini bildirmişlerdir. Başka bir alan uzmanından, dışarıda tema kalmayacak biçimde aynı temaları kavramsal kategorilerle karşılaştırması istenmiştir. Araştırmacıların yaptığı karşılaştırmalar ile alan uzmanının yaptığı karşılaştırmaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Daha sonra görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994)'a göre kodlayıcılar arasında görüş birliğinin minimum %80 olması gerekmektedir. Yapılan hesaplama sonucu kodlayıcılar arasında %88 görüş birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arasında %88 görüş birliğine varıldığı için araştırma güvenilirdir. Uzmanlar arasındaki %12'lik kodlama tutarsızlığı için bir araya gelmiş ve görüş birliğiyle kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası fen öğretimine, öğretim programı kazanımlarını edindirmelerine, fen öğretiminde teknoloji kullanımına, öğrencilerle yaşadıkları problemlere, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, uzaktan eğitim sonrası duygu durumlarına ve tercih ettikleri eğitim şekillerine ilişkin ana temalar çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana tema ve kodlar 8 başlık altında sunulmuştur.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Fen Öğretiminde Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde fen öğretiminde teknolojiyi kullanımlarının değişip değişmediğine ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin 13 (%23.2)'ü uzaktan eğitim sonrası fen öğretimi yaparken teknolojiyi kullanımlarının değişmediğini söylerken, 43 (%76.8)'i uzaktan eğitim sonrası fen öğretimi yaparken teknolojiyi kullanımlarının değiştiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 3 de sunulmuştur

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Fen Öğretiminde Teknolojiyi Kullanım Durumları

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Teknoloji kullanımı değişimi	Değişmedi (23) Değişti (43)	*Kullanımda artma (20) *Öğrenme (15) *İlgi duyma (6) *Kullanımda azalma (2)

Tablo 3 incelendiğinde 23 Fen Bilimleri öğretmenin uzaktan eğitim sonrası fen öğretiminde teknolojiyi kullanımları değişmezken, 43 öğretmenin uzaktan eğitim sonrası fen öğretiminde teknolojiyi kullanımları değişmiştir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası fen öğretimi yaparken teknolojiyi kullanımlarında artma (20) yaşanırken, teknolojiyi kullanımda azalma (2), teknolojiyi öğrenme (15) ve teknolojiye ilgi duyma (6) gerçekleştirdikleri görülmektedir. K7 öğretmen “Olumlu yönde değişti. Yeni programlar kullanmayı ve önceden kullandığım programların bilmediğim yönlerini öğrenmemi sağladı.” K10 öğretmen “Evet, ilgim arttı. Öğrenmeye ve derslerde kullanmaya başladım.” K22 öğretmen “uzaktan eğitim sırasında teknolojiyi daha fazla kullanıyordum ve çeşitli kaynaklara daha hızlı ulaşıyordum, yüz yüze eğitimde akıllı tahtayı bazen kullanıyorum, kaynaklarımı kitaplardan seçiyorum, şu anda teknolojiye salgın sürecindeki kadar bağımlı değilim.” cevaplarını vermişlerdir.

Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız bilişim teknolojilerini yüz yüze eğitim sürecinde de kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa en çok hangi teknolojik aletleri/ürünleri ve programları kullandıkları, kullanmıyorlarsa nedeni sorulmuştur. Öğretmenlerin 43 (%76.8)'ü uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilişim teknolojilerini yüz yüze eğitimde de kullandıklarını belirtirken, 7 (%12.5)'si kısmen, 6 (%10.7)'si kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Bilişim Teknolojilerini Yüz Yüze Eğitimde Kullanma Durumları

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Teknoloji kullanımını devam durumu	Kullanıyorum (43) Kısmen kullanıyorum (7) Kullanmıyorum (6)	*Etkileşimli tahta (27) -Office Programları (4) -Video (4) -Web 2.0 araçları (6) -Elektronik kitaplar (5) *EBA (8) *Bilgisayar (5) *Eğitim yazılımları (3) *Whatsapp (2) *Zoom (3) *Google Classroom (1)

Tablo 4 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüz yüze eğitimde en çok etkileşimli tahta (27) kullandıkları, etkileşimli tahta ile birlikte Office programları, videolar, Web 2.0 araçları ve elektronik kitaplar

kullandıkları görülmektedir. Ayrıca Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitimde EBA platformunu (8), Bilgisayarı (5), eğitim yazılımlarını (3), Whatsapp (2), Zoom (3), Google Classroom (1) gibi uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilişim teknolojilerini yüz yüze eğitimde de kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. K23 öğretmen, “Kullanıyorum, Akıllı tahtada Web 2.0 araçlarını öğrenme ortamına adapte ettim.” K32 öğretmen “Kullanmadım tam olarak nasıl kullanıldığını bilmiyorum. Ayrıca teknolojik imkânlar etkili”, K51 öğretmen, “Hayır kalıcılığı daha az olduğu için kullanmıyorum” cevaplarını vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programı Kazanımlarını Edindirmelerine İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde öğretim programı kazanımlarını istediğiniz şekilde öğrencilerine edindiren edindirmedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin 15 (%26.8)'i uzaktan eğitim sürecinde öğretim programı kazanımlarını öğrencilere edindirebildiğini söylerken, 25 (%44.6)'i edindiremediği, 13 (%23.2)'ü kısmen edindirebildiğini, 3 (%5.4)'ü bu konuda fikirlerinin olmadıklarını söylemişlerdir. Öğretim programı kazanımlarını edindiremeyen veya kısmen edindirdiğini düşünen öğretmenlere bu kazanımları edindirmek için yüz yüze eğitime dönüldüğünde ne gibi çalışmalar yaptıkları, bu çalışmaları yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programı Kazanımlarını Edindirmelerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Kazanım edindirme	Edindirebildim (15)	*Konu tekrarı (15)
	Edindiremedim (25)	*Teknoloji destekli ders işleme (3)
	Kısmen Edindirebildim (13)	*Kurslar (2)
	Fikrim Yok (3)	*Ödev verme (2)
		*Bireysel çalışma programı (1)

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretim programı kazanımlarını edindiremeyen veya kısmen edindiren Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası bu kazanımları edindirmek için en çok konu tekrarı yaptıklarını (15), ders işlerken teknoloji destekli ders işlediklerini (3), kurslar yardımı ile (2), eski konulara yönelik ödev vererek (2) ve öğrencilere bireysel çalışma programı hazırlayarak (1) bu kazanımları telafi yoluna gittiklerini söylemişlerdir. K43 öğretmen, “hayır... bu yılki konularla bağlantılı olan konuların kazanımlarını verirken bir önceki yıldan başlayarak telafi etmeye çalışıyorum.” K52 öğretmen, “Uzaktan eğitime katılan öğrencilerime edindirdiğimi düşünüyorum ancak eminde değilim çünkü bunu ölçen bir çalışma ve değerlendirme yapmadık” K17 öğretmen “Kısmen. Tekrar kursları ile telafi edildi.” cevaplarını vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Kullandıkları Öğretme Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası sınıf ortamında kullandıkları öğretme öğrenme yaklaşımlarında bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin 31 (%55.4)'i uzaktan eğitim sonrası kullandıkları öğretme öğrenme yaklaşımlarında bir değişiklik olduğunu söylerken, 25 (%44.6)'i bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Kullandıkları Öğretme Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Öğretme öğrenme yaklaşımlarındaki değişim	Değişti (31)	*Teknoloji kullanımında artma (8)
	Değişmedi (25)	*Öğrenci merkezli ders işleme (5)
		*Eğitsel oyun (2)
		*Somut materyal kullanımında artma (2)
		*Teması az olan etkinlik kullanımı (1)

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sonrası sınıf ortamında kullandıkları öğretme öğrenme yaklaşımlarında yaşanan değişikliklerin teknoloji kullanımında artma (8), öğrenci merkezli ders işleme (5), eğitsel oyun (2), somut materyal kullanımında artma (2) ve teması az olan etkinlik kullanımı (1)

olduğu görülmektedir. K25 öğretmen “Evet temas az olan etkinlik seçmeye çalıştım.”, K33 öğretmen “Evet, teknoloji entegrasyonum arttı”, K17 öğretmen “Evet. Eğitsel oyunlar ile pekiştirme daha iyi gerçekleşti.” cevaplarını vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Öğrencilerle Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası öğrencilerle bir problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin 38 (%67.9)’i uzaktan eğitim sonrası öğrencilerle problem yaşadıklarını söylerken, 18 (%32.1)’i bir problem yaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Öğrencilerle Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Öğrencilerle yaşanan problemler	Problem yaşadım (38)	*Derse odaklanamama (12)
	Problem yaşamadım (18)	*Okul kültürüne uyumsuzluk (7) *Davranış problemleri (6) *Sorumluluk (3)

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası öğrencilerle yaşadıkları problemlerin derse odaklanamama (12), okul kültürüne uyumsuzluk (7), davranış problemleri (6) ve sorumsuzluk (3) olduğu görülmektedir. K24 öğretmen “Odaklanma sorunu yaşadım. Öğrenciler sadece izliyorlardı. Tıpkı ekran başında gibiydiler. Kalkmaya bile eriniyorlardı.”, K31 öğretmen “Okuldan soğuma, okul kurallarını unutmama, ödev görev ve sorumluluklarını yapma sorunları yaşandı.”, K40 öğretmen “Öğrencilerde davranış programı var. 5. sınıflar hala 3. sınıf gibi davranıyor. Yüz yüze de kaldıkları yedeler hala.” cevaplarını vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değişimine İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir değişiklik yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin 21 (%37.5)’i uzaktan eğitim sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında değişime yaşadıklarını söylerken, 35 (%62.5)’i tutumlarında bir değişiklik yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değişimine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Mesleğe yönelik tutum değişimi	Tutumum değişti (21)	*Mesleğin kıymetini anlama (8)
	Tutumum değişmedi (35)	*Değişen şartlara uyum (2) *Mesleğe olumlu yaklaşma (5) *Mesleğe olumsuz yaklaşma (4)

Tablo 8 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişimlerini, mesleğin kıymetini anlama (8), değişen şartlara uyum (2), mesleğe olumlu yaklaşma (5) ve mesleğe olumsuz yaklaşma (4) olduğu görülmektedir. K3 öğretmen, “Evet mesleğimin kıymetini biliyordum daha da kıymeti arttı”, K17 öğretmen, “Yüz yüze eğitimde kendimi gerçek öğretmen gibi hissettim.”, K28 öğretmen, “Uzaktan eğitim daha güzeldi. Gürültü yapanın sesini hemen kısma, düzeni bozanı bekleme odasına gönderip rahat ders işleyebiliyorduk.” K56 öğretmen “Evet. Yüz yüze eğitimin ne kadar önemli olduğunu, öğrencilerin gözlerindeki ışığı görmeyen öğretmeni ne kadar motive ettiğini gördüm.” gibi cevaplar vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Duygu Durumlarına İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası sınıf ortamında yüz yüze eğitim yapmanın onlarda oluşturduğu duygu durumlarına yönelik soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin 54(%96.4)’ü duygu durumlarının değiştiğini söylerken, 2 (%3.6)’si duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sonrası Duygu Durumlarına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
Duygu durumu	Değişti (54) Değişmedi (2)	*Verimli hissetme (17) *Yüz yüze eğitimin kıymetini anlama (10) *Mutluluk (9) *Heyecan (8) *Özlem (8) *Rahatlama (2) *Zevk alma (2) *Tedirginlik (2) *Endişe (1) *Yorgun hissetme (1)

Tablo 9 incelendiğinde uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde verimli hissetme (17), yüz yüze eğitimin kıymetini anlama (10), mutluluk (9), heyecan (8), özlem (8), rahatlama (2), zevk alma (2), tedirginlik (2), endişe (1) ve yorgun hissetme (1) olarak ifade etmişlerdir. K19 öğretmen, “Çocukların her sorusuna cevap verme olanağı, iletişimin daha verimli olması, derse olan öğrenci katkısının artması, sınıf disiplinini sağlama bu gibi durumlar bende ve öğrencilerde sevinç, özgüven ve başarı duygusunu arttırdı.”, K45 öğretmen “Rahatladım, uzaktan eğitim yeni bir durum ve alışılmadık. Sınıf ortamı daha fazla etkileşimin olduğu ve alışık olduğumuz çalışma şekli”, K4 öğretmen “Herhangi bir değişiklik olmadı. Biraz özlem sadece” cevaplarını vermişlerdir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Eğitim Şekilleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine yüz yüze, hibrit, çevrimiçi eğitim şekillerden onlara göre en uygun olandan en uygun olmayana doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin tercihleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Eğitim Şekilleri

Ana Tema	Kodlar
Tercih edilen eğitim şekli	*Yüz yüze, hibrit, çevrimiçi (32) *Sadece yüz yüze eğitim (15) *Hibrit, yüz yüze, çevrimiçi (7) *Çevrimiçi, yüz yüze, hibrit (1) *Çevrimiçi, hibrit, yüz yüze (1) *Hibrit, çevrimiçi, yüz yüze (0) *Yüz yüze, çevrimiçi, hibrit (0)

Tablo 10 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin en çok yüz yüze, hibrit, çevrimiçi (32) eğitim sıralamasını tercih ettikleri, daha sonra sadece yüz yüze eğitimi tercih ettikleri (15) görülmektedir. Ayrıca hibrit, yüz yüze, çevrimiçi (7), çevrimiçi, yüz yüze hibrit (1), çevrimiçi, hibrit, yüz yüze (1) eğitim de tercihleri arasındadır. Fakat hibrit, çevrimiçi, yüz yüze ve yüz yüze, çevrimiçi, hibrit sıralaması hiçbir katılımcı tarafından tercih edilmemiştir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde COVID-19 Salgını Önlemlerinin Fen Öğretimlerini Etkilemesine Yönelik Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerine öğretim sürecinde maske takmak, mesafeli durmaya çalışmak vb. fen öğretimlerini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Öğretmenlerin 39 (%69.6)’u COVID-19 salgını önlemlerinin fen öğretimlerini etkilediğini söylerken, 13 (%23.2)’ü etkilemediğini, 4 (%7.2)’ü kısmen etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik kodlanmalar yapılmış ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde COVID-19 Salgını Önlemlerinin Fen Öğretimlerini Etkilemesine Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Cevaplar	Kodlar
COVID-19 salgını önlemlerinin fen öğretimini etkilemesi	Etkiliyor (39) Etkilemiyor (13) Kısmen Etkiliyor (4)	*İletişimi zorlama (17) *Rahatsız hissetme (6) *Deney yaparken zorluk (5) *Etkinlik yaparken zorluk (5) *Performansı düşürme (4) *Sınıf yönetiminde zorluk (2)

Tablo 11 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüz yüze eğitim sürecinde COVID-19 salgını önlemlerinin, iletişimi zorlama (17), rahatsız hissetme (6), deney yaparken zorluk (5), performansı düşürme (4) ve sınıf yönetiminde zorluk (4) oluşturduğu görülmektedir. K1 öğretmen “Evet etkiliyor performansım düşüyor. Bazı çalışmalarda öğrencilerle iç içe olmam gerekirken yapamıyorum.” K6 öğretmen “Etkiliyor. Çünkü fen eğitimi bol etkinlikli bir ders yakın temas gerektiriyor. Bu da süreci zorlaştırıyor.”, K8 öğretmen “Çok. Maske ile iletişim zor oluyor. Birincisi kendi sesin kendine fazla geliyor ve baş ağrısı yapıyor. İkincisi öğrenciler kendi aralarında konuştuğunda konuşan öğrenci tespit edilemiyor. Sırada oturanlardan kimin konuştuğu belli olmuyor. ...”, K15 öğretmen “Hayır. Maske eğitime engel olmaz; öğretmen istedikten sonra sorun yok...” K53 öğretmen “Etkiliyor. Örneğin grup çalışmaları yaparken birbirlerine mesafeli durmaları ya da laboratuvarında ortak deneyler yaparken aynı malzemeleri kullanamamaları olumsuz yönde etkileyebiliyor.” cevaplarını vermişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinden alınan cevaplar ışığında ulaşılan bulgulara dayalı sonuç ve tartışma şu şekildedir:

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sonrası yüz yüze gerçekleştirmeye başladıkları fen öğretiminde bilişim teknolojilerini daha fazla kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum salgının yoğun olduğu dönemde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimde kullanılan bilişim teknolojilerin verdiği olumlu katkısının bir yansıması olarak düşünülebilir. COVID-19 salgını sırasında, öğretmenler için uzaktan eğitime yönelik olarak yeterli seviyede profesyonel gelişim temin edilmesi, birçoğunun uzaktan eğitime etkin şekilde geçişlerini mümkün kılmıştır (Lavonen ve Salmela-Aro, 2021). Nitekim Lee (2022) de COVID-19 salgınından önce, herhangi bir teknoloji olmadan ders veren eğitimci bulmanın nadir olduğunu, en azından PowerPoint slaytları kullanıldığını bununla birlikte, COVID-19 salgını sırasında öğrenilen yeni bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin artarak, kendilerini daha donanımlı hale getirdiğini rapor etmiştir. Bu durum araştırmanın sonucuyla da örtüşmektedir.

Diğer taraftan katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilişim teknolojilerini yüz yüze eğitimde de kullanma durumları sorulmuş ve katılımcıların büyük çoğunluğu yüz yüze eğitimde de bu teknolojileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum özellikle çevrimiçi eğitimlerin gerçekleştirildiği dönemde, etkili öğrenme ortamlarının tasarımı ve çevrimiçi teknolojilerin yerleştirilmesi, öğretmenlerin yeni şeyler denemeleri, yaratıcı alternatifleri keşfetmeleri ve kendi uygulamaları üzerinde düşünmeleri için katalizör görevi görmüş olabilir (McKenney ve diğerleri, 2015). Özellikle EBA platformunu, eğitim yazılımlarını, Whatsapp, Zoom, Google Classroom gibi uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları Web 2.0 araçlarını yüz yüze eğitimde de zaman zaman kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Fen eğitimcilerinin programdaki sürekli değişikliklere karşı esnek olmaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeleri gerekir. Kullanılabilir araçların sürekli değiştiğini ve uyum sağlamaları gerekeceğini bilerek, yararlı bulacaklarını düşündükleri teknoloji konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Fackler ve Sexton, 2020). Öğrencilerin sınıfın ötesinde endişeleri olduğunda, öğretmenler sadece zihinsel ve akademik ihtiyaçlarına değil, onların duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına da saygılı ve anlayışlı olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde Anderson (2021) çalışmasında süreçte öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha destekleyici ve anlayışlı daha esnek olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğretim programı kazanımlarını istedikleri şekilde veremediklerini (%44) açıklamışlardır. Yüz yüze eğitime geçildiğinde bu durumu telafi etmek için daha çok efor sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020), öğrencilerin, öğretmenlerinin sınırlı desteğinden veya açıklama eksikliğinden, gerçekleştirmeleri gereken etkinliklerde netlik eksikliğinden, tamamlanan çalışmaları hakkında sınırlı geri bildirimden, etkinliklerdeki başarıları veya hataları hakkında dönütlerin zamanında verilememesinden ve yetersiz anlamadan kaynaklanan öğrenme güçlüğü yaşadıklarını rapor etmiştir. Benzer şekilde Donnelly ve Patrinos, (2021) öğrencilerin COVID-19 salgınındaki kapanmalardan kaynaklanan derslere ve konularına göre yine öğrencilerin eğitim seviyeleri bağlamında heterojen öğrenme durumlarının olduğunu rapor etmiştir. Bu durum araştırmada ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Benzer şekilde Reimers (2021) COVID-19 salgınının dünya çapında okulları ve eğitim sistemlerini sarstığını ve eğitim fırsatlarını etkileyerek özellikle öğrenciler için bilgi, beceri ve önceden öğrenilen konuların kaybolmasına neden olduğunu rapor etmiştir. Ek olarak, birçok öğrencinin bu süreçte okuldan koptuğu ve bazı ülkelerde okulu bırakma oranlarının yükseldiği bilinmektedir. Hanushek ve Woessman (2020), COVID-19 salgınının neden olduğu öğrenme kayıplarından kaynaklanan öğrencilerin yaşam boyu gelirlerinde %3'lük bir düşüşün olacağına işaret etmektedir. Uzun vadede olumsuz yansımaların ekonomiye de etkisinin olacağı öngörülmektedir. Ek olarak, farklı toplumlarda COVID-19 salgını sırasında öğrenme kayıplarına ilişkin, okulların ve öğretmenlerin öğrencileri okula yeniden girerken bilgi ve beceri düzeylerini değerlendirmeleri gerektiği bildirilmektedir. Bu, eğitimcilerin öğrencilerine uygun ders planlamasını ve öğrencileri desteklemek için uygun farklılaştırılmış yöntemleri strateji haline getirmesini gerekli kılmaktadır (Rimiers, 2021). Nitekim bu durum önlenmezse öğrenme kaybını ve bazı öğrencilerde eğitim eşitsizliğindeki farkı artıracaktır. Bu nedenlerle Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası kazanımları edindirmek için daha çok çalışması olağandır.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin %55.4 'i uzaktan eğitim sonrası kullandıkları öğretme öğrenme yaklaşımlarında bazı değişiklikler meydana geldiğini dile getirmişlerdir. Bu değişimlerin teknoloji kullanımında artma, öğrenci merkezli ders işleme, eğitsel oyunlara yer verme ve daha çok somut materyal kullanımı yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin yüz yüze eğitimde kullandıkları öğretme öğrenme yaklaşımlarının merkezinde teknolojinin olması manidardır. COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimle ders vermek zorunda kalan öğretmenler, teknolojinin kullanımına maruz kalmış ve teknolojinin nasıl kullanılacağını öğrenmek zorunda oldukları için teknolojiyi öğrenmiş oldukları düşünülmektedir. Saavedra (2021), COVID-19 salgını öncesi ve sonrası yüz yüze eğitimde kullanılan teknolojik uçurumun kapatılması gerektiğini ifade etmiştir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla, sistemleri daha esnek hale getirerek evde ve okulda sürekli bir eğitim deneyimi sağlamak için kritik öneme sahiptir. Hiç şüphesiz öğretmenlerinin teknolojiyi benimsemeleri ve teknoloji bilgisi ile alan bilgisini birleştirerek (TPAB) sınıf içi uygulamaların kullanımında gördükleri yüksek fayda, öğretmenin derslerinde teknolojik araçları daha fazla kullanmaya yönlendirmektedir (Kıyıcı ve Dikkartın Övez, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin yeni normalleşmeyle öğretimlerinde teknoloji odaklı bir yaklaşım içerisinde bulunmaları normaldir. World Bank (2020a, 2020b), eğitim teknolojisinin seçimi ve kullanımının eğitim hedeflerine odaklanan net bir amaç tarafından yönlendirilmesi gerektiğini; tüm öğrencilere ulaşmak; paydaşlardan oluşan bir ekosistemi devreye sokmak ve öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmada hangi stratejilerin, politikaların ve programların etkili olduğunu öğrenmek için verileri titizlikle ve rutin olarak kullanılması gerektiğini rapor etmiştir. Bu doğrultuda araştırmada ulaşılan sonuçların alanyazındaki raporlara göre paralellik göstermesinin yanında dikkate değer olduğunu da kanıtlamaktadır.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerine uzaktan eğitim sonrası öğrencilerle bir problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin %67.9'u uzaktan eğitim sonrası öğrencilerle problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemleri derse odaklanamama, okul kültürüne uyumsuzluk, davranış problemleri ve sorumsuzluk şeklinde olduğunu altını çizmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin yanında diğer branşlardaki öğretmenler de benzer problemlerden şikâyetçidirler. Öğrencilerin COVID-19 salgını sırasında evde kazandıkları davranışların, tavırların veya hareketlerin benzerlerini okulda da sürdürme eğiliminde oldukları görülmektedir. 2020 yazında krizin etkisini incelemek için 46 ülkedeki çocuklar ve

ailelerle bir anket gerçekleştirilmiştir (Rimiers, 2021). Çoğu çocuk (%83) ve ebeveynler (%89) COVID-19 salgını nedeniyle olumsuz duygularda artış olduğunu ve ebeveynlerin %46'sı çocuklarında psikolojik sıkıntı olduğunu bildirmiştir. Arkadaşlarıyla görüşmeyen çocukların %57'si daha az mutlu, %54'ü daha endişeli ve %58'i daha az güvende hissetmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklar ayrıca kendilerine verilen ev işlerinde, kızlar için %63 ve erkekler için %43 artış bildirmiştir; Kızların %20'si, erkeklerin %10'una kıyasla, ev işlerinin çalışmalarına zaman ayıramayacak kadar çok olduğunu söylemişlerdir (Ritz, ve diğerleri, 2020). Alanyazında da rapor edildiği üzere öğrencilerin COVID-19 salgını sırasında evlerinde karşılaştıkları problemlerin yüz yüze eğitime geçildikten sonra okula yansıtıklarını söylemek mümkündür. Karşılaşılan bu sorunların üstesinden gelinmesinde ebeveynler de çözümün bir parçası olmalıdır. COVID-19 salgını sırasında öğretmenler ve aileler, çocukların eğitiminde ebeveynlerin en ön sırada yer aldığı yeni dünyanın dinamikleriyle yüz yüze gelmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının eğitimini desteklemek için neler yapabilecekleri konusunda ve benzer şekilde öğretmenler de çocukların yaşamları üzerindeki muazzam etkisine dair yeni bir anlayışa sahip olmuşlardır. Yeniden tasarlanan bir eğitim dünyasında, ebeveynler, öğretmenler ve yetkililer, olumsuz koşulların eğitime etkilerini en aza indirmek için iş birliği yapmalı ve bir dengeye ulaştırmak için çabalamalıdır (Arundel, 2020).

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin %37.5' i uzaktan eğitim sonrası öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir değişme yaşadıklarını söylerken, %62.5'i tutumlarında bir değişiklik yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum irdelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişimlerini, mesleğin kıymetini anlama, değişen şartlara uyum sağlama, mesleğe olumlu yaklaşma ve mesleğe olumsuz yaklaşma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin uzaktan eğitimin mesleklerine olan bağlılığını ve bakış açısını çok etkilemediği sonucuna ulaşabiliriz. Her ne kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerine olan tutumun değişmediğini söylese de azımsanmayacak sayıda katılımcı, mesleklerinin değerini fark etmişlerdir. COVID-19 salgını sürecindeki çevrimiçi öğretim dünyanın dört bir yanındaki eğitimcilerle ders içerikleri, dijital sınıflar, materyalleri ve deneysel (uygulamalı) aktiviteleri konusunda zorluklar getirmiştir. Çevrimiçi öğrenmenin getirdiği bu yeni yaklaşım gerçekten de eğitimcilerin (ve öğrencilerin) dünyalarını alt üst etmiştir (Verma ve diğerleri, 2020). Bu durum öğretmenlerin mesleki anlamda doyumsuzluğunun ardından yüz yüze eğitimle tersine döndüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin %96.4'ü yüz yüze eğitime geçildiğinde duygu durumlarının değiştiğini söylerken, %3.6'si duygu durumlarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Duygu değişikliklerinin kendini daha verimli hissetme, yüz yüze eğitimin kıymetini anlama, mutluluk, heyecan, özlem, rahatlama, zevk alma gibi pozitif durumların olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun Fen Bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde çevrimiçi olmasından ziyade yüz yüze yapılmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşabiliriz. Bu duruma ilişkin COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları çevrimiçi öğretim-öğrenme sürecinin, çalışma motivasyonlarını ve öz-değerlerinde karmaşık duygular yaşamalarına neden olduğu (Jones ve Kessler, 2020) sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenleri fen öğretiminde en çok yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunu takiben hibrit eğitim yaklaşımı ve akabinde çevrimiçi eğitim gelmektedir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin bunu tercih etmelerindeki sebep; çevrimiçi eğitimin daha az verimli olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Yine teknoloji kullanımında karşılaşılan güçlükler, sınıf kontrolünün zor olması, etkinliklerin yüz yüze yapılamaması, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonların düşük olması gibi durumlar öğretmenleri yüz yüze eğitimi tercih etmelerine neden olmaktadır Alanyazında da COVID-19 salgını sürecinde çevrimiçi eğitim esnasında farklı dünya ülkelerindeki öğretmenlerin ciddi zorluklarla karşı karşıya kaldıkları rapor edilmiştir (AEI, 2022, Hess, 2022; Lee, 2022). Bu bağlam da öğretmenlerin yüz yüze eğitime bakmalarını makul kılmaktadır.

Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sonrası geçilen yüz yüze eğitim sırasında maske takmak, mesafeli durmaya çalışmak hijyen kurallarına riayet etmek gibi durumların, fen öğretimini (%69.6) etkilediğini ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim sürecinde özellikle COVID-19 salgını önlemlerinin, iletişimde zorluk, kendini rahatsız hissetme, deney yaparken zorluk çekme, performansı düşürme ve sınıf yönetiminde aksaklıklara neden olduğundan COVID-19 önlemlerinin kendilerini zorladığını

belirtmişlerdir. Fen Bilimleri dersinin bol etkinliği, laboratuvar çalışmalarının ve işbirlikli çalışmaların yoğun olduğu bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin COVID-19 salgını önlemlerinden dolayı zorluk yaşamalarının olağan olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Hiç şüphesiz COVID-19 salgını sırasında karşılaşılan güçlükler olduğu kadar uzaktan eğitim sonrası belirli kurallarla gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde de öğretmenler birçok zorluklarla karşılaşmışlar ve karşılaşmaya devam edeceklerdir. Bu zorlukların bertaraf edilmesinde öğretmenler, daha sabırlı, şefkatli ve esnek olmaya özen göstermelidir. COVID-19 salgınının etkisi ortadan kaybolana dek eğitim ve öğretimde belirli tedbirler ışığında çalışmaya devam edeceğimiz şüphesizdir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu güçlükleri göğüsleyebilmesinde politika yapıcılara, idarecilere, öğrencilere ve velilere de sorumluluklar düşmektedir.

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde edindiremediğini düşündüğü kazanımları tekrar öğrencilerine kazandırmaları için kurs, ek ders vb. uygulamaların işe koşulması önerilmektedir.
- Derse odaklanamama, okul kültürüne uyumsuzluk vb. durumlar yaşayan öğrenciler için rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü okullarda uzaktan eğitim sonra uyum eğitimleri gerçekleştirmeleri önerilmektedir.
- COVID-19 salgını gibi uzaktan eğitim gerektirecek ya da öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine yaklaşmaması gerektiği durumlarda öğretim programlarında yer alan deneylerin yapılabilmesi için EBA gibi platformlara öğretim programında yer alan tüm deneylerin animasyon ve simülasyonlarının konulması, bu deneylerin artırılmış gerçeklik gözlükleri ile izlenebilmeleri için alt yapı oluşturulması önerilmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin yazım aşamasında bütün araştırmacılar birlikte çalışmıştır.

Etik Kurul Kararı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 06/01/2022 tarihli ve 01-03 sayılı kararı.

Çatışma beyanı: Araştırma sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Destek ve teşekkür: Bu çalışmaya desteğini sunan katılımcılara teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Anderson, L. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11, 17-38.
- Arundel, K. (2020). 3 ways K-12 schools can evolve post-pandemic. K12 Dive. <https://www.k12dive.com/news/how-k-12-schools-can-be-better-evolve-post-pandemic-covid-19/588965/>
- ASE [Association for Science Education] (2020). *Good Practical Science – making it Happen Post-Covid 19*. Report on an Extensive Survey of Science Educators, Investigating New Opportunities and Challenges for Secondary Schools and Colleges.
- Audrain R. L., Weinberg A. E., Bennett A., O'Reilly J., & Basile C.G. (2022) *Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the arizona teacher workforce*. Reimers F.M. (Ed) Primary and Secondary Education During Covid-19 içinde. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_14.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 salgını sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Chadwick, R., & E. McLoughlin. 2020. *Impact of the COVID-19 Crisis on Science Teaching and Facilitation of Practical Activities in Irish Schools*. Online: EdArXiv. <https://doi.org/10.35542/osf.io/vzufk>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo. <https://editorial.mejoreduc.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021, May 14). *Learning loss during COVID-19: An early systematic review*. <https://www.researchsquare.com/article/rs-518655/v1>
- Fackler, A. K., & Sexton, C. M. (2020). Science teacher education in the time of COVID-19: A document analysis. *Electronic Journal For Research in Science & Mathematics Education*, 24(3), 5-13.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Hess, F. M. (2022). Education after the pandemic. <https://www.aei.org/articles/education-after-the-pandemic>
- İçişleri Bakanlığı Genelgesi (2021). Normalleşme tedbirleri genelgesi. www.icisleri.gov.tr
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020) Teachers' Emotion and Identity Work During a Pandemic. *Front. Educ.* 5:583775. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.58377>
- Kıray, S A., Çelik, İ., Çolakoğlu, H. (2018). Fen öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik algıları: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 43, 195, 253-268.
- Kıyıcı, O. D. & Dikkartın Övez, F. T. (2021). Examination of technology acceptance and TPACK competencies of mathematics teachers who are involved in distance education practices during the pandemic process. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 805-821.
- Koç Akran, S. (2021). Öğretmen adaylarının "hibrit eğitim" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(16), 432-462.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). *Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland*. F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19* içinde. Springer.
- Lee, K. (2022). Universities after COVID: as lecture theatres reopen, some pandemic teaching methods should live on. <https://theconversation.com/universities-after-covid-as-lecture-theatres-reopen-some-pandemic-teaching-methods-should-live-on-174652>
- McKenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*, 43(2), 181-202. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9337-2>
- Meltzer, J. L., Saletin, J. M., Honaker, S. M., Owens, J. A., Seixas, A., Wahlstrom, K. L., Wolfson, A. R., Wong, P., Carskadon, M. (2021). COVID-19 instructional approaches (in-person, online, hybrid), school start times, and sleep in over 5,000 U.S. adolescents, *Sleep*, 44(12),1-10. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsab180>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- OECD (2021). Data show how the COVID-19 pandemic has hit all aspects of people's well-being. <https://www.oecd.org/newsroom/data-show-how-the-covid-19-pandemic-has-hit-all-aspects-of-peoples-well-being.htm>

- Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M., & Law, N. (2018), Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning, OECD Education Working Papers, No. 172. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Reimers, F. (2021). *Education and Covid-19: recovering from the shock created by the pandemic and building back better*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626>
- Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of 70 COVID-19 on child protection and wellbeing*. Save the Children International. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Saavedra, J. (2021, January 5). A silent and unequal education crisis. And the seeds for its solution. https://blogs.worldbank.org/education/silent-and-unequal-education-crisis-and-seeds-its-solution?cid=SHR_BlogSiteShare_EN_EXT
- TEDMEM (2020). *Covid-19 ve dünyada okulların durumu*. <https://tedmem.org/wp-content/uploads/2020/11/31-agustos-16-Kasim-covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu.pdf>
- United Nations Turkey [UNT], (2022). International day of education: more than 635 million students remain affected by school closures. <https://turkey.un.org/en/169369-international-day-education-more-635-million-students-remain-affected-school-closures>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education, Paris.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 185, 130-137.
- Wright, D., Balgopal, M., Weinberg, A. E., & Sample McMeeking, L. B. (April 2021). Using an ecological model to study novice STEM teacher professional resilience during the COVID-19 pandemic. National Association of Research on Science Teaching (NARST) Annual Conference, Virtual Conference.
- World Bank. (2020a, December 2). Realizing the future of learning: From learning poverty to learning for everyone, everywhere. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/realizing-future-of-learning-from-learning-poverty-to-learning-for-everyone-everywhere>
- World Bank. (2020b, December 2). Reimagining human connections: Technology and innovation in education at the World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/reimagining-human-connections-technology-and-innovation-in-education-at-world-bank>
- Verma, G., Campbell, T., Melville, T., & Park, B-Y. (2020). Science teacher education in the times of the Covid-19 pandemic, *Journal of Science Teacher Education*, 31(5), 483-490.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the decline of COVID-19 cases and an increase in vaccination efforts, countries have put aside online teaching and learning processes and have restarted face-to-face education. However, both teachers and students (and their parents) encountered positive and negative situations during the transition to face-to-face education. These situations included breaking the habits acquired after school closures lasting almost 2 years, the emergence of deficiencies during the closure process and the need for improved technology literacy, all of which have required solutions. These situations must be clearly identified and resolved. It is important to obtain instructors' opinions, which was achieved by interviewing science teachers, about the situations they encountered throughout the normalisation process. When the literature was examined, it became clear that publications based on teachers' opinions on distance education during the COVID-19 pandemic were not yet available. In this context, this study will fill an important gap in the literature.

The research was carried out using a basic qualitative study, which is a qualitative research method. This design was chosen to delve deeper into the experiences of science teachers involved in post-distance education. Under this direction, themes and codes were created and the data were examined through content analysis. A convenient sampling method was used in the research. Of the participants, 36 were female and 20 were male. Data were collected using a structured interview form. The questions prepared by the researchers were shared in Gmail groups and social media groups, of which the science teachers were members, via a link determined through Google Forms. The data were collected from science teachers who volunteered to participate in the research by answering the interview questions.

Results

The participants have started to use information technologies more when face-to-face teaching, a positive impact of distance education. Online education may have acted as a catalyst for teachers to try new things, explore creative alternatives and reflect on their own practices. Further, the design of effective learning environments and the integration of online technologies were likely reconsidered. The participants claimed they could not deliver the curriculum gains they wanted during the distance education process. As a result, they made considerable efforts to compensate for this situation when face-to-face education was reintroduced. Most of the teachers who participated in the study said that they made significant changes to the teaching-learning approaches they used after distance education. These changes reflect the increasing use of technology, educational games and concrete materials in the classroom, representing a more student-centred teaching method. Approaches they used after distance education. The teachers who taught via distance education during the pandemic were exposed to the use of complex technology and had to learn how to use it. However, several teachers reported issues with students following distance education. These problems included an inability to focus in class, incompatibility with the school culture, behavioural problems and irresponsibility. Students seemingly maintained the same behaviours, attitudes or actions at school that they gained at home during the COVID-19 pandemic. Science teachers said that teachers' attitudes towards teaching changed after distance education, altering understandings of educators' value, requiring adaptations to changing conditions. Approaches to the profession were impacted both positively and negatively. It was subsequently concluded that distance education did not affect teachers' perspectives and commitment to their profession. Science teachers primarily preferred face-to-face engagement over online teaching. Science teachers primarily preferred face-to-face engagement over online teaching, followed by a hybrid approach and, finally, distance education. Science teachers preferred in-person learning because online education is often less efficient. Also, face-to-face education was favoured due to the difficulties encountered when using technology, the struggles to control a virtual class and the inability to conduct hands-on activities. Additionally, a lack of student interest and motivation may have caused teachers to prefer face-to-face education. Participants said that situations, such as wearing masks, trying to keep a distance and complying with hygiene rules during face-to-face training after distance education affect science teaching. Considering that the Science course is a course with plenty of activity, laboratory studies and collaborative work, it is considered normal for Science teachers to

have difficulties due to the COVID-19 pandemic measures.

Discussion and Conclusion

There is no doubt contributions such as improving physical conditions, flexibility of teaching programs to handle a global epidemic, organizing programs/courses to increase teachers' ability to use information technology, supporting students at home and improving their technology self-skills will undoubtedly eliminate this problem. Science teachers can bring back to their students the subjects that they think they could not acquire in the distance education process through courses, additional courses, etc., It is recommended to run applications. Considering that failure to focus on the course, incompatibility with school culture, etc. adaptation training must took place after distance education at schools by the guidance and psychological counselling department for students who experience situations.

Okul Yönetiminin Sorunları: Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri*

Ertuğ CAN¹

Öz: Bu araştırmanın amacı okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında İstanbul Maltepe, Ümraniye ve Kadıköy İlçelerinde görevli 36 okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma deseni ve durum çalışması modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul müdürleri yönetsel boyutta eğitim sistemi, okul yöneticisi seçme ve atama sistemi, okul yöneticileri, fiziksel koşullar ve mevzuat ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Öğretimsel boyutta ise öğretmenler, veliler, müfredat ve öğrenciler ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak öncelikle okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin iyileştirilmesi, eğitim sisteminin bir bütün olarak geliştirilmesi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, okulların fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ve mevzuatın sürekli değiştirilmemesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Okul Müdürü, Okul Yönetiminin Sorunları, Eğitim Sistemi

Problems of School Management: Evaluations of School Principals' Responses

Abstract: This research examined the opinions of school principals about the problems encountered in school management. The research was conducted with the participation of thirty-six school principals working in Istanbul Maltepe, Ümraniye and Kadıköy Districts in the 2019-2020 academic year. The research was conducted based on a qualitative research design and a case study research model. The study found that school principals have problems with the education system, school administrator selection and appointment system, school administrators, physical conditions, and legislation in the administrative dimension. In the instructional dimension, there are problems with teachers, parents, curriculum, and students. In order to solve the problems encountered in school management, the study recommends the improvement of the selection and appointment system of the school administrator, development of the education system as a whole, training of school administrators, meeting the physical needs of schools and refraining from frequently changing school legislations.

Keywords: Educational Administration, School Administration, School Principal, Problems of School Administration, Education System

Geliş Tarihi: 04.02.2022

Kabul Tarihi: 11.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu araştırma, 5-6 Kasım 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde "Okul Yönetimi: Sorunlar ve öneriler" başlıklı sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

¹ Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırklareli, Türkiye, e-posta: ertugcan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

Atıf için/ To cite:

Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433.

Yönetim kademelerinin en alt birimlerinden biri olan okul yönetimi, başta ulusal eğitim politikaları olmak üzere, okul toplumunu oluşturan tüm öğelerden, bunların etkileşiminden doğrudan etkilenmektedir. Özellikle okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili yasal ve pedagojik düzenlemeler, toplumsal yapı, eğitim sisteminin yapısı, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması ile öğretmen yetiştirme sistemi okul yönetimini doğrudan etkilemektedir. Bursalıoğlu'na (2000a, s.5) göre, "okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydan geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir".

Okulların etkili yönetiminin öğrenci başarısı başta olmak üzere öğretimin niteliği, öğretmenlerin başarısı ve çevre üzerinde de olumlu etkileri olduğu kestirilebilir. Açıkalın'ın (1998) "okul ancak yöneticileri kadar kaliteli" tespiti, okul yönetiminde okul yöneticilerinin yeterliklerinin önemini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Ancak, okul ve okul yönetimi aynı zamanda toplumda değer gördüğü, yeterli düzeyde kaynak aktarıldığı, politik, pedagojik ve yasal yönden desteklendiği ve iyi yönetildiği kadar iyi ve kalitelidir, denilebilir. Kuşkusuz, okulların yönetimini fiziksel koşullar, mevzuat, müfredat, veliler, öğretmen ve öğrenci özellikleri, okul müdürünün özellikleri ile eğitim politikalarından bağımsız düşünemeyiz. Bursalıoğlu'na (2000a) göre, okul yönetimini etkileyen öğeler, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, personel, anne-baba, baskı gruplar ve liderler, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütüdür. Okul yönetiminin etkililiğinde ve karşılaşılan sorunların çözümünde bu öğelerin eşgüdümü, etkileşimi ve iş birliğinin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Okullarda ve okul yönetiminde değişik sorunlar ile karşılaşabilmektedir. Türk eğitim sisteminde merkezî sınavlar, kalabalık sınıflar, fiziksel altyapı sorunları, ideolojik ayırım ve kayırmalar, öğretmenlerin niteliği ve atama sistemi, eğitime erişimde eşitsizlikler ve finansman konusunda sorunlar bulunmaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Gündüz ve Can'a göre (2011), okullarda fizikî koşullar, yönetim, program ve öğretmenlerin özlük haklarından kaynaklı bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar kalabalık sınıflar, oyun alanlarının yetersizliği, ders araç gereçlerinin yetersizliği, yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları, yöneticilerin öğretmen görüşlerini almadan karar vermeleri, ikili eğitim uygulamaları ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmemesi şeklinde sıralanmaktadır. Aslan'a göre (2021) ise okulların en temel sorun alanları, okulların ödeneklerinin olmaması, fiziksel altyapılarının yetersizliği, donatım, materyal ve teknolojik yetersizlikler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, velilerin ilgisizliği, eğitim programlarının sürekli değişmesi ve yoğun olması, öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmaması, öğretmenlerin meslekî yetersizlikleri, öğretmen ve personel eksikliği, ücretli öğretmen istihdamı, okul yöneticilerinin yetkilerinin az olması, öğrenci kaynaklı nedenler, eğitim politikalarının sık değişmesi ve bürokratik işler olarak sıralanmaktadır. Gümüseli'nin (2002) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri okul yönetiminde maddî kaynak yetersizliği, araç-gereç ve teknolojik yetersizlikler, derslik ve maaş yetersizliği, öğrenci devamsızlığı, personel yetersizliği, vb. sorunlarla karşılaşmaktadır. Benzer şekilde Kara'nın (2020) araştırma sonucunda da sistemin sürekli değişmesi, kalabalık sınıflar, nitelikli öğretmen yetişmemesi, siyasî müdahaleler ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin yetersizliği sorun olarak sıralanmaktadır. Bu temel sorunlara ek olarak Can'ın (2015a) belirttiği gibi eğitim sisteminin sürekli ve plansız değiştirilmesi, eğitimin devlet politikası olmaktan çok hükümet politikası olarak ideolojik temelde yürütülmesi, yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamalarının olmaması, eğitimde niteliksel gelişmenin önündeki temel engellerdir. Eğitim sisteminin çözüm bekleyen bu temel sorunları, doğal olarak okul yönetimine de olumsuz yansiyabilmektedir.

Çınkır (2010), ise okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları eğitim programının yönetimi, personel işlerinin yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, genel ve idari hizmetlerin yönetimi, bütçe yönetimi ve dış kaynaklı sorunlar olmak üzere 6 kategoride sıralamaktadır. Dönmez'e (2007) göre Türkiye'de okul yöneticileri üst yönetimlerden, yasalardan ve uygulama biçiminden, okulun sosyal, politik ve ekonomik çevresinden, velilerden, öğretmenlerden ve kendi yetersizliklerinden kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Demirtaş (1998), temel eğitimde karşılaşılan bazı sorun alanlarını okul binaları araç ve gereçler, eğitim hizmetlerini destekleyici malî kaynaklar, eğitim yönetimi ve örgütleri, öğretim programları

ve öğretmenlerin yetiştirilmeleri, öğretmenlerin yönetim ve karar süreçlerine katılmaması, eğitim planlaması eksikliği, olarak sıralamaktadır. Demirtaş ve diğerlerine (2007) göre, okullarda yönetsel, öğretimsel ve eğitimsel boyutlarda sırasıyla öğretmen, öğrenci, okul binası, yönetim ve okul ikliminden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Okullarda karşılaşılan bu sorunlar, doğal olarak okul müdürlerinin görevlerini de etkilemektedir. Erol (1995), okul müdürlerinin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunları yönetime siyasetin karışması, finansman yetersizliği, alınan kararların sürekli değişmesi, personel eksikliği, astlardan gelen tekliflerin incelenmemesi, araç gereç eksikliği, mevzuatın günün koşullarına uygun olmaması, uygun çalışma ortamının bulunmaması, denetimdeki tutarsızlıklar, merkezî kararların uygulanmaması ve merkezîyetçi yönetim yapısı şeklinde sıralamaktadır. Gedikoğlu da (2005) Türkiye’de hiçbir zaman partiler üstü bir eğitim politikası oluşturulmadığını belirtmektedir. Bu tespit, eğitimin yönetiminde, okullarda ve okulların yönetiminde karşılaşılan sorunların temel nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Görüldüğü gibi, okullarda fiziksel, ekonomik koşullar ile yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, yönetim yapısı, eğitim programları ve ulusal eğitim politikaları bağlamında değişik sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorun alanlarının okul yönetiminde karşılaşılan sorunların da kaynağını oluşturduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediği ve okul müdürü yetiştirmeye yeterince önem verilmediği (Balyer ve Gündüz, 2011), bir meslek olarak görülmeyen okul yöneticiliğine atanan müdürlerin hizmet öncesinde ve hizmet sürecinde tam olarak yetiştirilemediği (Yıldırım, 2011), okul müdürlerinin görevleri esnasında öğretmenler, veliler, meslek görev karmaşası, maddî konular, eğitim sistemi, ahlâkî sorunlar, akademik başarı ve zaman boyutlarında değişik sorunlarla karşılaştıkları (Turan ve diğerleri, 2012) belirtilmektedir. Ayrıca, 2023 Vizyon Belgesi (MEB, 2018), Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017) ve 20. Millî Eğitim Şûra Kararları (MEB, 2021a) incelendiğinde, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve meslekî yeterliklerinin sağlanması, okul yöneticiliğinin liyakat ve uzmanlık temelinde profesyonel bir meslek olarak yeniden ele alınması önerilmektedir. Sezer ve Engin’e (2021) göre ise okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamada adil ve güvenilir bir sisteme ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç altında araştırmanın problem cümlesi, “Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Okul müdürlerinin;

1. Okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi, genel olarak eğitim yönetimi alanına ve onun alt bir alt dalı olarak okul yönetimine katkı bakımından da büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşlerini nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla doğrudan ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Literatürde genellikle Türk eğitim sisteminde karşılaşılan genel sorun alanları ve nedenleri üzerine farklı katılımcılarla yürütülen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşleri bütüncül bir yaklaşımla ve derinlemesine ele alınmıştır. Okulun yönetiminde birinci derecede rol oynayan okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi, Türk eğitim sistemi, eğitim yönetimi alanı ve okul yönetimine önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, bu araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında yöntem çeşitliliği ve odak grup görüşmesi yapılması bakımından da diğer araştırmalardan farklılıklar taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların ulusal düzeyde eğitim yönetimi alanına yönelik olarak eğitim politikalarının geliştirilmesine, okulların etkili yönetimine ve okul yöneticilerine olumlu katkılar sağlayabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma deseni ve durum çalışması modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel

araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri ile elde edilmekte, algılar ve olaylar doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalar belirli bir konuya ilişkin olarak daha derinlemesine ve kapsamlı verilerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2016; Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Merriam, 2013; Patton, 2015; Singh, 2007).

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan durum çalışması bir durumu, olayı, eylemi, bir programı veya süreci ayrıntılı ve derinlemesine analiz etmeye yardımcı olan, olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlayan bir araştırma yöntemidir (Brown, 2008; Stake, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2012). Stake'in (1995) belirttiği gibi, bir tek araçsal durum çalışmasında bir konu veya soruna odaklanılarak bu konuyu örneklemek için sınırlı bir durum seçilir. Bu araştırmada okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar bir durum olarak ele alınmış ve okul müdürlerinin görüşlerine göre detaylı olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 öğretim yılında İstanbul Maltepe, Ümraniye ve Kadıköy İlçelerinde görevli 36 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell'in (2016) belirttiği gibi maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, önceden belirlenen bazı kriterlere göre farklı özelliklere sahip bireylerin seçilmesini içermektedir. Bu yaklaşım araştırmanın başlangıcında maksimum farklılığı sağlamak amacıyla tercih edilmekte, böylece bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıklarını yansıtmaya olasıları artmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin farklı branşlardan ve farklı çalışma kıdemine sahip olmaları kriteri esas alınmıştır. Böylece okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar konusunda okul müdürlerinin farklı deneyimlerinin maksimum düzeyde belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine ilişkin kişisel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Kişisel Özellikler	Özellik Kategorileri	Kişi sayısı(n)
Kıdem	0-1 yıl	3
	1-5 yıl	14
	6-10 yıl	10
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	2
	21-25 yıl	2
	26-30 yıl	2
	Toplam	36
Branş	Sınıf Öğretmenliği	12
	Türk Dili ve Edebiyatı	7
	Tarih	5
	Matematik	5
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği	5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	2
	Toplam	36

Tablo 1 incelendiğinde, okul müdürlerinin çoğunluğunun (n=14) kıdeminin 1-5 yıl arasında olduğu ve genellikle Sınıf Öğretmenliği (n=12) mezunu oldukları görülmektedir. Okul müdürlerinin belli bir çalışma kıdeminde ve farklı branşlardan olmaları araştırmada daha derinlemesine ve farklı verilerin elde edilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Taslak görüşme

formunda ilk aşamada 4 soru yer almaktadır. Pilot uygulama kapsamında öncelikle 8 okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiş ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Pilot uygulama sonucunda veri toplama aracının iki demografik soru (kıdem ve branş) ile iki açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul müdürlerinin kişisel özelliklerini (kıdem ve branş) belirlemeye yönelik iki soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise "1. "Okul yönetiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? 2. Okul yönetiminde karşılaştığınız sorunların çözümü için neler yapılabilir?" şeklinde yarı yapılandırılmış iki açık uçlu soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Ekim 2019-Mart 2020 tarihleri arasında gönüllülük esasına göre 36 okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler 30-40 dakika arasında değişim göstermiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar yazılı olarak kayıt altına alınmış ve daha sonra teyit amacıyla okunarak katılımcıların onayları alınmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde "okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemi" temel sorun alanı olarak belirtilmiştir. Bu nedenle, bu sorunu özellikle belirten ve gönüllü olan 10 okul müdürü ile ayrıca odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Böylece hem veri hem de yöntem çeşitlenmesi sağlanmıştır. Veri toplama aracı ile ilgili olarak Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan E-35523585-302.14.99-9341 sayılı Etik Kurulu İzni alınmıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları belirleyebilmek amacıyla yapılan görüşmelerde "okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemi" ile "yönetimsel" ve "öğretimsel" boyutlarda en fazla görüş belirten, kıdemi 10 yıl ve üzerinde bulunan deneyimli 10 gönüllü katılımcı ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç, araştırma soruları kapsamında öne çıkan konularla ilgili daha derinlemesine ve zengin veriler ortaya koyabilmektir. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi odak grup görüşmelerinde grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkilemekte, zengin bir veri seti oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumlarda bulunmak mümkün olabilir. Bu çalışmada odak grup görüşmesi kapsamında öncelikle a) En çok tekrarlanan kodlar belirlenmiştir. b) Okul müdürlerinden gönüllülük esasına göre 10 okul müdürü belirlenmiştir. c) Beşer kişiden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. Okul müdürleri ile merkezi bir okulda temiz ve sessiz bir ortamda haftada bir defa olmak üzere bir ay boyunca toplamda dört defa okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar üzerine görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi içerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Nitel araştırmalarda, verilerin analizi sürecinde aşamalı olarak sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodlar ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanıp yorumlanması (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Zhang ve Wildemuth, 2009) şeklindeki süreçler takip edilmektedir. Bu çalışmada, verilerin analizinde bu süreçler takip edilmiştir. Araştırma verilerinin tümevarımsal içerik analizi sonucunda 2 tema ve 9 alt tema ortaya çıkmış ve Tablo 2'de sunulmuştur. Normal görüşme sonucu elde edilen veriler ile odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, tema ve alt temalar belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle betimlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi yöntemler kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Geçerlik kavramı nitel araştırmalarda araştırmacıların araştırdıkları konuyu objektif olarak gözlemlemesidir. Araştırmacı görüşme sürecinde esnek davranarak gerekli gördüğü noktalarda ek sorular sorabilir. Plan dışında farklı görüşmeler yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, katılımcı görüşlerine

başvurulması, katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen ortak sonuçların teyit amacıyla katılımcılara gönderilmesi, uzman desteği alınması ve görüşlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi gibi aşamaların izlenmesi geçerlik ve güvenilirliğe katkı sağlamıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve verilere yorum katılmadan bulgular bölümünde olduğu gibi sunulmuştur. Ayrıca, araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; Creswell'in (2002) vurguladığı gibi a) bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış, b) temaların ve kodların iç tutarlılığına yönelik içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamaya yönelik olarak, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi işlem basamakları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Creswell'in (2002) belirttiği gibi, nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması, araştırmanın güvenilirliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizi sonucu elde edilen öğretmen görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ham veriler K1, K2, K3...şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde verilmiştir.

Araştırmada, öncelikle bütün veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacıların olayları algılamaları ve yorumlamaları farklı olabildiği için aynı verilerin iki farklı araştırmacı tarafından yorumlanması ile farklı sonuçlar alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yüzden, araştırmada araştırmacının oluşturduğu kodlar ve temalar farklı alan uzmanları tarafından tekrar oluşturulmuş ve böylece elde edilen kod ve temaların genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür.

Temalara bağlı belirlenen kodlar daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2002). Alan uzmanlarının eşleştirmeleri ile araştırmacının eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994: 64), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmıştır. [Güvenirlik = 700 / (700 + 67)] x 100 = .91 işlemi sonucunda, kodlayıcılar arasındaki uyum .91 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin yüksek olması, kodlamanın güvenirliliği bakımından kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliği olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına bağlı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema, alt tema ve görüş sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Görüş Sayıları

Tema	Yönetici görüşlerine göre alt temalar	Görüş Sayısı (f)
Yönetimsel	Eğitim Sistemi	142
	Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemi	88
	Okul Yöneticileri	53
	Fiziksel Koşullar	29
	Mevzuat	16
Öğretimsel	Öğretmen	43
	Veli	24
	Müfredat	15
	Öğrenci	11

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda “yönetimsel” ve “öğretimsel” olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Yönetimsel temasına bağlı olarak görüş sıklığına göre eğitim sistemi, okul yöneticisi seçme ve atama sistemi, okul yöneticileri, fiziksel koşullar ile mevzuat alt temaları bulunmaktadır. Öğretimsel temasına bağlı görüşler ise öğretmen, veli, müfredat ve öğrenci alt temaları altında analiz edilmiştir.

Okul müdürlerinin “eğitim sistemi” alt teması altında belirttikleri görüşler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim Sistemi Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
Eğitim Sistemi	Kaynak/bütçe yetersizliği	30
	Personel yetersizliği	20
	Sürekli sistem değişiklikleri	14
	Siyasî-İdeolojik etkiler	13
	Okul yönetimine müdahale	11
	Kadrolu öğretmen ihtiyacı	10
	Okul yöneticilerinden farklı talep ve beklentiler	9
	Üst yönetimin yetersizliği	7
	Merkezî yönetim anlayışı	6
	Plansızlık	4
	Liyakâtsizlik	4
	Nüfuzlu kişilerin müdahalesi	4
	Taşımali eğitim sorunu	4
	Eğitimde demokratik olmayan uygulamalar	3
	Fırsat eşitsizliği	1
	Personelin niteliği	1
	Bilgilendirme eksikliği	1

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin eğitim sistemi alt temasına bağlı olarak karşılaştıkları sorunlar sırasıyla, bütçe yetersizliği (f=30), personel yetersizliği (f=20), sürekli sistem değişiklikleri (f=14), siyasî-ideolojik etkiler (f=13), okul yönetimine müdahale (f=11), kadrolu öğretmen ihtiyacı (f=10) şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinden farklı talep ve beklentiler (f=9), üst yönetimin yetersizliği (f=7), merkezî yönetim anlayışı (f=6), plansızlık, liyakatsizlik, nüfuzlu kişilerin müdahalesi, taşımali eğitim sorunu (f=4), demokratik olmayan uygulamalar (f=3), fırsat eşitsizliği, personelin niteliği ve bilgilendirme eksikliği şeklinde sorunlar belirtilmiştir. Bazı katılımcıların eğitim sistemi alt teması ile ilgili görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Eğitim ve okul yöneticiliğinde kaynak yetersizliği, ekonomik zorluklar en önemli sorundur” (K10).

“Kamu hizmeti veren bu kurumların tüm giderleri de kamuca karşılanması gerekirken yeterli ödenek verilmemesi nedeniyle Okul müdürleri kaynak aramakta, Okul-Aile birliği kanalıyla yapılan bu çalışmalarda yöneticiler zor durumda kalmakta ve başışçıların kamuya bakış algılaması değişmektedir” (K32).

“Ekonomik olarak okulda çalışanların maaş ve sigorta giderlerini karşılama da düşülen sıkıntılar nedeniyle velilerden para istemenin düşürdüğü olumsuz durum” (K34).

“Memur, hizmetli ve kadrolu öğretmen ihtiyacı okul ve kurumlarımızın en önemli sorunlarından” (K16).

“Eğitimde kısa, orta ve uzun vadeli planlama olmaması ve Bakana göre eğitim modelinin değişmesi en önemli sorunlar arasında yer almaktadır” (K8).

“Taşımali eğitim köylerde sıkıntılar yaratmaktadır. Tüm köyler bir araya getirilip merkezlerde kampüs tarzı yapılanmalara gidilmelidir. Ayrıca, okulun norm kadrosuna göre yeterli sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılmalıdır” (K20).

“Karşılaşılan temel sorun eğitim sistemi. Okul yöneticiliğinde siyasetin alet edilmesi, amir baskısı Millî Eğitim Sisteminde sürekli değişiklikler yapılması, eğitim politikalarının süreklilik arz etmemesi sorun oluşturmaktadır” (K22).

“Eğitim sistemi siyasetten arınmış değildir. Bu yüzden, farklı görüşte olan yöneticilere farklı muamele yapılmakta ve bazı idareciler siyasete alet olabilmektedir” (K28).

“Eğitimin aşırı merkezîyetçi olması, liyakat ve kariyere çok iktidara yakın olmanın ayrıcalıklı olma statüsü getirmesi, üst makamların okulun yönetimine fazla karışması, mevzuatın sürekli iktidarların durumuna bağlı olarak değişmesi,

eğitimin demokratik olmaması gibi sorunlar okul yönetimini olumsuz etkilemektedir” (K15).

“Üst makamlar çalışanlara her şeyi yaptırırız mantığıyla hareket etmektedir” (K33).

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okul yöneticisi seçme ve atama sistemi alt temasına bağlı karşılaştıkları sorunlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemi Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemi	Yetersiz olması	23
	İdeolojik ve siyasî olması	15
	Standart yok, keyfi uygulamaların olması	13
	Objektif olmaması	9
	Sürekli değişiklik yapılması	8
	Sendikaların etkili olması	6
	Komisyonların yanlı davranması	5
	Yetersiz kişilerin seçilmesi	4
	Sadece sınavın yeterli olmaması	3
	Yeterli olması	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi, okul müdürleri okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin yetersiz (f=23), ideolojik ve siyasî olduğunu (f=15), standart bulunmadığını ve keyfi uygulamalar olduğunu (f=13) ve objektif olmadığını (f=9) belirtmektedir. Ayrıca, okul yöneticisi seçme ve atama sisteminde sürekli değişiklikler yapıldığı (f=8), okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında sendikaların etkili olduğu (f=6), komisyonların yanlı davrandığı (f=5), yetersiz/niteliksiz kişilerin seçildiği (f=4), sadece sınavın yeterli olmadığı (f=3) belirtilirken, az sayıdaki katılımcı (f=2) ise sistemin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Bazı katılımcıların okul müdürlüğü seçme ve atama sistemi alt temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mevcut sistem şimdiye kadar oluşturulan sistemlerin bir parçasıdır. Mülakat sistemi tamamen referans seçme işlemidir. Çünkü komisyonlar kabul görmekten çok uzaktır. Atama sonuçlarındaki “Damga”lar bunu çok iyi göstermektedir. Müdür yardımcılığında ise işler daha vahimdir. Yönetmelikte müdüre yardımcısını seçme hakkı vardır. Ancak, müdür yardımcılarını il/ilçe müdürlükleri ya da sendikalar belirlemektedir.” (K1)

“...Mevcut sistem bizim adamımızı iş başına getirme sitemidir.” (K4)

“Mülakat sisteminde standartların olmaması nedeniyle sıkıntılar mevcuttur. Okul müdürlerinin değerlendirilmesinde puanlama sistemi olmadığı için güvenilirliği yoktur.” (K5)

“Mevcut sistemde, benim adamım olsun keyfiliği ağır basmaktadır. İstisnaları olmakla birlikte “emaneti ehline verme” ilkesine uyulmamıştır. Dolayısıyla ‘acemi marangozun talaşı çok oluyor’....” (K7)

“Öğretmenleri okul aile birliğinin puanlaması güzel, fakat yetersiz. Amirlerin veya üst yöneticilerin, komisyonun mülakattaki puan değeri azaltılabilir.” (K8)

“Yöneticilerin atama ve yer değiştirmelerinin belirsizliği ve adaletsizliği sorun olmaktadır.” (K10)

“Mevcut okul müdürlüğü seçme sistemi liyakata dayalı değil, ideolojiktir. Ancak bu durum eskiden de böyleydi, şimdi de böyledir.” (K12)

“Liyakat ve sınav sisteminin olması, olumlu bir yaklaşımdır. Ancak hem liyakat hem de sınav sistemi objektif, tarafsız ve şeffaf yürütülüyor.” (K14)

“Eğitim ve okul yöneticilerinin seçiminin kıstasları, şaibeli sınavlara dayalı olmaktadır. Örneğin mülakatlarda noter, ses ve görüntü kaydı ile sendika temsilcisi bulunmamaktadır.” (K15)

“Mülakatın objektif olmadığını düşünüyorum. EK-2 değerlendirme kriterlerinin bulunması olumludur. Ancak, yazılı sınavın olmamasını bir eksiklik olarak görüyorum.” (K16)

“Yetersiz ve keyfi buluyorum. Kriterleri belirsiz, nasıl seçildiği belli olmayan ve söz söyleme haklarının bile olmadığı komisyon üyelerinin seçtiğini biliyorum. Daha doğrusu, kimlerin müdür olacağını önceden bilinmesi dolayısıyla yetersiz bir sistemdir.” (K18)

“Eğitim ve okul yöneticiliğinde karşılaşılan en önemli sorun, yönetici atama yönteminin zamana ve konjonktöre göre sık değişimidir.” (K20)

“Sistem geliştirilebilir. Subjektif etkilerden mümkün olduğu ölçüde arındırılabilir.” (K22)

"Mevcut sistemde keyfilik etkili, mülakat çok belirleyici, sendika ve siyaset çok etkili." (K24)

"Okul müdürlüğü seçme ve atama sisteminde uygulanan mülakat sistemi çok adil değil. Eskiden olduğu gibi yazılı sınav olabilir. Ama sonra da bir komisyon karşısında o kişi değerlendirilebilir. Ayrıca, okul-aile birliği ve öğretmenlere okul müdürünü değerlendirme uygulaması değişmelidir." (K25)

"Geçmişte okul yöneticiliği İl ve İlçe müdürlerinin veya siyasî otoritelerin tavsiyesi ile olurdu. Şimdi en azından herkesin yönetici olmayı isteme hakkı var. Eskiden tesadüfen müdür olanlar, üçlü kararname ile geldiklerinden hiç gitmeleri söz konusu değildi. Bu da yıllarca süren atalet, kurum körlüğü yaratmıştı." (K26)

"Mevcut sistemi doğru bulmuyorum. Herkes okul müdürlüğüne atanabilir. Ama kişisel özellikler, başarılar, çalıştığımız okulların durumları hiç göz önünde bulundurulmadı. Objektif değerlendirmeler yapılmadı. Kurulan komisyonlarda hakkaniyetli değerlendirmeler yapılmadı. En önemlisi belirsizlik var, yarın ben hangi konumda, nerede olacağım düşüncesi performansımızı etkiliyor." (K28)

"Tek tip insan yetiştirmeye yönelik ve hak edenin değil tanıdığı olanın seçildiği bir sistem." (K30),

"Tamamen siyasî hedefler doğrultusunda hazırlanmış bir yönetmelik. Mülakata alınan adaylar tek tek alınıyor mesela, verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığını nasıl ispat edebilir? Adayın sendikası veya dünya görüşü sorgulanmamalıdır." (K31),

"Yanlış bir yöntemle seçiliyor. Siyasî ve ideolojik davranılıyor. Benden olsun ne olursa olsun anlayışına çok açık bir yönetmelik var." (K32)

"Okul müdürlüğü profesyonel olmalıdır. Seçme komisyonu olabilir ama komisyon üyelerinin seçimi akademisyenler ve uzmanlardan olabilir." (K33)

"Tamamen niceliğe dayalı. Sisteme karşı olumlu tutum ve davranış özellikleri gösteren. Bizdendir gerisi önemli değil. Sonra hallederiz. Sayısal olarak fazla olalı yeter, nitelik önemli değil, nicelik yeter." (K34)

"Bu sistemde atanmış biri olarak, mülakat komisyonlarının şeffaf ve özgür olmadığını, siyasetin fazla müdahil olduğunu düşünüyorum. Ayrıca, siyaset, sendika ve hemşehricilik nedeniyle adaletin olmadığını düşünüyorum." (K35)

"Mevcut sistem, adam kayırmaya, torpile ve liyakatsiz atamaya elverişli görünmektedir." (K36)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okul yöneticileri alt temasına bağlı karşılaştıkları sorunlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yöneticileri Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
Okul Yöneticileri	Yetki az-Sorumluluk çok	16
	Yönetim dışı işlerle uğraşma	10
	Eğitim-öğretim dışı işlerle uğraşma	6
	Okula maddî kaynak yaratma zorunluluğu	6
	Bürokratik işler	5
	Yönetim alanında yetersiz eğitim	4
	Mevzuat baskısı	3
	Kendini geliştirmeme	2
	Olumsuz davranışlar	1

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yetkilerinin az, sorumluluklarının ise çok olduğu (f=16), yönetim dışı (f=10) ve eğitim öğretim dışı işlerle uğraştıkları (f=6), okula maddî kaynak yaratma zorunda kaldıkları (f=6), yönetim alanındaki eğitimlerinin yetersiz olduğu (f=4), mevzuat baskısı (f=3) ile birlikte okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmedikleri (f=2) ve olumsuz davranışlarının (f=1) sorun olduğu belirtilmiştir.

Bazı katılımcıların okul yöneticileri alt teması ile ilgili görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

"Okul ve eğitim yöneticiliğinde karşılaşılan sorunların başında yetersiz kişilerin yönetici olarak atanması gelmektedir. Daha tam olarak sınıf yönetemeyen öğretmenlerin idareci olarak atanması yönetimde sıkıntılarının oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca, emekliliği geçmiş, artık heyecanları bitmiş müdürlerin de okul yönetiminde sıkıntılar yarattığını düşünüyorum." (K2)

"Okul yönetiminin eğitim-öğretim dışında konulara çok zaman ayırması. Öncelikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında halen bürokrasi ile uğraşmaktayız. İşlenen evraklar mail olarak işlendiği gibi ayrıca yazı(çıkıtı) olarak da işlenmektedir. Zaman ve malzeme israfı söz konusudur. Memuriyetten kurtulmamız gerekir." (K5)

"Okul yöneticileri olarak davulu biz taşıyoruz, tokmağı başkası vuruyor. Bir yöneticiye tüm iş yükünün bırakılması ve bu iş yükü altında sağlıklı düşünmesinin beklenmesi. Sorumluluk çok fazla ancak yetki az. Parasal sorunlar, okulun

giderleri ile okul müdürünün ilgilenmesi.” (K20)

“İdarecilerin okulların fizikî şartlarını iyileştirmek, tamir, tadilat, personel giderleri vb. konularla ilgili bağış toplama ve para işleriyle muhatap olması, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenciler üzerinde yetkisinin sınırlı olması.” (K26)

“Okul yöneticilerinin esas görevi olan eğitimden başka bir sorun ile uğraşmamaları gerekmektedir. Okulun hizmetli, yakacak, elektrik, kırtasiye sorunları ve çevre ilişkileri okul yöneticilerinin işi olmamalıdır.” (K28)

“Eğitim ve okul yöneticiliğindeki esas sorun ülkemizdeki en büyük kitleye en kalabalık çalışan ile hizmet vermeye çalışan yapının tek bir merkezden yönetilmesindeki hantallıktır. Okul yöneticilerinin bir başka önemli sorunu çok fazla mevzuat hükmü ile karşı karşıya kalmalarıdır.” (K29)

“Okul idaresi asli görevlerinden çok okulun maddî ve parasal yönetimi ile ilgilenmekte, okul yönetimine üst makamlardan başka istekler gelmesi önemli bir sorundur.” (K30)

“Okul yöneticilerinin gelişen eğitim ve okul yönetimi konularında bilimsel yöntemlerle uygun zamanlarda uygun ortamlarda hizmet içi eğitimin yeterince yapılmamaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi yerine fiziki mekânların hazırlığı ve hizmetlerin sunumu konularına çok zaman ve enerji ayırmak zorunda kalmaları.” (K32)

“Okul yönetimi kendini idare edecek ekonomiyi kendisi bulmak zorunda bırakılmakta, bundan dolayı da sürekli para aramak zorunda kalmaktadır. Bağlı olarak eğitim yönetimine harcanacak enerji başka sorunlar için (para) harcanmaktadır.” (K33)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin fiziksel koşullar ve mevzuat alt temasına bağlı karşılaştıkları sorunlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Fiziksel Koşullar ve Mevzuat Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
Fiziksel Koşullar	İç ve dış mekân yetersizliği	22
	Kalabalık sınıflar	5
	Okul güvenliği	2
Mevzuat	Sürekli değiştirilmesi	12
	Yetersiz olması	2
	Görüş alınmaması	2

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin okulun iç ve dış mekânlarının yetersizliği (f=22), sınıfların kalabalık olması (f=5) ile okul güvenliği (f=2) konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca, okul müdürleri mevzuatın sürekli değiştirilmesi (f=12), yetersiz olması (f=2) ve mevzuat konusunda görüş alınmamasının (f=2) okul yönetiminde sorunlara neden olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcıların fiziksel koşullar alt teması ile ilgili görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Okul binalarının yetersizliği ve derslik dışında mekânlar olarak düzenlenmeyişi, okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Çünkü çalışma ortamındaki fizikî şartları imkânsızlıklar içinde iyileştirmek zorunda kalan bir yönetici, işinin gereğini tam olarak yapamayacak ve enerjisini eğitim dışındaki sorunlara harcayacaktır.” (K9)

“Okulların fizikî eksiklikleri, donatım araç gereç eksiklikleri giderilmemektedir. Okulların altyapıları yetersiz, okul bahçeleri düzenlenmediği gibi, spor alanları ve kapalı alanları bulunmamaktadır. Okullardaki fizikî yapı, öğrencilerin sosyal olarak gelişmesinde yetersiz.” (K21)

“Öncelikle okulların fiziksel imkânları yetersizdir. Öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak alanlara ihtiyaç vardır. En basitinden bedensel aktivitelerini yapacakları spor salonu ve sahaları eksiktir. Sınıflar yetersiz ve kalabalık. Var olan yapıların tamir ve tadilat işlerinin büyük bir bölümü okul yönetimi tarafından yapılmaktadır. Bu da maddî sorunları gündeme getirmektedir. Bizler eğitim yöneticileri olarak sadece eğitimle ilgilenmeliyiz. Her yıl gündeme gelen boya-badana, tadilatlar bizleri yormaktadır.” (K32)

Bazı katılımcıların mevzuat alt teması ile ilgili görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Mevzuat çok sık değişmekte ve mevzuat değişikliklerinde uygulayıcıların görüş ve önerileri alınmamaktadır. Bazı kurumların yapacakları uygulama ile ilgili net, açık ve anlaşılabilir bir araya getirilmiş mevzuatları yoktur.” (K14)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenler alt temasına bağlı karşılaştıkları sorunlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenler Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
	Alanda yeterli olmamaları	9
	Motivasyon düşüklüğü	8

Öğretmenler	Ekonomik sorunlar	6
	Denetlenme ihtiyacı	6
	Sürekli yer değişikliği	4
	Kadrosuz öğretmenlerin ilgisizliği	3
	Hizmet içi eğitim ihtiyacı	3
	Toplumsal itibarın düşük olması	2
	Yönetimsel konularda yetersizlik	2

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin alanda yeterli olmamaları (f=9), motivasyon düşüklüğü (f=8), ekonomik sorunlar (f=6), denetlenme ihtiyacı (f=6) ve sürekli yer değişikliği (f=4) sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerine göre kadrosuz öğretmenlerin ilgisizliği (f=3), öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı (f=3), toplumsal itibarlarının düşük olması (f=2) ve yönetimsel konularda yetersiz olmaları (f=2), okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Bazı katılımcıların öğretmenler alt teması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Ataması gerçekleşen öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek için çaba harcamaları ve yeniliklere çokta fazla açık olmamaları önemli bir sorundur." (K2)

"Öğretmenlerin ekonomik durumu iyi değil, toplumda saygı görmüyorlar ve motivasyonları düşüktür. Ders dışında zamanlarını okulda geçirmemektedirler. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar okul, veli ve öğrencilere de yansımaktadır." (K18)

"Öğretmenlerin alanlarında yeterli olmamaları, duyarsızlıkları ve okula devamlarında karşılaşılan sorunlar okul yönetimini olumsuz etkilemektedir." (K21)

"Kadrolu öğretmen ihtiyacının görevlendirme ve ücretli öğretmenlerle karşılanmaya çalışılması, bu öğretmenlerin de kadrolu öğretmenler gibi okulu ve öğrencileri sahiplenmemesidir." (K28)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin veliler, müfredat ve öğrenciler alt temasına bağlı karşılaştıkları sorunlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Veliler, Müfredat ve Öğrenciler Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Kodlar	(f)
Veliler	İlgisizlik	8
	Farklı beklentiler	5
	İş birliği eksikliği	4
	Olumsuz tutumlar	4
	Öğrenciyi desteklememe	2
	Sosyo-ekonomik düzey	1
Müfredat	Sürekli değiştirilmesi	10
	Yoğun olması	3
	Yetersiz olması	2
Öğrenciler	Olumsuz davranışları	4
	Hedeflerinin olmaması	3
	Düşük başarı beklentisi	3
	Bilinçsiz okul tercihi	1

Tablo 8 incelendiğinde, okul müdürlerinin velilerin ilgisizliği (f=8), farklı beklentileri (f=5), iş birliği yapmamaları (f=4), olumsuz tutumları (f=4), öğrenciyi desteklememeleri (f=2) ve sosyo ekonomik düzeyi (f=1) nedeniyle okul yönetiminde sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca, okul müdürlerine göre müfredatın sürekli değiştirilmesi (f=10), içeriğinin yoğun olması (f=3) ve yetersizliği (f=2), okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerine göre öğrencilerin olumsuz davranışları (f=4), hedeflerinin olmaması (f=3), başarı beklentilerinin düşüklüğü (f=3) ile bilinçsiz okul tercihleri (f=1), okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Bazı katılımcıların veliler alt teması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Velilerin iş birliği yapmaması, eğitime yönelik ilgisizliği ve okuldaki çalışmalara katılım sağlamaması en önemli sorunlardan biridir." (K4)

"Veliler, öğrencileri yeterince desteklemedikleri gibi öğrencisi ile ilgili karşılaştığı en ufak olumsuzlukta şikayet mekanizmasını idareye karşı kullanmakta ve okul yönetiminden farklı taleplerde bulunmaktadırlar." (K11)

"Velilerin öğretmenlere ve okula güvensizliği ile ilgili suçlayıcı bir dil kullanması, herşeyi okuldan beklemeleri, gereksiz şikayetlerde bulunarak öğretmenleri küstürmesi, ayrıca veli şikayetlerinin akıl süzgecinden geçirilmeden okul idarecilerine yansıtılması da sorun oluşturmaktadır." (K30)

Bazı katılımcıların müfredat alt teması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Müfredatın çok yoğun olması, sık sık değişmesi ve değişikliklerde eğitimcilerin görüşlerinin alınmaması, kendi toplum tabanımıza uymayan, dışarıdan kopyalanan sistemler sorunları sürekli katlamaktadır.” (K9)

“Ağır müfredat, öğrenci ve öğretmenleri zorlamaktadır. Müfredat ve ders çizelgelerinin çok sık değişmesi, eğitim müfredatının yetersiz olması, öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre eğitim verilmemesi önemli bir sorundur.” (K26)

Bazı katılımcıların öğrenciler alt teması ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin ders yükünün fazla olması ve okulda sosyal faaliyetlere ayıracak zaman olmaması nedeniyle özürü devamsızlıklarını kullanarak, okul dışında zaman geçirmektedir.” (K4)

“Öğrencinin kendi ilgi ve yeteneğinin farkına varamadan okul seçimi, öğrencilerin ailelerinden yeterince eğitim desteği alamamaları okul yönetimini olumsuz etkilemektedir” (K11).

“Öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği, okul kurallarına uymaması, olumsuz tutum ve davranışları, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olması önemli sorunlar olarak sıralanabilir.” (K27)

Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema, alt tema ve görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Görüş Sayıları

Tema	Yönetici görüşlerine göre alt temalar	Görüş Sayısı (f)
Yönetimsel	Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemi	130
	Eğitim Sistemi	94
	Okul Yöneticileri	39
	Fiziksel Koşullar	17
	Mevzuat	13
Öğretimsel	Öğretmenler	16
	Öğrenciler	14
	Veliler	13
	Müfredat	10

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri yönetimsel ve öğretimsel olmak üzere iki tema altında analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin “yönetimsel” teması altındaki önerileri görüş sıklığına göre okul yöneticisi seçme ve atama sistemi, eğitim sistemi, okul yöneticileri, fiziksel koşullar ve mevzuat alt temaları altında analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin “öğretimsel” teması altındaki önerileri ise görüş sıklığına göre öğretmenler, öğrenciler, veliler ve müfredat alt temaları altında analiz edilmiştir.

Okul müdürlerinin okul yöneticisi seçme ve atama sistemine yönelik önerileri ile ilgili görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemine Yönelik Önerilere İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	(f)
Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Sistemi	Uygulanabilir bir yönetmelik hazırlanmalı	18
	Sınav ve mülakat olmalı	16
	Objektif olmalı	13
	Kıdem esas alınmalı	12
	Liyakat esas olmalı	10
	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmalı	8
	Lisansüstü eğitim esas alınmalı	7
	Siyasî ve ideolojik olmamalı	7
	Mülakat olmamalı	7
	Sınav olmalı	7
	Sendikal etki olmamalı	6
	Bilimsel olmalı	5
	Performansa dayalı olmalı	5

Sürdürülebilir olmalı	4
Şeffaf olmalı	3
Yer değiştirme olanağı sağlanmalı	2

Tablo 10'da görüldüğü gibi, okul müdürleri okul yöneticisi seçme ve atama sistemi ile ilgili uygulanabilir bir yönetmelik hazırlanmasını (f=18), sınav ve mülakatın olmasını (f=16), objektif olmasını (f=13), kıdemin (f=12) ve liyakâtın esas alınmasını (f=10) önermektedir. Okul müdürlerine göre, okul yöneticileri hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitilmeli (f=8), yönetici seçiminde lisansüstü eğitim esas alınmalı (f=7), siyasî ve ideolojik olmamalı (f=7), yönetici seçiminde yazılı sınav olmalı (f=7) ancak mülakat olmamalı (f=7), sendikal etki olmamalıdır (f=6). Okul müdürleri yönetici ve atama sisteminin bilimsel (f=5), performansa dayalı (f=5), sürdürülebilir (f=4), şeffaf (f=3) ve yer değiştirme olanağı sağlaması (f=2) gerektiğini önermektedirler. Bazı katılımcıların okul yöneticisi seçme ve atama sistemi alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

"Öncelikle, öğretmenlik ve yardımcılık yapmış kişilerden sınavla adaylar seçilmelidir. Bu adaylar sınava alınmadan okul paydaşlarının görüşü alınmalıdır. Sınav sonucu başarılı olan adaylar, duayen müdürler ve akademisyenlerle en az 6 ay süreli bir eğitime ya da yüksek lisans eğitimine tabi tutulmalıdır. Bu eğitimin sonunda yine 3 ay bir okulda staj yapılmalıdır. Daha sonra bu eğitimlerin sonucuna göre muhataplarca (eğitim veren okul müdürü, akademisyenler vb.) bir değerlendirme (mülakat) yapılmalıdır. Bu değerlendirme sonucuna göre, alanlarına göre ihtiyaç duyulan okullara görevlendirme yapılmalıdır. Görevlendirme işleminden sonra bağlı buldukları eğitim bölgesi koordinatör müdürünün gözetiminde 2 yıl görev yapılmalıdır. 2 yıl sonucunda muhatap olduğu paydaşlarca değerlendirmeye tabi tutulmalı ve "TAMAM" ya da "DEVAM" kararı alınmalıdır." (K1)

"Okul müdürlüğü seçmede mülakat olmalı. Fakat mülakatta, zarftan şansa çıkan sorularla değerlendirme yapılmamalı. Kişinin kendini ifade etmesi, dikkati, diksiyonu, görünüşü, duruşu vb. özellikleri ile değerlendirilmelidir. Okul müdürünün çalıştığı okulda başarısına, performansına bakılmalı. Bu öğretmenler kurulunda seçilecek öğretmenin, okul aile birliği başkanının veya öğrenci temsilcisinin puanı ile olmamalıdır." (K2)

"Okul müdürlüğü seçme, herhangi bir sınava tabi olmamalıdır. Çünkü yönetmelikleri ezbere bilmek, iyi tarih ve edebiyat bilmek, iyi bir lider olmanın ön koşulu değildir. Bilgiye erişimin çok kolay olduğu 21. Yüzyılda yazılı sınav gerekli değildir." (K3)

"...Okul müdürlüğünün akademik yönü olmalı, 1 yıl stajyerliği olmalı, öğretmenlik ve müdür yardımcılığından sonra göreve başlanmalı, denetim ve rehberlik yapılmalıdır." (K6)

"İdeolojik sıkıntılardan uzak, gerçek bir performans değerlendirmesi olan, müdür adayının belirgin özelliklerini değerlendirebilen, adayın yeteneklerinin ön plana çıkarıldığı bir sistem olmalıdır." (K9)

"Okul yöneticileri seçilirken kriterlerin açık belirlenmesi, değerlendirmenin bilimsel ve şeffaf olması, siyasî görüş ve sendikaya göre belirlenmemesi." (K10)

"Seçme sistemi liyakate dayalı olmalı, yönetici adayları öncelikle iyi bir eğitimden geçirilmelidir." (K12)

"Belirli bir süre öğretmenlik, müdür yardımcılığı yaptıktan sonra mülakat yapılmalı, müdürlük unvanı aldıktan sonra "Eğitim Yönetimi" alanında yüksek lisans eğitimi alınmalıdır." (K13)

"Sınav yapılmalı ve etkisi %50 olmalı, kıdem, uzmanlık ve yüksek lisans eğitimi esas alınmalı ve başarıya etkisi %25 olmalı, mülakatın etkisi %25 olmalıdır." (K15)

"Okul müdürlüğü, liyakat ve kariyer esas alınarak aşamalı olarak uygulanabilir. Okul müdürlüğü profesyonel bir meslek olarak ele alınmalı ve fakültelerde yetiştirilmelidir." (K16)

"Sınav olmalı, ayrıca mülakat olmalı ve çalışılan sürelerin, kazanılan belgeler değerlendirme sürecinde kullanılmalıdır. Siyasî müdahalelerden uzak, objektif, adil, bilimsel değerleri olmalıdır. Sistem geliştirilmelidir." (K18)

"Okul müdürü olacak kişi öncelikle 5 yıl öğretmenlik, 8 yıl müdür yardımcılığı ve en az 2 yıl müdür başyardımcılığı yapmalı, mülakat olmamalıdır." (K20)

"Alan bilgisi sınavı ve mülakat olmalı ama belirleyici olmamalı, adayın genel olarak tüm çalışmalarını esas alınmalı, isteğe bağlı yer değiştirme olmalı, yasal düzenleme yapılarak "eğitim müdürü" ve "yönetim müdürü" oluşturulmalıdır." (K21)

"Okul müdürü olabilmek için "eğitim yönetimi" alanında yüksek lisans eğitimi almış olmalı, en az 5 yıl öğretmenlik ve 5 yıl müdür yardımcılığı yapmış olmalı, çalışanların görüşü alınmalı ve %50 etkisi olmalı, hizmet belgesi (EK-2) %30 ve mülakat %20 etkili olmalıdır." (K24)

"Okul yöneticiliği için üniversitelerde bölümlerin açılması gerekir. Okul müdürlüğü yapabilmek için en az üç yıl müdür yardımcılığı yapma şartı olmalı, liyakat ve performans esas alınmalıdır." (K27)

“Liyakate, eğitime, kişilik özelliklerine bakılan bir sistem getirilmeli.” (K30)

“Vasıflı, yetişmiş insanlardan olması için objektif kriterler olmalıdır. Adil olmalıdır.” (K32)

“Kıdem, kariyer, mülakat, paydaşların değerlendirmeleri olmalı, yazılı sınav ölçü değildir.” (K33)

“Bilgiye, tecrübeye, ülke ve çevresini iyi tanıyan sistemi özümseyen. İnisiyatif alabilen, telefon edince bulunduğu odada, ‘tamam efendim’ derken ceketini ilikleyen değil.” (K34).

“Bilginin ölçülebilmesi için sınav mutlaka olmalı, mülakat ise bu alanda yetkin kişilerce yapılmalıdır.” (K35)

“Ölçülebilirlik açısından merkezî yazılı sınavlar yapılmalı, mülakatın oranı düşürülmeli, yüksek lisans, ödül ve kıdem de dikkate alınmalı, sistem geliştirilmeli ve daha objektif kriterler getirilmelidir.” (K36)

Görüldüğü gibi, mülakâtın tek başına yeterli olmayacağı, standartları iyi belirlenmiş bir şekilde yazılı sınav sonrasında mülakâtın yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin eğitim sistemi alt temasına bağlı önerileri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitim Sistemi Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Eğitim Sistemi	Okulların bütçesi olmalı	26
	Okulların personel ihtiyacı karşılanmalı	13
	Siyasî ve ideolojik etkiler olmamalı	10
	Yasal olmayan müdahaleler olmamalı	7
	Sistem sürekli değişmemeli	7
	Eğitim politikası uzun vadeli olmalı	6
	Öğretmen ihtiyacı kadrolu olarak karşılanmalı	5
	Öğretmen yetiştirmeye önem verilmeli	3
	Üst yöneticiler eğitim alanında uzman olmalı	3
	Eğitim çalışanlarının görüşlerine başvurulmalı	3
	Üst yönetim okul yöneticileri ile iş birliği yapmalı	2
	Sendikalar yönetimde etkin olmalı	2
	Eğitimin sorunları incelenmeli	2
	Eğitim demokratik olmalı	2
	Köy Enstitüleri modeli uygulanmalı	1
	Eğitim planlaması olmalı	1
	Millî Eğitim Şûra Kararları uygulanmalı	1

Tablo 11. incelendiğinde, okul müdürlerine göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümü için okulların bütçesi olmalı (f=26), personel ihtiyacı karşılanmalı (f=13), siyasî ve ideolojik etkiler olmamalı (f=10), yasal olmayan müdahaleler olmamalı (f=7) ve sistem sürekli değişmemelidir (f=7). Ayrıca, eğitim politikasının uzun vadeli olması (f=6), kadrolu öğretmen atanması (f=5), öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi (f=3), üst yönetimin eğitim alanında uzman olması (f=3), eğitim çalışanlarının görüşlerine başvurulması (f=3), üst yönetimin okul yöneticileri ile iş birliği yapması (f=2), sendikaların yönetimde etkin olması (f=2), eğitimin sorunlarının incelenmesi (f=2) ve eğitimin demokratik olması (f=2), önerilmektedir. Okul müdürlerine göre, Köy Enstitüleri Modelinin uygulanması, eğitim planlaması yapılması ve Millî Eğitim Şûra Kararlarının uygulanması da okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümü için faydalı olabilir. Bazı katılımcıların eğitim sistemi alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

“Üst amirlerin tarafsızlığı sağlanmalı, siyasî baskılar azaltılmalı, okulların fiziki eksiklikleri giderilmeli, öğretmen ve personel ihtiyacı kadrolu olarak karşılanmalı, küçük onarım ve tamiratlar için okul yöneticilerinin bir bütçesi sürekli hazır bulunmalıdır.” (K16)

“Öğrenci başına ortalama bir ücret belirlenip okul öğrenci sayısı kadar okulların bütçesi oluşturulmalı. Örneğin öğrenci başı aylık 50 TL ile 100 öğrencili bir okula aylık 5000 TL gibi bir ödenek ile parasal sıkıntılar önemli ölçüde azalır.” (K22)

“Okulun tüm ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, harcama yetkisi okullarda olacak şekilde ödenek ayrılmalı, velilerden okul aile birliği marifetiyle yardım alınmamalıdır.” (K24)

“Millî Eğitim politikası uzun vadeli olmalı, her hükümet veya bakan değişiminde değişmeyen eğitim politikaları olmalı ve sonuçlar görülmeden değişiklikler yapılmamalı.” (K27)

“Eğitimde ulusal politikalar geliştirilerek uygulanmalı, siyasi etkilerden kaçınılmalı, üst düzey yöneticilerin keyfi tutum ve davranışları engellenmelidir.” (K30)

“Köy Enstitüsü modeli bugüne uyarlanarak kendi eğitim sistemimiz ve okul modellerimiz oluşturulmalı, eğitim sistemi siyasetten uzak tutulmalıdır. Millî eğitim ile ilgili kısa vadeli değil, tüm siyasilerin eğitim sendikalarının özellikle de öğretmenlerin de fikirleri alınarak ortak uzun vadeli eğitim programları oluşturulmalıdır. Bunlar sıklıkla değiştirilmemelidir. Ülkemize özgü, adı üzerinde Millî bir eğitim programının geliştirilmesi için MEB ve Üniversiteler iş birliği yapılmalıdır.” (K34)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin okul yöneticileri alt temasına bağlı önerileri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Yöneticileri Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Okul Yöneticileri	Malî konularla uğraşmamalı	6
	Eğitim öğretime yoğunlaşmalı	6
	Okulun yönetim ve öğretim kadrosunu oluşturabilmeli	6
	Yönetim alanında eğitilmeli	5
	İşbaşında eğitim almalı	4
	Yetki ve sorumluluk dengesi olmalı	3
	Bürokratik işler azaltılmalı	2
	Ekonomik iyileştirme sağlanmalı	2
	Görüşlerine başvurulmalı	2
	İller arası yer değiştirme hakkı verilmeli	1
	Ödüllendirme ve cezalandırmada yetkisi olmalı	1
	Statüleri güçlendirilmeli	1

Tablo 12’de görüldüğü gibi, okul müdürlerine göre, okul yöneticileri malî konularla uğraşmamalı (f=6), eğitim öğretime yoğunlaşmalı (f=6), okulun yönetim ve öğretim kadrosunu oluşturabilmeli (f=6), okul yönetimi alanında eğitilmeli (f=5), bu bağlamda hizmet içi eğitim (f=4) verilmelidir. Ayrıca, okul müdürlüğünde yetki ve sorumluluk dengesi olması (f=3), bürokratik işlerin azaltılması (f=2), ekonomik iyileştirme sağlanması (f=2), okul müdürlerinin görüşlerine başvurulması (f=2), okul müdürlerine iller arası yer değiştirme, ödüllendirme ve cezalandırma hakkı verilerek statülerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bazı katılımcıların okul yöneticileri alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri hizmet öncesinde ve iş başında yönetim alanı başta olmak üzere akademik ve sosyal yönden eğitilmeli, üst düzey yöneticilerin okul yöneticilerine rehberlik yapması sağlanmalıdır.” (K1)

“Eğitim ekip işi olduğundan okul müdürüne öğretmen, yönetici ve personelini seçme hakkı verilmelidir. Ayrıca, okul müdürlerine iller arası yer değiştirme hakkı verilmelidir.” (K8)

“Eğitim yöneticileri okullarında sadece eğitim öğretim süreçleriyle ilgilenmeli, mali işlerle ve öğrenci işleriyle ilgili idari birimler oluşturulmalı, okul yöneticilerinin görüşlerine önem verilmelidir.” (K27)

“Okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları dengeli olmalı, ekonomik durumları iyileştirilmeli, yöneticiler eğitim öğretim ve yönetim konularına ağırlık vermeli, bürokratik işler azaltılmalıdır.” (K32)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin fiziksel koşullar ile mevzuat alt temasına bağlı önerileri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Fiziksel Koşullar Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Fiziksel koşullar	Okulun fizikî olanakları geliştirilmeli	13
	Altyapı sorunları giderilmeli	3
	Okul güvenliği sağlanmalı	1
Mevzuat	Sürekli değişmemeli	5

Mevzuat değişikliğinde görüş alınmalı	4
Norm kadro uygulaması değişmeli	1
Sınıf geçme sistemi değişmeli	1
Mevzuat dışı uygulama olmamalı	1
Teknik müdür yardımcısı olmalı	1

Tablo 13 incelendiğinde, okul müdürlerine göre okulun iç ve dış mekân bakımından fiziksel olanakları (bina, spor alanları, yemekhane, oyun alanı vb.) geliştirilmeli (f=13), altyapı sorunları giderilmeli (f=3) ve okulun güvenliği (f=1) sağlanmalıdır. Ayrıca, okul müdürlerine göre mevzuat sürekli değişmemeli (f=5), değişiklik durumunda görüş alınmalı (f=4), norm kadro uygulaması ve sınıf geçme sistemi değişmeli, mevzuat dışı uygulamalar olmamalı ve okullarda teknik konularla ilgili müdür yardımcısı olmalıdır. Bazı katılımcıların fiziksel koşullar alt temasına ilişkin önerileri şu şekildedir:

“Her eğitim kurumunun vereceği hizmete göre tip projelerin geliştirilmesi, bu projelerde kurum gelişiminin ve yöre ikliminin dikkate alınarak planlanması, sosyal, kültürel, dinlenme ve sportif alanlarla birlikte düşünülmesi. (Kütüphane, konferans veya gösteri salonu, kantin, spor salonu, oyun bahçesi vb.)” (K9)

“Okul binaları eğitimin ihtiyacı olan tüm unsurları göz önünde bulundurarak tasarlanmalı, derslikler planlanırken okul mevcudu dikkate alınmalı, okul güvenliği de düşünülmeli, fizikî altyapı sorunları giderilmelidir.” (K24)

Bazı katılımcıların mevzuat alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

“Mevzuat sürekli değiştirilmemeli, uzun vadeli planlanmalı ve uygulayıcıların görüşlerine başvurulmalıdır.” (K19)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretimsel temasındaki öğretmenler alt temasına bağlı önerileri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenler Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Öğretmenler	Üst yönetimin desteği olmalı	4
	Meslekî gelişimleri sağlanmalı	4
	Sürekli yer değişikliği olmamalı	2
	Ekonomik koşulları iyileştirilmeli	2
	Başarısız olanlar geri hizmete alınmalı	2
	Ders dışı zamanlarda öğrenciye rehberlik yapmalı	1
	Sosyal haklar sağlanmalı	1

Tablo 14 incelendiğinde okul müdürlerine göre, üst yönetim öğretmenleri desteklemeli (f=4), öğretmenlerin meslekî gelişimleri sağlanmalı (f=4), sürekli yer değişikliği olmamalı (f=2), ekonomik koşulları iyileştirilmeli (f=2) ve başarısız olanlar geri hizmete alınmalıdır (f=2). Ayrıca, öğretmenlere bazı sosyal haklar sağlanması ve öğretmenlerin ders dışı zamanlarda öğrencilere rehberlik yapmaları önerilmektedir. Bazı katılımcıların öğretmenler alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

“Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerle gelişen-değişen çağa ayak uydurabilmeleri için eğitimler zorunlu tutulmalıdır. Başarısız olan öğretmenler geri hizmete alınmalıdır.” (K2)

“Öğretmenler maaş ve ek dersler başta olmak üzere ekonomik ve sosyal yönden desteklenmelidir. Sürekli yer değiştirmelerinin önüne geçilmelidir.” (K14)

“Üst yönetim öğretmenleri her yönden desteklemeli, toplumdaki değerini yükseltmeli, motive etmeli, uygun çalışma koşullarını sağlamalıdır.” (K32)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğrenciler alt temasına bağlı önerileri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrenciler Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Öğrenciler	Yönlendirme sistemi olmalı	6
	Sosyal olanaklar sağlanmalı	3

Ders dışı faaliyetler başarı değerlendirilmede dikkate alınmalı	2
İlgi ve yetenekleri esas alınmalı	1
Özel eğitim ihtiyacı olanlar belirlenmeli	1
Yaptırımlar olmalı	1

Tablo 15'te görüldüğü gibi, okul müdürlerine göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak öğrenciler için yönlendirme sistemi olmalı (f=6), sosyal olanaklar sağlanmalı (f=3), başarı değerlendirmede ders dışı faaliyetlere de önem verilmeli (f=2), ilgi ve yetenekleri esas alınmalı, özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler belirlenmeli ve olumsuz davranışlara karşı yaptırımlar uygulanmalıdır.

Bazı katılımcıların öğrenciler alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

"Öğrencinin okulda zamanını geçirebilmesini sağlayacak sosyal faaliyetlerini yerine getirebileceği imkânlar sağlanmalı, yaratıcılıkları geliştirilmelidir." (K4)

"Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde sadece akademik konular değil, sosyal, sportif faaliyetleri ile ilgi ve yetenekleri de dikkate alınmalıdır." (K16)

"İlköğretim düzeyinden başlayarak öğrencilere yönelik uygulanabilir bir yönlendirme sistemi kurulmalıdır. Öğrencinin yeteneğine ve akademik başarısına göre lise eğitimine yönlendirilmesi. Öğrencinin devamsızlık ve ders geçmedeki rahatlıklarının ortadan kaldırılması. Gerekliyorsa öğrenciye ders ya da sınıf tekrarı yaptırılması." (K21)

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin veliler ve müfredat alt temalarına bağlı önerileri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Veliler ve Müfredat Alt Temasına Bağlı Kodlar ve Görüş Sayıları

Alt Tema	Yönetici görüşlerine göre kodlar	Görüş Sayısı (f)
Veliler	Okula katılımları sağlanmalı	6
	İş birliği sağlanmalı	5
	Ev ziyaretleri yapılmalı	1
	Eğitilmeli	1
Müfredat	Hafifletilmeli	3
	Uygulanabilir olmalı	3
	Yönetici ve öğretmenlerin görüşü alınmalı	3
	Sürekli değişmemeli	1

Tablo 16'da görüldüğü gibi, okul müdürleri velilerin okula katılımlarının sağlanmasını (f=6), veliler ile iş birliği yapılmasını (f=5), veliler için ev ziyareti yapılması ve velilerin eğitilmelerini önermektedirler. Ayrıca, okul müdürlerine göre okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara çözüm olarak müfredatın hafifletilmesi (f=3), uygulanabilir olması (f=3), müfredat oluşturulurken yönetici ve öğretmenlerin görüşünün alınması (f=3) ve sürekli değiştirilmemesi gerekmektedir. Bazı katılımcıların veliler alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

"Velilerin okula desteği ve katılımı sağlanmalı, işbirlikleri artırılmalıdır. Özellikle sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri tarafından ev ziyaretleri yapılabilir." (K7)

"Veliler ile toplantılar yapılmalı, okul destek olmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla okulda velilere yönelik etkinlikler ve eğitimler düzenlenebilir. Velilerin okula ve eğitime karşı olumsuz tutumları varsa giderilmelidir." (K22)

Bazı katılımcıların müfredat alt teması ile ilgili önerileri şu şekildedir:

"Uygulanabilir, sade bir müfredat olmalı ve sürekli değiştirilmemelidir." (K4)

"Ağır olan müfredat sosyal faaliyetler eklenerek yenilenmelidir." (K11)

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri okul yönetiminde yönetsel ve öğretimsel boyutlarda değişik sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar yönetsel ve öğretimsel boyutlarda ele alınmıştır. Yönetsel boyutta eğitim sistemi, okul yöneticisi seçme ve atama

sistemi, okul yöneticileri, fiziksel koşullar ve mevzuat alanında sorunlar belirtilmiştir. Öğretimsel boyutta ise öğretmenler, veliler, müfredat ve öğrenciler ile ilgili sorunlar bulunduğu görülmektedir. Okul müdürleri bu sorun alanlarının çözümüne ilişkin olarak yönetimsel ve öğretimsel boyutlarda farklı önerilerde bulunmuşlardır.

Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin okul yönetiminde yönetimsel boyutta en fazla eğitim sistemi ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle, maddî kaynak yetersizliği, personel yetersizliği, sürekli sistem değişiklikleri, siyasî-ideolojik etkiler, okul yönetimine müdahale, kadrolu öğretmen ihtiyacı şeklinde sorunlar sıralanmıştır.

Araştırma sonuçları ile benzer şekilde değişik araştırma sonuçlarına (Aslan, 2021; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Erol, 1995; Gümüşeli, 2002; Koşar ve diğerleri, 2013; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Turan ve diğerleri, 2012) göre, okullardaki öğretmen ve personel yetersizliği okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunların kaynakları arasında merkez örgütünün eğitim politikaları ile plan ve uygulamaları (Çınkır, 2010), üst yönetimin politika ve uygulamalarının sonucu olarak yeterli sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılmaması (Çetin, 2019), personel yetersizliği, (Çevik, 2019; Şahin, 1996) sıralanmaktadır. Okullarda maddî kaynak yetersizliği ile ilgili sorunlara ilişkin araştırma sonuçları da (Aslan, 2021; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çelikten, 2004; Çetin, 2019; Çevik, 2019; Çınkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Erol, 1995; Gümüşeli, 2002; Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Özer ve diğerleri, 2015; Şahin, 1996; Turan ve diğerleri, 2012) araştırmanın sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır.

Benzer şekilde sürekli sistem değişiklikleri, üst düzey yöneticilerin siyasî görüş ve sendika yüzünden okul yöneticilerine farklı davranışlar sergilemeleri, maddî sorunlar (Akçadağ, 2013; Aslan, 2021), bürokrasi, siyasal baskı ve atamalarla sürekli oynanması (Turan ve diğerleri, 2012), eğitim öğretim ile ilgili planlamaların yetersiz olması (Aslanargun ve Bozkurt, 2012), okul yönetiminde karşılaşılan temel sorunlar olarak sıralanmaktadır. TEDMEM (2019) raporunda okul müdürlerine göre Türkiye’de nitelikli eğitim kapasitesini engelleyen faktörler olarak personel eksikliği, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmenlerin eksikliği, fiziksel altyapı ve öğretim materyali yetersizliği ile kütüphane materyallerinin eksikliği belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinden farklı talep ve beklentiler, üst yönetimin yetersizliği, merkezî yönetim anlayışı, plansızlık, liyakâtsizlik, nüfuzlu kişilerin müdahalesi, taşınmalı eğitim sorunu, demokratik olmayan uygulamalar, fırsat eşitsizliği, personelin nitelik sorunu ve bilgilendirme eksikliği şeklinde sorunlar belirtilmiştir. Akçadağ’a (2013) göre, okul yöneticilerinin yetkinliği olmayan üst yöneticilerle çalışmak zorunda olması sorunlara neden olmaktadır. Ayrıca, üst yönetimin okul yöneticilerini yeterince desteklememesi, müdür atamalarında siyasî parti ve sendika gibi baskı gruplarının olumsuz etkileri (Demirtaş ve Özer, 2014) okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Erol (1995), merkeziyetçi yönetim anlayışı, yönetime siyasetin karışması, alınan kararların sürekli değişmesi ile merkezî kararların uygulanamamasını sorun olarak belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak ise denetimde görülen tutarsızlıkların da sorun olduğu belirtilmektedir. Kara’nın (2020) araştırma sonuçlarına göre, Türk eğitim sisteminin en temel sorunları arasında eğitim sisteminin sürekli değişmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilememesi, aile desteğinin yetersizliği, siyasî müdahaleler/nepotizm ile kişisel özelliklerin göz ardı edilmesi sıralanmaktadır. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin yetersizliği, 12 yıllık zorunlu eğitim, okul yöneticilerinin liyakatsiz olması, akademik başarıya fazla odaklanma, öğretmenlerin itibarının düşüklüğü, eğitimin sınav odaklı olması ve eğitimde milli bir anlayışın oluşturulamaması temel sorunlar arasında yer almaktadır. Görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminde araştırma sonuçları ile benzer şekilde çözüm bekleyen çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların okulu, okulun yönetimini ve okul müdürlerinin okul yönetimi başarılarını doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin yönetimsel boyutta karşılaştıkları diğer bir sorun alanı da okul yöneticisi seçme ve

atama sistemidir. Okul müdürleri, okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin genel olarak yetersiz, ideolojik ve siyasî olduğunu, uygulamada bir standart bulunmadığını, objektif olmadığını ve keyfî uygulamalar olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Can'ın (2015b) araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin yeterli olmadığı, mülakat sürecinde sorunlar bulunduğu ve komisyon üyelerinin sağlıklı değerlendirme yapamadığı, atama kriterlerindeki belirsizliğin ise keyfî uygulamalara neden olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve seçme konusunun bilimsel bir temele oturtulmadığı ve günümüzde bir keyfilik dönemi yaşandığı (Recepoğlu ve Kılınç, 2014), okul müdürü atamalarında liyakat ilkelerine uyulmadığı (Çınkır, 2010), yönetici yetiştiren kurumların yokluğu ve seçilme ölçütlerinin olmamasının sorun olduğu (Turan ve diğerleri, 2012) ile ilgili araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin nesnel olmadığı ve yönetici yetiştirmede üniversitelerin birikiminden yeterli düzeyde yararlanılmadığı (Akın, 2012), Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve atama sisteminin sorunlu olduğu (Cemaloğlu, 2005; Korkmaz, 2005), yönetici yetiştirme programlarının içerik ve uygulama bakımından okulların ihtiyaçlarına cevap veremediği (Korkmaz, 2005) belirtilmektedir. TEDMEM (2018), raporunda eğitim yöneticilerinin atama ve istihdam süreçlerine ilişkin yapılan düzenlemelerin şekli olduğu, birbirini geçersiz kıldığı ve devamlılık içermediği, ayrıca atama süreçlerinin siyasî etkilere açık olduğu, hesap verebilirlik, şeffaflık, liyakat ve adalet ilkelerinin ise göz ardı edildiği belirtilmektedir. Bursalıoğlu (2000b) ise eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin eğitim politikaları, öğretim üyelerinin durumu, yöneticiler, eğitim kurumları, yapılan eğitimin türü ve alandaki araştırmaların özelliğinden kaynaklanan sorunlar bulunduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi, okul yöneticisi seçme ve atama sisteminin yetersiz olduğuna ilişkin benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticisi seçme ve atama sisteminde sürekli değişiklikler yapıldığı, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında sendikaların etkili olduğu, komisyonların yanlı davrandığı, niteliksiz kişilerin seçildiği sadece sınavın yeterli olmadığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Konan ve diğerlerine (2017) göre, okul müdürlerinin görevlendirilmesinde sendika, siyasî görüş, dış baskılar, akrabalık ve ikili ilişkiler rol oynamaktadır. Bu yüzden, okul müdürü görevlendirmede daha adil, objektif ve liyakat esasına dayalı, sistemin demokratik olarak yapılandırıldığı bir değerlendirme yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, sözlü sınav ile okul müdürü seçiminin objektif olmadığı (Kayıkçı ve diğerleri, 2015; Yolcu ve Bayram, 2015), okul yöneticiliğinin meslekî güvencesinin bulunmadığı ve yönetici yetiştirme üzerinde önemle durulmadığı (Balyer ve Gündüz, 2011), okul yöneticilerinin atanma kriterlerinin yeterli olmadığı (Boydak Özcan ve diğerleri, 2014) belirtilmektedir. Çelikten (2004), okul müdürlerinin atanmasında belli dönemlerde kişinin alanda yeterliğine değil de politik kimliği ve atama gücünü elinde bulduran kişilerle olan informal ilişkilerine bakıldığını belirtmektedir. Ancak, okul yöneticilerinin atanması ve görevlendirilmelerini sağlayan yönetmeliklerin 1990 ile 2018 yılları arasında 28 yılda 14 defa değiştirilmesi (Karip, 2018), mevcut yönetmeliğin de (MEB, 2021b) 2021 yılında 15. defa tekrar değiştirildiği dikkate alındığında, mevcut sorunların günümüzde de geçerliliğini koruduğu söylenebilir.

Okul müdürleri okul yöneticileri boyutundaki sorun alanlarını ise okul yöneticilerinin yetkilerinin az, sorumluluklarının çok olduğunu, yönetim dışı ve eğitim öğretim dışı işlerle uğraştıkları, okula maddî kaynak yaratmak zorunda kaldıkları şeklinde belirtmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, okul müdürlerinin görev ve rollerinin karmaşık (Çınkır, 2010), yetki ve sorumluluklarının dengesiz olduğu, genel olarak yetkilerinin az sorumluluklarının ise çok olduğu (Demirtaş ve Özer, 2014; Turan ve diğerleri, 2012; Çetin, 2019; Şahin, 1996) belirtilmektedir. Karataş ve diğerleri (2019), Türkiye'de okul yöneticilerinin "yetkisiz" amirler olduklarını, meslekî yönden yetersizliklerinin yanında özlük haklarından da yoksun olduklarını, aslî görevlerinin dışında okulun güvenliğini sağlama, temizlik işlerini halletme, okula malî kaynak sağlama gibi sorunlarla baş etmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Gümüseli (2009) ise okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları çözebilecek yeterli yetkiye sahip olmamakla birlikte, mevcut yetki ve sorumluluklarının ise farkında olmadıklarını ve bu konuda eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticiliğinin statüsünün önemsiz görülmesi, net bir tanımının olmaması ve meslek olarak görülmemesi (Turan ve diğerleri, 2012), üst yönetimin bazı konularda okul müdürlerinin görüşlerine önem vermemesi (Şahin, 1996), okul yöneticileri ile ilgili sorunlar olarak araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir bölümünü eğitim öğretim dışı işlere ayırdıkları (Aküzüm, 2017; Çelikten, 2004; Çınkır, 2010; Koşar ve diğerleri, 2013) görülmektedir. TEDMEM (2019) raporunda okul müdürlerine göre, Türkiye’de nitelikli eğitim kapasitesini engelleyen faktörler arasında öğretimsel liderlik için gereken sürenin yetersizliği belirtilmektedir. Bu sonuç, okul müdürlerinin öğretim dışı işlerle daha fazla meşgul olduklarını doğrular niteliktedir. TEDMEM (2019) raporunda, OECD ülkelerinde okul müdürleri bir okul yılında çalışma sürelerinin %16,3’ünü öğretim programı ve öğretime ilişkin görevlere ayırırken, Türkiye’de bu oran %15,1’dir. Ayrıca, Türkiye’de okul müdürlerinin öğrenci, veli, yerel ve bölgesel topluluk, işletme ve sanayi ile ilişkilere daha çok zaman ayırdıkları belirtilmektedir. Koşar ve diğerleri (2013), okul müdürlerinin resmî görevleri ve eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki işlerle uğraşmak zorunda kalmalarının nedenlerini personel ve finansman eksikliği, eğitim politikalarının net olmaması, planlama eksikliği ile eğitime yeterli değerin verilmemesi olarak sıralamaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye’de okul müdürlerinin eğitim öğretim işlerine daha çok yoğunlaşmalarını sağlayacak koşulların oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin yönetim alanındaki eğitimlerinin yetersiz olduğu, mevzuat baskısı ile birlikte okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmedikleri ve olumsuz davranışlarının sorun olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, okul yöneticilerine göre okullardaki sorunların kaynağı okul yöneticilerinin dışındaki değişkenlerden kaynaklanmaktadır (Demirtaş ve diğerleri, 2007). Araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul yöneticilerinin meslekî gelişim ihtiyacı bulunduğu ve bu ihtiyacın hizmet içi eğitim, kurs ve seminer gibi geleneksel yöntemlerle karşılanamadığı (Can, 2020a), okul müdürlerine yeterli meslekî gelişim olanağının sağlanamadığı (Çınkır, 2010), yönetici maaşlarının yeterli olmadığı (Gümüşeli, 2002), okul yöneticiliğinde kariyer sisteminin olmadığı, ücret ve unvan sorunu bulunduğu, ayrıca sendikal örgütlenmenin bulunmadığı (Demirtaş ve Özer, 2014), okul yöneticilerinin özlük haklarının yetersizliği (Memduhoğlu ve Meriç, 2014) belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin eğitim ve özlük haklarına dayalı olumsuzluklar geçmişten günümüze varlığını devam ettirmekte ve okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır.

Okul müdürleri fiziksel koşullar ile ilgili sorunları okulun iç ve dış mekânlarının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ile okul güvenliği olarak sıralamışlardır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul yöneticilerinin okullarda fiziksel koşullara ilişkin sorunlar yaşadıkları ve okulların maddî kaynaklarının yeterli olmadığı (Aküzüm, 2017; Aslan, 2021; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çetin, 2019; Çevik, 2019; Çınkır, 2010; Demirtaş ve diğerleri, 2007; Gümüşeli, 2002; Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; TEDMEM, 2019) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Meriç (2014), okulların bakım ve onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanamadığını, kültürel ve sosyal etkinlik mekânlarının ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Okul güvenliği ile ilgili olarak, okullarda güvenlik görevlisinin olmaması (Çevik, 2019), yerleştirme ve nakil işlemlerinin yoğunluğunun okuldaki öğrenci profilini değiştirmesi, okul güvenliğini olumsuz etkilemektedir (Aküzüm, 2017). Dönmez (2001) ise okul güvenliğini okul yöneticilerinin sürekli uğraşmak zorunda oldukları çok boyutlu sorunlardan biri olarak tanımlamakta ve konu ile ilgili olarak okul yöneticileri, öğretmen, veli ve öğrencilerin eğitilmesini önermektedir. Ancak, Özer ve diğerleri (2015), okulun olanakları kullanılarak okul güvenliğini sağlamaya yönelik alınan tedbirlerin okul bütçesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi, okul güvenliği sorunu da geçmişten günümüze okul yönetimini olumsuz etkileyen sorunlardan biri olarak çözüm beklemektedir.

Okul müdürlerine göre mevzuatın yetersizliği ve sürekli değiştirilmesi ile mevzuat değişikliğinde görüş alınmaması da okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde mevzuatta sürekli değişiklikler olması (Çevik, 2019; Erol, 1995), mevzuata uygun olmayan bir çalışma ortamı (Erol, 1995) ile okul müdürlerinin mevzuat konusunda yeterli bilgilerinin olmaması (Çetin, 2019), sorun olarak sıralanmaktadır.

Okul müdürleri öğretmenler boyutunda karşılaşılan sorunları öğretmenlerin alanda yeterli olmamaları, motivasyon düşüklüğü, ekonomik sorunlar, denetlenme ihtiyacı ve sürekli yer değişikliği şeklinde belirtmiştir. Çetin’in (2019) araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri öğretmenlerin motivasyonlarının ve görev bilincinin düşük olduğunu, gelişime ayak uyduramadıklarını, kendilerini yenileyemediklerini ve yönetsel süreçler konusunda yeterli bilgileri olmadığını belirtmektedir. TEDMEM (2019) raporunda okul

müdürlerine göre Türkiye’de nitelikli eğitim kapasitesini engelleyen faktörler arasında nitelikli öğretmen ihtiyacı yer almaktadır. Çınkır da (2010), öğretmenlerin sayısının yetersiz, motivasyon, iş doyum ve performanslarının düşük olmasının okul yönetiminde sorunlara neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonucuna göre, kadrosuz öğretmenlerin ilgisizliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı, toplumsal itibarlarının düşüklüğü ve yönetsel konularda yetersiz olmaları da okul yönetiminde sorunlara neden olmaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde ücretli öğretmenlerin nitelik sorunlarına neden olduğu (Çetin, 2019), öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyacı bulunduğu (Can, 2019), ücretli veya geçici görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okulda kalma sürelerinin sınırlı olduğunu bilmelerinin okula bağlılıklarını azalttığı, bu durumun okulda ve sınıfta sorunlara neden olduğu, okulların kadrolu öğretmen ihtiyacının giderilmesi gerektiği (Aküzüm, 2017) belirtilmektedir. Turan ve diğerlerine (2012) göre okul müdürleri, öğretmenlerin niteliksiz olması, kendilerini geliştirmemeleri ve ücretli öğretmenlik uygulaması nedeniyle sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Aslan’a (2021) göre, öğretmenlerin meslekî yetersizlikleri, öğretmen eksikliği, tükenmişlik yaşamaları, mesleğin toplumsal saygınlığının azalması ve ücretli öğretmen istihdamı, okullardaki temel sorun alanlarıdır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin istihdam şekilleri öğretmenlerin okula ve göreve bağlılıkları ile okul yönetimindeki sorunları doğrudan etkilemektedir. Yani, sözleşmeli veya ücretli öğretmen istihdamı yerine kadrolu öğretmen istihdamına ihtiyaç bulunmaktadır. Aslanargun ve Bozkurt’un (2012) araştırma sonuçları ile benzer şekilde öğretmenlerin mevzuatı iyi bilmediklerini, kendilerini geliştirmediklerini, öğretmenlik mesleğini yeterince önemsemediklerini, örgütsel yapıyı iyi bilmediklerini ve hiyerarşiye uygun davranmadıklarını belirtirken, araştırma sonuçlarından farklı olarak ise okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sorunları yaşadıklarını vurgulamaktadır. Memduhoğlu ve Meriç (2014) ise öğretmenlerin okulda verimli çalışmadıklarını belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî bilgi, beceri, tutum ve davranış bakımından yeterli olmamaları, ek bir işte çalışıyor olmaları (Şahin, 1996), okul müdürlerini olumsuz etkilemektedir. Yönetimde öğretmen kaynaklı sorunlar, görevi önemsememe ve savsaklama, nöbet görevini aksatma, derse zamanında girmeme, işbirliği yapmama ve çalışmalarda pasif kalma (Çevik, 2019) şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de öğretmenlerin fiili öğretime ayırdıkları sürenin düşük, buna karşın sınıf düzenini sağlamak için ayırdıkları sürenin ise yüksek olması (TEDMEM, 2019) okul yönetimini olumsuz etkileyen öğretmen kaynaklı sorunlar olarak araştırma sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır.

Okul müdürleri veliler boyutundaki sorunları velilerin ilgisizliği, farklı beklentileri, işbirliği yapmamaları, olumsuz tutumları, öğrenciyi desteklememeleri ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı sorunlar olarak belirtmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu, eğitime ve okula karşı isteksiz ve ilgisiz oldukları, veliler arasında iş birliğinin yetersiz olduğu ve okula katılım sağlamadıkları (Çınkır, 2010), velilerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilgisiz oldukları (Aslan, 2021; Çetin, 2019; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Şahin, 1996), velilerin eğitim seviyelerinin düşük olduğu (Aslan, 2021), belirtilmektedir. Ayrıca, velilerin işbirliği yapmadıkları, okula müdahale ettikleri ve baskıda buldukları (Çetin, 2019), velilerin zorunlu bağış dışında okula yeterli desteği sağlamadıkları (Gümüşeli, 2009), velilerin okula maddî katkı sağlamadıkları (Şahin, 1996), ancak velilerin okula malî destek sağlamasının okula yönelik olumsuz algı ve okul yönetimine müdahale etme bakımından okul yönetimi üzerinde olumsuz etkileri olabileceği (Özer ve diğerleri, 2015) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Turan ve diğerlerine (2012) göre okul müdürleri, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, olumsuz tutumları, yüksek beklenti içinde olmaları ve eğitime önem vermemeleri nedeniyle sorun yaşamaktadır. Ayrıca, aile ile etkileşimin ve ailenin okula desteğinin önemli olduğu (Yıldırım ve Dönmez, 2008), okul veli iletişiminin gerekli olduğu (Aküzüm, 2017), belirtilmektedir. Çevik (2019), veli kaynaklı sorunları okula karşı önyargılı ve suçlayıcı tavır sergileme, okula ve öğrencilere karşı ilgisizlik, okula katkı sağlamama olarak sıralamaktadır. Bu sonuçlar, veli kaynaklı sorunların okul yönetimine doğrudan etki ettiğini ve velilerin bilinçlendirilmelerine yönelik rehberlik çalışmalarına ihtiyaç olduğunu doğrulamaktadır.

Okul müdürleri müfredat boyutunda ise müfredatın sürekli değiştirilmesi ve içeriğinin yoğun olması ile yetersizliğinin okul yönetiminde sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde eğitim programlarının sürekli değişmesi (Aslan, 2021), içeriğinin yoğunluğu (Aslan, 2021; Şahin, 1996)

ile güncel olmaması (Şahin, 1996), okullardaki temel sorunlar olarak belirtilmektedir. Bu sonuçlar, etkili bir okul yönetimi için eğitim programlarının sürekli değiştirilmemesi gerektiğini, içeriğinin öğretmen, öğrenci ve okulların özelliğine göre güncelleştirilmesi ve sadeleştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Okul müdürleri öğrenciler boyutu ile ilgili olarak öğrencilerin olumsuz davranışları, hedeflerinin olmaması, başarı beklentilerinin düşüklüğü ile bilinçsiz okul tercihlerinin okul yönetiminde sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Aküzüm'e (2017) göre, öğrenci yerleştirme sistemlerindeki hızlı değişimler ile birlikte okullardaki personelin yetersizliği ve sürekli yer değişikliği, öğrencilerin okul başarısını ve okuldaki planlamayı olumsuz etkilemektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, okul müdürlerinin okulda yaşadıkları güçlükler arasında öğrenci disiplin sorunları yer almakta (Demirtaş ve Özer, 2014), öğrenciler okul ve sınıf kurallarına uymama dahil olmak üzere şiddet, okul devamsızlığı gibi davranışlar sergilemekte (Çevik, 2019), öğrenci disiplini ile ilgili bu tür sorunlar okul bütçesi üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Özer ve diğerleri, 2015). Türkiye'de öğrenci yerleştirme sistemleri başta olmak üzere sürekli sistem değişiklikleri (Dönmez, 2009); öğrenci nakillerinin yoğunluğu (Aküzüm, 2017), öğrenci devamsızlığı (Gümüseli, 2002), öğrencilerin olumsuz davranışları (Şahin, 1996), eğitim öğretimi ve okul yönetimini olumsuz etkilemektedir. TEDMEM (2019) raporunda okul müdürlerine göre Türkiye'de nitelikli eğitim kapasitesini engelleyen faktörler arasında öğrencilerle geçirilecek zamanın yetersizliği belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilere gerekli rehberlik hizmeti sunulmasını engelleyen bir durumdur. Görüldüğü gibi, öğrenci boyutuna ilişkin değişik sorunlar okul yönetimini olumsuz etkilemektedir. Bu sonuçlar, eğitim kademelerinin özelliklerine uygun olarak tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin etkili rehberlik hizmetlerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaşılan sorunların en başında "eğitim sistemi" ile "okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemini" belirtmiş olmalarıdır. Bu sorun alanlarının aynı zamanda diğer sorun alanlarının da kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak en fazla öneride buldukları alan da "okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemi" ile ilgili olmuştur. Bu sonuçlar, okul yönetiminde karşılaşılan sorunların kaynağının ve çözümünün "eğitim sistemi" ve "okul yöneticisi seçme ve yetiştirme sistemi" ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik en fazla öneride buldukları boyut okul yöneticisi seçme ve atama sistemi ile ilgilidir. Bu durum, bu boyutun diğer alanları da doğrudan etkilediği ve okul yöneticilerinin öncelikli olarak çözülmesini istedikleri bir sorun alanı olarak yorumlanabilir. Okul müdürleri, okul yöneticisi seçme ve atama sistemi ile ilgili uygulanabilir bir yönetmelik hazırlanmasını, sınav ve mülakat olmasını (sadece mülakat olmaması), sistemin objektif olmasını, kıdem ve liyakâtın esas alınmasını önermektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Bayrak'a (2019) göre, okul yöneticilerinin seçilmesinde belli nitelikleri sağlayanların sınava alınması ve sınavda başarılı olanların da öğrenim durumu, kıdem ve yöneticilik tecrübelerine göre sıralanması, sadece sınav veya niteliklerine göre de seçim yapılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, sınavın hem yazılı hem de mülakat şeklinde yapılması, göreve başlamadan önce eğitime tabi tutulmaları, yıl içinde birden fazla hizmet içi eğitime alınmaları önerilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde toplumun beklentileri ile okulun ve yöneticilerin sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek, teorik ve uygulamalı bir okul yöneticilerini yetiştirme programı geliştirilip uygulanması (Cemaloğlu, 2005), lisansüstü düzeyde yönetici yetiştirecek kurumlar (Turan ve diğerleri, 2012) ile okul yöneticisi yetiştirme programının oluşturulup devreye sokulması (Akçadağ, 2013), okul yöneticilerine öncelikle bir yöneticilik formasyonu kazandırılması (Can ve Çelikten, 2000), önerilmektedir. Okul müdürleri üniversite ve Bakanlık işbirliği ile düzenlenecek teorik ve uygulamalı müdür yetiştirme programları ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, müdür olmak isteyen öğretmen kökenli adaylar yazılı ve sözlü sınavdaki başarılarına göre yetiştirme programına alınmalıdır (Balyer ve Gündüz, 2011). Can'a (2015b) göre, yazılı ve mülakat sınav sonucu ile birlikte liyakat, eğitim durumu ve kıdemi esas alan objektif kriterlere dayalı bir yönetici seçme ve atama sistemine ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, MEB ve üniversitelerin koordinasyonunda "Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Akademisi" kurulması, en az 5 yıl öğretmenlik yapmış, ilgili alanda veya Eğitim Yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin yönetici olarak yetiştirilmesi

önerilmektedir. Okul yöneticilerinin seçiminde öğretmenlik tecrübesi, eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim görmüş olma, meslekî yeterlilik sınavında başarılı olma ve mentor eğitiminde başarılı olma kriterlerinin esas alınması (Cemaloğlu, 2018), okul yöneticisi belirleme sisteminin liyakat ve adalet temelli bir yapıda olması, okul yöneticilerinin yönetim alanında eğitim alması, yazılı ve sözlü sınavla seçilmesi (Kesen ve diğerleri, 2019), önerilmektedir. Karip (2018), okul yöneticisi yetiştirme programlarının teori ile uygulamayı bütünleştirmesi, eğitim öğretim süreçlerinin, programlarının ve etkinliklerinin planlanması, yönetimi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile mevzuat bilgi ve uygulamalarını dengeli bir şekilde kapsayacak bir yapıda düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir. Karip ve Köksal (1999) ise öğretmenlik yapma koşulu ile birlikte Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olanların okul müdürlüğü seçme sınavından muaf olmasını ve belirli bir yetiştirme programına göre seçilmesini önermektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğine (MEB, 2021b) göre, okul yöneticisi olarak görevlendirileceklerde “Eğitim Yönetimi Sertifika Programına” katılma koşulunun aranması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, okul yönetiminde karşılaşılan sorunların sadece yönetmeliklerle çözülemeyecek derecede önemli sorunlar olduğu da dikkate alınmalıdır.

Araştırma sonuçları ile benzer nitelikteki araştırmalara göre, okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak tanımlanmalı (Karip, 2018), okul yöneticiliği meslek haline getirilmeli ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri sağlanmalı (Turan ve diğerleri, 2012), okul yöneticilerinin kişisel ve meslekî gelişimlerine yönelik eğitimlerle yetkinlikleri artırılmalıdır (Akçadağ, 2013). Ayrıca, okul yöneticilerinin seçilmeden önce yetiştirme programına alınması ve bu süreçte mentor veya uzaktan eğitim ile desteklenmesi, belirlenecek yeterlikler çerçevesinde yetiştirilmeleri (Turhan ve Karabatak, 2015), okul yöneticilerinin görevlerinin ilk yılında kendilerine mentor olacak bir okul yöneticisi ile çalışmaları (Bakioğlu ve diğerleri, 2010), teorik ve uygulamalı eğitim ile birlikte mentor müdürler tarafından yetiştirilmesi (Özmen ve Kömürlü, 2010), meslekî gelişimlerinin sağlanmasında e-mentorluk uygulamalarından yararlanılması (Can, 2020a), şeklindeki öneriler de okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ihtiyacını doğrulamaktadır. Altın ve Vatanartıran da (2014), araştırma sonucu ile benzer şekilde okul yöneticilerinin üniversiteler ile işbirliği içinde gerçekleştirilecek teorik ve pratik eğitime dayalı bir yetiştirme programı ile yetiştirilmesini, hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmesini, lisansüstü eğitime önem verilmesini ve okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesini önermektedir. Sezer ve Engin (2021), okullara ilk defa müdür olarak atanacaklar için sınav puanı, meslekî başarılar, temsil yeteneği, projeler, müdür yardımcısı olarak çalışma, kuram ve uygulamaya dayalı yöneticilik eğitimi gibi kriterleri sıralamaktadır. Bu amaçla, yöneticilerin yazılı sınav uygulaması ve yönetici yeterlikleri çerçevesinde seçilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesi, yönetici atamada ise objektif ve ölçülebilir kriterler belirlenerek tarafsız, adil ve liyakatı esas alan bir yöntemle yönetsel becerileri de ölçülecek objektif bir mülakat sınavı da önerilmektedir. Okul yöneticiliği seçme ve atama sürecinde objektif ve tutarlı politikalar izlenmeli, keyfi uygulamalardan vazgeçilmeli, yazılı ve sözlü sınavlar bağımsız ve tarafsız bir kurul tarafından objektif olarak yürütülmelidir (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Eğitim sendikaları okul yöneticisi atamalarına müdahil olmamalı, bürokratik sorumluluklar azaltılmalı, okul müdürlerine yetki devri yapılmalıdır (Kesen ve diğerleri, 2019).

Okul müdürlerine göre, okul yöneticileri hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitilmeli, yönetici seçiminde lisansüstü eğitim esas alınmalı, siyasî ve ideolojik olmamalı, yönetici seçiminde sınav olmalı ancak mülakat olmamalı, sendikal etki olmamalıdır. Okul müdürleri yönetici ve atama sisteminin bilimsel, performansa dayalı, sürdürülebilir, şeffaf ve yer değiştirme olanağı sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Altın ve Vatanartıran’a (2014) göre, okul yöneticilerinin seçilmesinde sırasıyla sınav, kıdem, mülakat, sınav ve mülakat ile lisansüstü eğitim esas alınmalıdır. Bayrak (2019), eğitim yöneticilerinin değerlendirilme süreçlerinin daha net ve görev tanımlarının daha objektif bir şekilde tanımlanması ve uygulanmasını önermektedir. Boydak Özcan ve diğerleri (2014) okul yöneticilerinin yazılı sınavla birlikte objektif ölçütlere dayalı mülakat ile seçilmesini önermektedir. Benzer şekilde Çınkır (2010), okul müdürlerinin görev öncesinde eğitilmesini ve desteklenmesini önermektedir. Sezer (2016), okul yöneticiliği için yönetsel bilgi, beceri ve deneyime ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesinin okul yönetimini demokratikleştireceğini, okul yönetimine katılımı artıracığını, nitelikli yöneticilerin seçilebileceğini ancak seçim sürecinin demokratik, objektif ve tarafsız

olmaması ve dışarıdan müdahale ihtimalinin olumsuzluk yaratacağı değerlendirilmektedir. Kayıkcı ve diğerleri (2015), okul müdürlüğünden önce müdür yardımcılığı koşulu, hizmet öncesinde yöneticilik eğitimi, yazılı sınav, sürece yönelik bir değerlendirme ile bilimsel ilkelere uygun bir seçim yapılmasını önermektedir.

Müdür görevlendirmede yazılı sınava ek olarak müdürlerin başarı ve performansını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterler belirlenmeli, objektifliği sağlamak amacıyla mülakat ve yazılı sınavlar bağımsız kuruluşlarca veya yargı sürecine açık olarak yürütülmelidir (Konan ve diğerleri, 2017). Okul müdürlerinin seçilmesinde sınav tek ölçüt olmamalı, okul müdürleri eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmüş öğretmenler arasından bir eğitim programından geçirilerek seçilmeli ve tecrübeye önem verilmeli, kariyer basamağı sistemi oluşturulmalıdır (Demirtaş ve Özer, 2014). TEDMEM (2018) raporunda eğitim liderlerinin bilgi, beceri, deneyim ve yeterlik bakımından donanımlı ve liyakat sahibi olması, eğitim sisteminin mekanizmalarının buna uygun yapıya kavuşturulması, nitelikli adayların eğitim liderliği rollerine kavuşturulması önerilmektedir.

Okul müdürlerinin eğitim sistemi boyutu ile ilgili önerilerine göre okulların bütçesi olmalı, personel ihtiyacı karşılanmalı, siyasî ve ideolojik etkiler ile yasal olmayan müdahaleler olmamalı ve eğitim sistemi sürekli değişmemelidir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığının okullara doğrudan bütçe sağlaması (Gümüşeli, 2009; Özer ve diğerleri, 2015), her okulun ayrı bir bütçesi olması (Aslan, 2021; Çevik, 2019; Çınkır, 2010), okulların finansal kaynaklarının iyileştirilmesi (Kesen ve diğerleri, 2019), okulların finansal sorunlarının çözülmesi (Memduhoğlu ve Meriç, 2014), maddî ihtiyaçlarının karşılanması (Erol, 1995), önerilmektedir. Bazı araştırmalarda ise okulların maddî sorunlarının çözümüne yönelik olarak genel bütçeden okullara pay ayrılması, çevreden okula destek sağlanması (Turan ve diğerleri, 2012), velilerden belli oranlarda aidat alınması ve yerel yönetimlerin bütçesinden okullara pay ayrılması (Özer ve diğerleri, 2015), önerilmektedir. Ayrıca, sürekli sistem değişikliğine gidilmemesi (Akçadağ, 2013; Aslan, 2021), eğitimin siyasetten arındırılarak devletin eğitim felsefesine uygun olarak yapılandırılması (Akçadağ, 2013; Erol, 1995), sistem değişikliklerinde pilot uygulama yapılması (Aslan, 2021), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Değişik araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, eğitim sistemi kaynaklı pek çok sorun okul yönetimini olumsuz etkilemektedir.

Araştırma sonucunda, eğitim politikalarının uzun vadeli olması, kadrolu öğretmen atanması, öğretmen yetiştirmeye önem verilmesi, üst yönetimin eğitim alanında uzman olması, eğitim çalışanlarının görüşlerine başvurulması, üst yönetimin okul yöneticileri ile iş birliği yapması, sendikaların yönetimde daha etkin olması, eğitimin sorunlarının incelenmesi ve eğitimin demokratik olması gerektiği önerilmektedir. Okul müdürlerine göre, Köy Enstitüleri Modelinin uygulanması, eğitim planlaması yapılması ve Millî Eğitim Şûra Kararlarının uygulanması da okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümü için faydalı olabilir. Ancak, geçmiş Şûra Kararlarında olduğu gibi, 20. Millî Eğitim Şûra Kararlarında (MEB, 2021a), eğitim kurumu yöneticiliğinin ikinci görev olarak değil, liyakat ve uzmanlık gerektiren, yetki-sorumluluk dengesi sağlanmış, profesyonel bir meslek olarak düzenlenmesi ve okul yöneticilerinin meslekî gelişimine katkı sağlamak için bütçe ayrılması önerilmesine rağmen, Can'ın da (2020b) belirttiği gibi, Millî Eğitim Şûralarında eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri ile ilgili alınan kararların uygulanamaması da önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Okul müdürleri, okul yöneticileri boyutunda okul yöneticilerinin malî konularla uğraşmamasını, eğitim öğretime yoğunlaşmasını, okulun yönetim ve öğretim kadrosunu oluşturabilmesini, okul yönetimi alanında eğitilmelerini ve bu alanda hizmet içi eğitime alınmalarını önermektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul yöneticilerinin görev tanımları açık bir şekilde yapılmalı, okul yöneticileri hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeli, teorik ve uygulamalı yetiştirme programları geliştirilmeli (Recepoglu ve Kılınç, 2014), üst yöneticiler yetişmiş ve alanda yeterli olmalı, Bakanlık eyleme geçmeden önce çok araştırmalı ve acele kararlar vermemeli, uygulamalarda dürüst ve şeffaf olunmalıdır (Akçadağ, 2013). Can'a (2013; 2020a) göre, ihtiyaç analizi doğrultusunda okul yöneticilerinin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak e-mentorluk eğitimi düzenlenebilir. Böylece, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne ve yöneticilik becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabileceği belirtilmektedir. Memduhoğlu ve Meriç (2014), okul müdürlerinin eğitim öğretim işlerine daha çok zaman ayırmasının sağlanmasını önermektedir. Bu amaca yönelik olarak, Koşar ve diğerleri (2013), okul müdürlerinin eğitim-öğretim ve yönetim dışındaki görev ve

sorumluluklarının azaltılmasına yönelik olarak yardımcı personel görevlendirilmesi, okullara bağımsız bütçe ayrılması, okulların daha etkin kılınması, yöneticilerin eğitime bakış açılarının geliştirilmesi ve görev tanımlarının açık ve net hale getirilmesini önermektedir. Gümüşeli'nin (2009) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri personel temini konusunda yetkilendirilmeli, okul yönetimi konusunda eğitilmeli, ekonomik ve sosyal standartlarının geliştirilebilmesi için öncelikle malî durumları iyileştirilmelidir. Can (2020a) ise geliştirilecek bir e-mentorluk programı ile okul yöneticilerinin yönetim, denetim, rehberlik, iletişim, mevzuat ve insan ilişkileri gibi alanlarda meslekî gelişimlerine katkı sağlanabileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlüğünde yetki ve sorumluluk dengesi olması, bürokratik işlerin azaltılması, ekonomik iyileştirme sağlanması, okul müdürlerinin görüşlerine başvurulması, okul müdürlerine iller arası yer değiştirme, ödüllendirme ve cezalandırma hakkı verilerek statülerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılması ve okul yöneticiliğinin kadrolu olması (Aslan, 2021), okul müdürlerinin karar sürecine katılımının sağlanması (Erol, 1995), yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması (Akçadağ, 2013; MEB, 2021a) önerilmektedir.

Okul müdürleri fiziksel koşullara ilişkin olarak okulun iç ve dış mekân bakımından fiziksel olanaklarının geliştirilmesini, altyapı sorunlarının giderilmesini ve okulun güvenliğinin sağlanmasını önermektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Aslan'a (2021) göre, okulların fizikî olanakları iyileştirilmeli ve yeterli kaynak ayrılmalıdır.

Okul müdürlerine göre mevzuat sürekli değişmemeli, değişiklik durumunda görüş alınmalı, norm kadro uygulaması ve sınıf geçme sistemi değişmeli, mevzuat dışı uygulamalar olmamalı ve okullarda teknik konularla ilgili müdür yardımcısı olmalıdır. Çevik de (2019), mevzuat değişikliğinin paydaşlarla birlikte yapılmasını önermektedir.

Araştırma sonucunda öğretimsel boyutta öğretmenler ile ilgili olarak okul müdürlerine göre üst yönetim öğretmenleri desteklemeli, öğretmenler meslekî alanda eğitilmeli, sürekli yer değişikliği olmamalı, ekonomik koşulları iyileştirilmeli ve başarısız olanlar geri hizmete alınmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere bazı sosyal haklar sağlanması ve ders dışı zamanlarda öğrencilere rehberlik yapmaları önerilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde eğitim çalışanlarının özlük haklarının iyileştirilmesi, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, motivasyonlarının sağlanması (Aslan, 2021), öğretmenler için performans ve kariyer odaklı bir ücret sistemi kurulması, maaş ve ek ders ücretlerinin iyileştirilmesi (Çevik, 2019), önerilmektedir.

Okul müdürlerine göre öğrenciler için yönlendirme sistemi olmalı, sosyal olanaklar sağlanmalı, başarı değerlendirmede ders dışı faaliyetlere de önem verilmeli, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri esas alınmalı, özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler belirlenmeli ve olumsuz davranışlara karşı yaptırımlar uygulanmalıdır. Aslan'a (2021) göre, okullarda öğrencilerin güvenliğini sağlamaya yönelik yeterli sayıda güvenlik görevlisi istihdam edilmelidir. Çevik (2019) ise öğrenci kaynaklı sorunların çözümüne yönelik olarak veli ev ziyaretleri yapılmasını, rehberlik hizmetlerinin artırılmasını, aile eğitimi ve sosyal etkinliklerin artırılmasını önermektedir.

Okul müdürleri velilerin okula katılımlarının sağlanmasını, veliler için ev ziyareti yapılması, iş birliğine önem verilmesi ve velilerin eğitilmelerini önermektedirler. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, veli kaynaklı sorunların çözümü olarak velilerin bilinçlendirilmesi, ev ziyaretleri yapılması (Aslan, 2021), velilere yönelik rehberlik ve eğitim faaliyetleri düzenleme, düzenli veli toplantıları yapma, veli katılımını sağlama ve veli ziyareti yapma (Çevik, 2019), veliler ile işbirliği yapılarak okula katılımlarının sağlanması (Memduhoğlu ve Meriç, 2014) önerilmektedir.

Okul müdürleri okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümü olarak müfredatın hafifletilmesini, sürekli değiştirilmemesini, uygulanabilir olmasını, müfredat oluşturulurken yönetici ve öğretmenlerin görüşünün alınmasını önermektedir. Ancak, müfredat geliştirme çalışmalarında elektronik ortamda paydaş görüşlerine başvurulduğu bilinmesine rağmen, bu konuda okul müdürlerinin görüş belirtmediği veya görüş belirtmek istemedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu aşamada okul yöneticileri, görüşlerinin uygulamaya yansımayacağını düşünmüş olabilirler.

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin okul yönetiminde yönetsel ve öğretimsel boyutlarda önemli sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sisteminin liyakat ve uzmanlık temelinde yeniden ele alınması, eğitim sisteminin siyasî ve ideolojik etkilerden uzak, uzun vadeli bir devlet politikası olarak yapılandırılması, okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması ve yetiştirilmelerine önem verilmesi önerilebilir. Ayrıca, okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve bütçe ayrılması, mevzuatın sürekli değiştirilmemesi ve paydaş görüşlerinden yararlanılması, okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yetiştirilmelerine önem verilmesi faydalı olabilir. Öğrenciler için yönlendirme sistemi oluşturulması, sosyal aktivitelere önem verilmesi, velilerle işbirliği yapılması ve okula katılımlarının sağlanması, müfredatın paydaş görüşleri doğrultusunda hafifletilmesi de okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne olumlu katkılar sağlayabilir.

Araştırma sonucuna göre, okul yönetimi ile ilgili sorunların kaynağı ve sorunların çözümü genel olarak okul, bölge veya okul müdürü düzeyinde değil, daha çok eğitim sisteminin yapısı ve ulusal düzeyde uygulanan eğitim politikaları ile ilişkilidir. Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerilerinin genel olarak eğitim sistemi ve ulusal eğitim politikaları ile ilişkili olması da bu tespiti doğrular niteliktedir. Bu sonuç, okul yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunların, sürekli uygulanabilir bir ulusal eğitim planlaması ve ulusal eğitim politikası ile çözülebileceğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden sürdürülebilir, Millî Eğitim Bakanı değiştiğinde değişmeyen/değiştirilmeyen bir eğitim sistemine, eğitim planlaması ve eğitim politikası yaklaşımlarına ve uygulamalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Etik Kurul Kararı: Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan E-35523585-302.14.99-9341 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, beklentiler, çözüm önerileri ve yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 379-399.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aküzüm, C. (2017). Kurucu müdürlerin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 161-185. <https://doi.org/10.17755/esosder.289659>
- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. <https://doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö., & Özcan, K. (2010). Influence of mentors on principals’ career phases. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 16(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/13540600903478482>

- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Boydak Özcan, M., Gavcar, M., Saçaklı, F., & Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Bursalıoğlu, Z. (2000a). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000b). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümler*. Pegem Yayıncılık.
- Can, E. (2013, 11 7-9). Okul yöneticiliğinde alternatif bir gelişim modeli: E-mentorluk. 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 329-331) içinde. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Can, E. (2015a). Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions. *Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Can, E. (2015b, 05 7-9). Okul yöneticisi seçme sisteminin incelenmesi. 10. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s.378-379) içinde. Gaziantep.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Can, E. (2020a). Okul yöneticilerinin meslekî gelişiminde e-mentorluk. S. Öngöz (Ed.) *Eğitim bilimleri alanında elektronik mentorluk* (s.151-174) içinde. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020b). Türk Millî Eğitim Şûra kararları (1939-2014): Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve okul yöneticileri. *IPCEDU 2020 E-Kitabı* (s. 291-311) içinde. Pegem Akademi.
- Can, N., & Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/11.htm
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2018). *Okul yöneticisi seçme yetiştirme ve atama modeli önerisi*. <https://www.kamudanhaber.net/okul-yoneticisi-secme-yetistirme-ve-atama-modeli-onerisi-makale,3718.html>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648. <https://doi.org/doi:10.24106/kefdergi.3204>
- Çevik, M. S. (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 509-568. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.013>

- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demirtaş, A. (1998). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51-63.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Dönmez, B. (2007). Pozitif yönetim ve okul yöneticileri. *Eğitime Bakış*, 3(8), 28-33.
- Dönmez, B. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 5(15), 11-17.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gümüşeli, A. İ. (2002). *2001 yılında ilköğretim okulu müdürleri: Çalışma ortam ve koşulları, sorunları, bireysel ve meslekî özellikleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları. YTUVAK. FE. DK-2002.003.
- Gümüşeli, A. İ. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 3(7), 1371-1378.
- Gündüz, Y., & Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694. <https://doi.org/10.29299/kefad.853999>
- Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., & Dağ, Ş. (2019). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2019*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. <https://www.oncuyoneticiler.org.tr/index.php/turkiye-okul-yoneticileri-raporu/>
- Karip, E. (2018). *Okul müdürü başöğretmendir*. <https://tedmem.org/vurus/okul-muduru-basogretmendir>
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498. doi: 10.14527/kuey.2015.018
- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaşı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. SETA Yayınları. <https://setav.org/assets/uploads/2019/07/R141.pdf>
- Konan, N., Çetin, R. B., & Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327395>
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252.

- Koşar, S., Sezgin, F., & Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 33(1), 147-164.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marshall, C., & Rossman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). 20. Milli Eğitim Şura Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği*. Resmi Gazete 5 Şubat 2021. Sayı: 31386. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Özer, N., Demirtaş, H., & Ateş, F. (2015). Okulların malî durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-39.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan zorluklar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*, (Fourth Edition). Sage Publications.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 351-373. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2016.014>.
- Sezer, Ş., & Engin, G. (2021). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 263-280. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9621>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Şahin, A. E. (1996). Okul müdürlerinin eylemleri planlayıp uygulamada karşılaştıkları engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 129-138.
- TEDMEM. (2018). *Okul yöneticilerinin atama ve istihdam süreçleri: Karşılaştırmalı bir perspektif*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdam-surecleri-karsilastirmali-bir-perspektif>
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler>

- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurt içi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 230-245.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Sage Publications.
- Yolcu, H., & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 102-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m> [Online] www.enadonline.com
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content*. B. M. Wildemuth (Ed.), Applications of social research methods to questions in information and library science (s. 308- 319) içinde. Libraries Unlimited.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School administration, in a way, is the application of educational administration to a limited area. It also includes the body responsible for such administration. The aims and structure of an education system generally determine the boundaries of this field. Educational administration consists of the application of administrative functions to education. School management involves the application of educational management to a school (Bursalioğlu, 2000a, p.5). There are certain elements that affect school management. These include but are not limited to school administrators, teachers, students, staff, parents, pressure groups, leaders, management structure, labor market and central organization. The coordination, interaction, and cooperation of these elements play an important role in ensuring the effectiveness of a school administration. It further helps in solving problems encountered along the way.

Several studies have concluded that different problems are encountered in schools and the management of a school (Aslan, 2021; Çınkır, 2010; Demirtaş et al., 2007; Dönmez, 2007; Erol, 1995; Gümüşeli, 2002). These problems are lack of budget, lack of physical infrastructure, crowded classrooms, the indifference of parents, frequent changes in education programs, and professional inadequacy of teachers. Other challenges include the lack of teachers and staff, unfavorable school climate, frequent changes in education policies, student absenteeism, imbalance of authority and responsibility of school administrators and inadequacy of legislation. Other studies have singled out the lack of capacity building opportunities for school administrators as the main problem affecting the management of a school (Balyer & Gündüz, 2011; Can, 2015; Yıldırım, 2011; Sezer & Engin, 2021). Capacity building programs continuously enhance the abilities of school administrators to effectively manage a school. This further affects the quality of education provided. Effective administration of a school system is highly essential for the provision of quality education. While societal expectation requires this to be achieved at the end of the day, school administrators, some of the time, encounter problems along the way that may affect effective and efficient administration.

This study aims to determine the opinions of school principals about the problems they face in school management. The question of the study was expressed as follows: "What are the opinions of school principals about the problems they encounter in school management?". In this context, answers to the following questions were sought:

1. What are the problems school principals face in school management?
2. What are the school principals' views on solving the problems they encounter in school management?

Method

The research was conducted based on a qualitative research design and case study research model. Respondents consisted of thirty-six school principals working in Istanbul Maltepe, Ümraniye and Kadıköy districts in the 2019-2020 academic year. The criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The research data were obtained through face-to-face voluntary interviews with school principals between October 2019 and March 2020. The study identified and utilized focus group discussion as the best method to identify the problems faced by school principals in school management. The research data were evaluated using content analysis and descriptive analysis. Respondents' responses were analyzed and categorized into two themes, administrative and instructional. The administrative theme was further divided into sub-themes. These are school administrator selection and appointment system, school administrators, physical conditions and legislation according to the frequency of opinion. Opinions related to the instructional theme were analyzed under a teacher, parent, curriculum, and student sub-themes.

Results

Results show that while there are problems related to the education system and the school administrator selection and appointment system in the administrative dimension, there are also problems with the teachers,

parents, curriculum and students in the instructional dimension. The study found that the main problems related to the education system sub-theme were: budget insufficiency, personnel shortage, continuous system changes, political-ideological effects, intervention in school management, and the need for permanent teachers. Additional problems include different demands and expectations from school administrators, the inadequacy of senior management, central management approach, lack of planning, incompetence, the intervention of influential people, the problem of mobile teaching, undemocratic practices, unequal opportunity, quality of personnel and lack of information. School principals also stated that the school administrator selection and appointment system is inadequate, ideological, and political. There are no standards. It is not objective and runs on arbitrary practices. In addition, it was stated that there are constant changes in the school administrator selection and appointment system; the unions are ineffective in the selection and appointment of school administrators. The commissions are biased and inadequate; unqualified people are most of the time elected.

Analysis of the research findings concluded that school administrators have less authority and more responsibilities. It is observed that they are usually engaged in non-administrative and non-educational works; they have to source funds for the school; their education in the field of management is insufficient, and school administrators do not develop themselves to live up to the requirements of the legislation. School safety, due to inadequate indoor and outdoor spaces and crowded classrooms were additional challenges presented by the principals. Furthermore, school principals also stated that frequent changes in school legislation, its inadequacy and lack of opinion on the legislation, have caused problems in school management. Inadequacy of teachers in the field, low motivation, economic problems, need for supervision and constant relocation of teachers, cause problems. In addition, the indifferent attitude of contracted teachers, the need for in-service training of teachers, their low social reputation, and their inadequacy in administrative matters cause problems in school management. Parents' indifference, different expectations, non-cooperation, negative attitudes, the constant changing of curriculum and its intensesness, negative behaviors of students, lack of goals and low success expectations were seen as problems.

Going forward, school administrators made several suggestions on how to address these problems. To address the problems encountered in school management, respondents suggested that first, an applicable regulation regarding the school administrator selection and assignment system should be prepared. Second, the administration selection should be based on examination and interview. Third, the selection should be seniority and merit-based. Also, respondents recommended that schools should have a budget to meet their personnel needs; be free from political and ideological influences; prevent illegal interventions from influential individuals, and as well as authorities should refrain from frequently changing the school system. In addition, school administrators should not deal with financial issues. They should concentrate on other academic managerial issues of school administration. Finally, administrators should receive frequent training related to the field of school management.

Conclusion

This study examined the various challenges school principals face in school administration. Analysis of the results shows that school principals experience problems in school management in both administrative and instructional dimensions. In the administrative dimension, challenges such as problems in the field of the education system, school administrator selection and appointment system, school administrators, physical conditions and legislation were stated as key challenges. In the instructional dimension, problems with teachers, parents, curriculum, and students were reported as the main problems. Based on these results, it can be suggested that the school administrator selection, training and appointment system should be reconsidered and reviewed based on merit and expertise. The education system should also be structured on a long-term state policy basis devoid of political and ideological influences. It is important to train school administrators and provide a balance between authority and responsibility. In addition, it may be beneficial to improve the physical conditions of schools and allocate a budget to schools. Authorities should also deviate from frequently changing school legislation. Such legislation should benefit from stakeholders' views. Finally, authorities should give importance to the professional development and training of teachers.

Investigation of the Relationship Between Psychological Counselors' Psychological Resilience and Organizational Happiness*

Hilal GÜZEL KAYAALP¹, Fatih CAMADAN²

Abstract: In this study, the relationship between psychological counselors' psychological resilience and organizational happiness was examined. This research was carried out within the scope of the relational screening model. As a data collection tool in the research; Well-Being at Work Scale, Brief Resilience Scale and Personal Information Form were used. The research was conducted with 310 psychological counselors. The organizational happiness of the psychological counselors did not show a significant difference according to the variables of gender, type of organization, level of organization the situation of the psychological counselors being assigned to another organization other than the organization where they work did not and term of office. However, it showed a significant difference according to being assigned in jobs other than psychological counseling. In addition, it was determined that there is a positive, moderate, and significant relationship between the psychological resilience of psychological counselors and organizational happiness levels and psychological resilience predicts 20% of organizational happiness. In future research, psychological counselors' organizational happiness and psychological resilience may be examined by considering different variables such as personality traits, professional self-efficacy perceptions, professional sense of self, the number of students per counselor, the number of psychological counselors working in the organization and the facilities of the organization.

Keywords: Psychological Counselor, Psychological Resilience, Happiness, Organizational Happiness

Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlımlıkları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öz: Bu çalışmada, psikolojik danışmanların psikolojik sağlımlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Örgütsel Mutluluk Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma, 310 psikolojik danışman ile gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışmanların örgütsel mutluluğu cinsiyet, görev yaptığı kurum türü, görev yaptığı kurum düzeyi, görev süresi ve çalıştığı kurum dışındaki başka bir kurumda görevlendirilme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; psikolojik danışmanlık dışındaki işlerde görevlendirilme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların psikolojik sağlımlıkları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ve psikolojik sağlamlığın örgütsel mutluluğun %20'sini yordadığı belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda psikolojik danışmanların örgütsel mutlulukları ve psikolojik sağlımlıkları, kişilik özellikleri, mesleki öz yeterlik algıları, mesleki benlik saygısı, psikolojik danışmanlara düşen öğrenci sayısı, kurumda görev yapan psikolojik danışman sayısı ve kurumun imkânları gibi farklı değişkenler dikkate alınarak da incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik Danışman, Psikolojik Sağlamlık, Mutluluk, Örgütsel Mutluluk

Received: 13.11.2021

Accepted: 14.04.2022

Article Type: Research Article

* This study is a partially expanded version of the author's Master's thesis titled "Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlımlıkları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" submitted to Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Social Sciences.

¹ Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Education Sciences, Rize, Turkey, e-mail: hilalguzelkayaalp@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9918-617X>

² Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Education Sciences, Rize, Turkey, e-mail: faith.camadan@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1516-4350>

To cite:/Atıf için

Güzel Kayaalp, H., & Camadan, F. (2022). Investigation of the relationship between psychological counselors' psychological resilience and organizational happiness. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 434-452.

While business life may sometimes be a happy environment, it may sometimes adversely affect employees. In order for an organization to have a continued development, it must consider emotions, thoughts and attitudes of its employees (Saenghiran, 2013). In addition, individuals may improve their lives by working with better organizations (Gavin & Mason, 2004). Happiness of an individual in the working environment may be considered under the concept of organizational happiness. Organizational happiness is described as individuals' revealing their potential by experiencing different emotions in the organizational environment and aiming to be happy in this environment (Warr, 2007). Brief and Weiss (2002) define organizational happiness as the positive emotions of the employees in the organization are more intense than their negative emotions. The concept of organizational happiness is defined as happiness at work according to Fisher (2010) and as workplace happiness according to Pryce-Jones (2010). The organizational happiness of the individual is also proportional to the interpretation of their job and the extent to which they reveal their potential in that job (Paschoal & Tamayo, 2008).

It is stated that happy employees contribute more to the achievement of the organizational goals (Acton & Glasgow, 2015; Arens & Morin, 2016). If people are happy in the organizations they work, they may achieve the goals of the organization by using their capacities at a high level. It is important for the person to fully use their capacity and to have support of their positive behaviors (Terjesen et al., 2004). However, it may be said that some jobs in organizations do not contribute to the happiness of individuals. Therefore, the structure of the organization should be arranged by the managers in a way that the employees can be happy and their needs and expectations are met (Gavin & Mason, 2004). In addition, according to Pryce-Jones'e (2010), contribution, trust, culture, commitment and satisfaction affect the happiness at work. On the other hand, Hackman and Oldham (1976) state that the more positive feedback the individual receives from their work, the higher the job motivation of the individual and the happier their individual skills will be.

Organizational happiness may also be affected by the individual's personal state. Adoption of the job, feelings during work, job satisfaction and motivation can be given as examples of these states (Fisher, 2010). Paschoal and Tamayo (2008), on the other hand, defend the view that organizational happiness will increase at that level as the individual adopts their job and reveals their potential. Pryce-Jones (2010) states that one's self-perception and self-awareness affect organizational happiness. Danna and Griffin (1999) state that organizational happiness depends on the person; the personality and character of the individual also determines their organizational happiness. As factors affecting organizational happiness; Maenapothi (2007) mentions inspiration and leadership, Pryce-Jones (2010) mentions moving away from negative emotions and approaching positive ones, and Zhou and Qui (2013) mention commitment and self-actualization.

It is thought that one of the factors thought to affect the organizational happiness of the individual is psychological resilience. Terzi (2005), explained psychological resilience as the strength of self-recovery, which means that individuals who can cope with the facts of life. Psychological resilience may also be defined as the individual's development of strength in the facts of life (Silliman, 1994). According to Luthar and Cichetti (2000), psychological resilience is a dynamic process in which individuals do not disrupt their life harmony despite the difficult situations and shocks they face. According to Masten (2001) psychological resilience is the state of being able to recover and return to the former state despite the risks that an individual faces and experiences.

Individuals with high psychological resilience show more commitment to their routine work, they have the control of their lives, and they can create opportunities for development by turning unexpected changes in their favor. Individuals with low psychological resilience, on the other hand, have withdrawal from life, focusing on stressful situations, and have resistance to changes (Klag & Bradley, 2004). Aydoğdu (2013) states that psychological resilience is a personality trait that reduces stress and illness when a person is faced with a stressful situation or a traumatic event, helps the person to make decisions about their lives, the job they are dealing with, and makes it easier to adapt to life and the environment. Hanton et al. (2003) states that persons with strong psychological resilience are individuals who have the ability to influence their physical and social environment and that these people have the motivation to turn negative situations into opportunities. Psychological resilience arises as a result of the interaction of personal traits and environmental conditions

(Prince-Embury, 2010). Meredith et al. (2011) emphasizes that instead of describing a person as psychologically resilient or not, it will be more accurate to express the degree of psychological resilience. Öğülmüş (2001) states that psychological resilience is a process rather than a personality trait. Developing a positive perspective in negative situations, being able to act rationally in the face of problems, and being able to act harmoniously in the face of new situations are also associated with psychological resilience (Karairmak, 2006). Psychological resilience has different meanings at group level and individually. At individual level, it means the ability to love, being brave, perseverance, forgiveness, tolerance and well-being; at group level, it includes the characteristics that lead to responsibility, politeness, moderation, not acting selfishly, work ethics and being a good citizen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

When the explanations about psychological resilience are examined, the emphasis on the concepts of risk factors and protective factors is encountered. Risk factors are defined as factors that will increase the emergence of undesirable problems or that are effective in maintaining the existing situation (Kirby & Fraser, 1997). Gürgan (2006) evaluates risk factors in two groups as internal (individual) and environmental (external). While having negative experiences, being born prematurely, academic failure, chronic diseases are internal factors; factors such as war, natural disasters, abuse, social violence, low socioeconomic status etc. are considered external factors. Protective factors are the factors that alleviate or eliminate the risk situation or the effect of a difficult life and enable the individual to adapt (Masten, 1994). Protective factors are divided into two as internal and external. While the source of internal protective factors is personality traits, external protective factors are situations such as having social and economic support (Karairmak, 2006).

While schools can sometimes be an environment that makes their employees happy; in some cases, they can be a source of negative situations. The following can be given as examples of negative situations in schools; disciplinary problems, crowded classrooms, indifferent behaviors and attitudes of students, excessive paperwork, lack of equipment, unpermissive or indifferent families and managers' failure to provide the necessary support to their employees (Baysal, 1995). According to Roffey (2012), the relations in the educational organization can have the quality to increase or decrease the happiness level of the employees. An understanding that makes education competitive and evaluates the meaning of the job only with student and class success can cause employees to move away from positive emotions (Acton & Glosgow, 2015).

The teaching profession is based on relationship and emotion. One of the reasons why it is seen as such is being in interaction with students and paying close attention to them (Spilt et al., 2011). Psychological counseling is one of the branches that interact with and support students at a high level. Psychological counselors have a great role in the education system. In order for psychological counseling and guidance to be comprehended accurately, it is necessary to know what the purpose of this profession is. Psychological counseling and guidance help the individual for self-actualization. At the same time, it aims to help people understand themselves, make the best choices for themselves, and make realistic, balanced and right decisions (Yalçın et al., 2013). The duties of the psychological counselor are expressed as adding and increasing social and emotional competencies, providing positive holistic development in individuals, creating healthy emotions and thoughts, and raise behavioral control (İkiz, 2016). When these tasks are examined; it can be said that psychological counselors carry out studies on the happiness of individuals.

It is an important issue how happy the psychological counselors who work on the happiness of people in the organizations they work for are happy. It may be said that psychological counselors, which is one of the occupational groups open to stress and burnout, support individuals in directing their lives and helps them to grow healthier individuals and shape the society. In addition, psychological counselors provide psychological support to students and serve as role models for hope, happiness and recovery (Arslan, 2018a). Psychological counseling, which requires a great responsibility, may become more tiring when other responsibilities in the work environment are added. Possible conflicts experienced by psychological counselors with administrators, other teachers, students and parents may adversely affect their motivation, productivity and happiness (Aykaç, 2016). It is understood that the responsibilities of psychological counselors who serve more than one person in the organization are at a high level. It is thought that the organizational happiness of psychological counselors with this degree of responsibility is a subject worth examining. As a

matter of fact, considering that psychological counselors provide psychological support to other individuals, it is expected that their mental health and happiness in the environment they work should be at a good level. It does not seem realistic to expect a psychological counselor with a low level of organizational happiness to be efficient in their work and to benefit people.

In the relevant literature, no research has been found directly on the organizational happiness of psychological counselors. However, there are various studies on the organizational happiness of employees. Carver (2003) revealed that individuals who are happy in the organization make effective decisions, adopt the goals of the organization, communicate effectively with other employees in the organization and have positive energy. According to the research conducted by Hempfling (2015), it has been determined that the personnel who receive support within the organization are happier. Chairpravit and Santidiraku (2011) identified five factors that affect organizational happiness. These are; attaching a meaning to work, having common values shared in the organization, interpersonal relations, quality of the work environment and management. In the research conducted by Ertong (2018), factors affecting organizational happiness are revealed as being appreciated, the product obtained, respect, love, tolerance, sense of belonging, empathy and sufficient income. At the same time, it is stated that complaints should be paid attention to in order to increase organizational happiness, additional budget should be provided to the organization and individuals should be treated without prejudice. In some studies, it has been determined that organizational happiness is positively related to job satisfaction (Buragohain & Hazarika, 2015), organizational virtue (Özen, 2018), organizational trust (Gürbüz, 2020) and organizational forgiveness (Bayram, 2020). Whereas, organizational happiness is negatively related to organizational silence (Moçoşoğlu & Kaya, 2018) and organizational cynicism (Kahveci & Köse, 2019).

It is predicted that there may be a significant relationship between the organizational happiness of psychological counselors and their psychological resilience. In order for psychological counselors to be happy and productive at work, it is thought that it is important for psychological counselors to remain psychologically resilient and balanced in the face of the problems experienced by people who expect psychological support from them. As a matter of fact, since the psychological counseling service is an intense process that reduces the energy of the person providing this service, the specialist should have enough power to help the individual in front of them (Skovholt, 2012). It is estimated that a psychological counselor who loses this psychological resilience may not be happy and it may be difficult to contribute to the happiness of other people. As Egan (2011) emphasizes, a specialist who provides psychological support must first of all be in good mental health. As a matter of fact, considering that psychological counselors provide psychological support to other individuals, it is expected that their own mental health and psychological resilience to be at a good level. It is estimated that the psychological resilience of psychological counselors at a good level may positively affect their organizational happiness. As a matter of fact, it is thought that people who can cope with the difficulties they face and who can pull themselves together will be able to overcome the negativities in the workplace, so that they can be satisfied and happy with their job. From this point of view, the relationship between psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors was found worth examining in the study.

Considering the studies examining organizational happiness and psychological resilience variables; no research has been found that examines the relationship between these variables. In the study conducted by Brouskeli et al. (2018), a significant and positive relationship was found between psychological resilience and occupational well-being. Toprak (2014) determined that psychological need satisfaction and psychological resilience significantly predict happiness and life satisfaction. Van Schaick (2010), found that there is a positive and significant relationship between psychological well-being and psychological resilience.

In the light of the explanations above, it is aimed to examine the psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors and to reveal the relationship between these characteristics. In addition, it is tried to determine whether the organizational happiness of psychological counselors differed in terms of demographic variables. When the relevant literature is examined, no research

has been found directly on this subject. It is thought that the results to be obtained from the research may contribute to the relevant literature at this point. Answers to the following questions are sought in the study.

1. What is the organizational happiness and psychological resilience level of psychological counselors?
2. Do the organizational happiness levels of psychological counselors differ significantly according to demographic variables (gender, type of organization, level of organization, status of being assigned to another organization other than the current organization, status of assignment to jobs other than psychological counseling, term of office)?
3. Is psychological resilience of psychological counselors a significant predictor of their organizational happiness?

Method

Research Model

This research was carried out within the scope of the relational screening model, in order to demonstrate the relationship between psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors. This model is a method preferred to determine whether there is a relationship between two variables and, if so, at what level (Ary et al., 1996).

Population and Sample

The population of the research consists of 1092 psychological counselors working in private and public institutions affiliated to the Ministry of National Education in Diyarbakır in the 2020-2021 academic year. Convenience sampling method was used in the selection of the sample due to the difficulties in terms of time and effort in reaching the participants. Convenience sampling method is a sampling method that is not based on probability and collects data from accessible participants (Creswell, 2012). The sample of the research consists of 310 psychological counselors. Information on the sampling is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of Participants

Variable	Group	N	%
Gender	Female	202	65.2
	Male	108	34.8
	Total	310	100.0
Type of Organization	Public	195	62.9
	Private	115	37.1
	Total	310	100.0
The Level of the Organization	High School	167	53.9
	Secondary School	77	24.8
	Primary School	49	15.8
	Counselling and Research Centre	17	5.5
	Total	310	100.0
Term of Office	1-3 years	131	42.3
	4-6 years	93	30.0
	7 years and above	86	27.7
	Total	310	100.0
Status of Being Assigned to Another Organization Other Than Organization They Work	No	266	85.8
	Yes	44	14.2
	Total	310	100.0

Status of Assignment to Jobs Other Than Psychological Counseling	No	172	55.5
	Yes	138	44.5
	Total	310	100.0

Data Collection Tools

Well-Being at Work Scale (WBWS) WBWS was developed by Paschoal and Tamayo (2008); translated into English by Demo and Paschoal (2013). Arslan and Polat (2017) adapted this scale from English to Turkish. The Turkish version of the WBWS has three dimensions: Positive Emotions, Negative Emotions, and Realization of Potential, and a total of 29 items. The scale is used by taking the sum of the sub-dimensions. The higher the scores of the scale, the higher the organizational happiness. WBWS is a 5-point Likert-type scale. The Cronbach Alpha (α) coefficient for the whole scale was calculated as 0.96. A Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed and the chi-square value was 1479.26 and $p < .00$ was significant. When the fit indices are examined; it was calculated as SRMR=.061, NNFI=.97, CFI=.97, RMSEA=.09, and GFI=.77. In addition, it was determined that the factor loads of the sub-dimensions of the scale ranged from .53 to .96, and the three-factor structure of WBWS was confirmed as a result of the CFA (Arslan & Polat, 2017). In this study, the Cronbach Alpha (α) coefficient was recalculated of the total measurement tool and the result was found to be .95.

Brief Resilience Scale (BRS) BRS was developed by Smith et al. (2010) and was adapted into Turkish by Doğan (2015). The higher the scores of the scale, the higher the psychological resilience. BRS is a 5-point Likert-type 6-item measurement tool. As a result of the tests, a single factor structure was obtained that explained 54% of the total variance of the scale. It was determined that the item-total correlation values were between .49 and .66. At the same time, CFA was made for BRS and as a result; it was understood that the single factor structure of the scale was confirmed (χ^2/sd (12.86/7)=1.83, GFI=0.99, CFI=0.99, NFI=0.99, SRMR=0.03, RMSEA=0.05). The Cronbach Alpha (α) was found to be .83 for the total of the scale (Doğan, 2015). In this study, the Cronbach Alpha (α) coefficient was recalculated of the total measurement tool and the result was found to be .81.

Personal Information Form This form was created by the researcher. In the form, questions about the gender of the participants (female, male), the type of institution they work for (public, private), the level of the institution they work for (primary school, secondary school, high school, counselling and research centre), graduation status (undergraduate, graduate), graduation major (psychological counselling and guidance, sociology, philosophy, psychology), marital status (single, married), the status of being assigned to another institution other than the institution they work for, status of being assigned to another organization other than the current organization, status of assignment to jobs other than psychological counseling and term of office were included.

Data Collection

In order to collect data, first of all, necessary permissions were obtained through e-mail from the researchers who adapted the scales used. After this stage, the approval of the Recep Tayyip Erdogan University Social Sciences and Humanities Ethics Committee was obtained in order to apply the scales (Meeting Date: 01.06.2020, Meeting No: 2020/44). Later, the Research Application Permit was obtained from the internet address "ayse.gov.tr". At the end of all these permissions, the measurement tools were applied to the volunteers of the psychological counselors working in the public organizations and private organizations affiliated. The data collection of the study was completed in approximately one month.

Data Analysis

Descriptive statistics about psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors are demonstrated. In addition, it is tried to determine whether the organizational happiness levels of psychological counselors differ according to demographic variables by t-test and ANOVA. Correlation and simple regression analysis were used to examine the relationship between psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors. In the regression analysis, first of all, Durbin-Watson statistics, normal distribution and whether linearity assumptions are met were tested. The results obtained

from testing these assumptions are presented below.

Durbin Watson Statistics Durbin-Watson statistics is a test that measures whether there is autocorrelation between errors. According to the simple regression analysis findings in this study, the Durbin-Watson statistic value was found to be =1.887. This value shows that there is no autocorrelation between the variables, that is, the assumption required is met (Field, 2013).

Normal Distribution In order to perform regression analysis, variables should show normal distribution. Normality may be evaluated by looking at the skewness and kurtosis coefficients. The fact that these coefficients are between -1 and +1 means that there is not much deviation from normality (Büyüköztürk, 2017). The skewness and the kurtosis values are presented in Table 2. According to these results, it is understood that the dependent and independent variables show normal distribution. The normal distribution graph before the regression analysis is presented in Figure 1. When this figure is examined, it is concluded that the variables show a normal distribution.

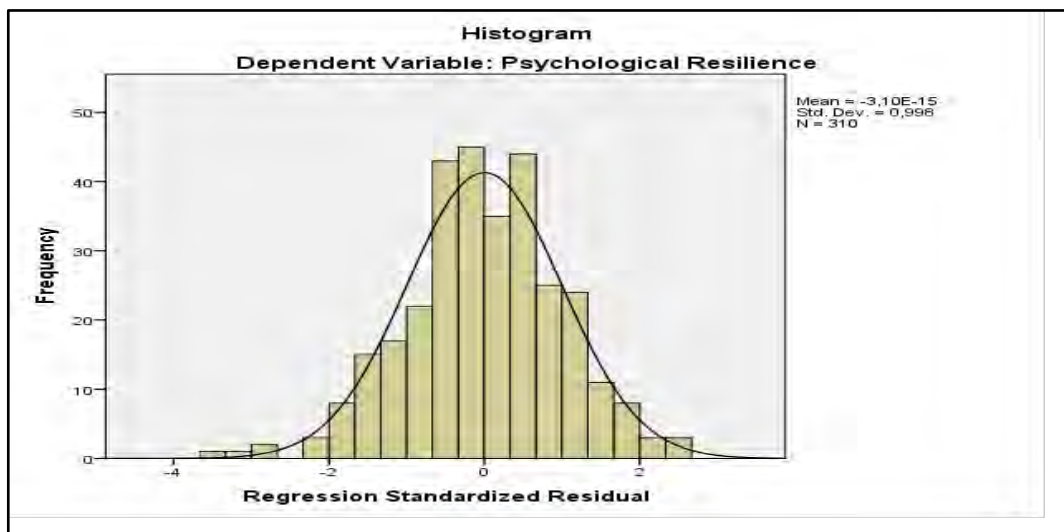


Figure 1. Graph for the normality of distribution of variables

Linearity Another assumption that must be provided in regression analysis is that the relationship between dependent and independent variables is linear. Figure II presents the graph for the linearity of the variables. When this figure is examined, it is clear that there is a linear relationship between the variables.

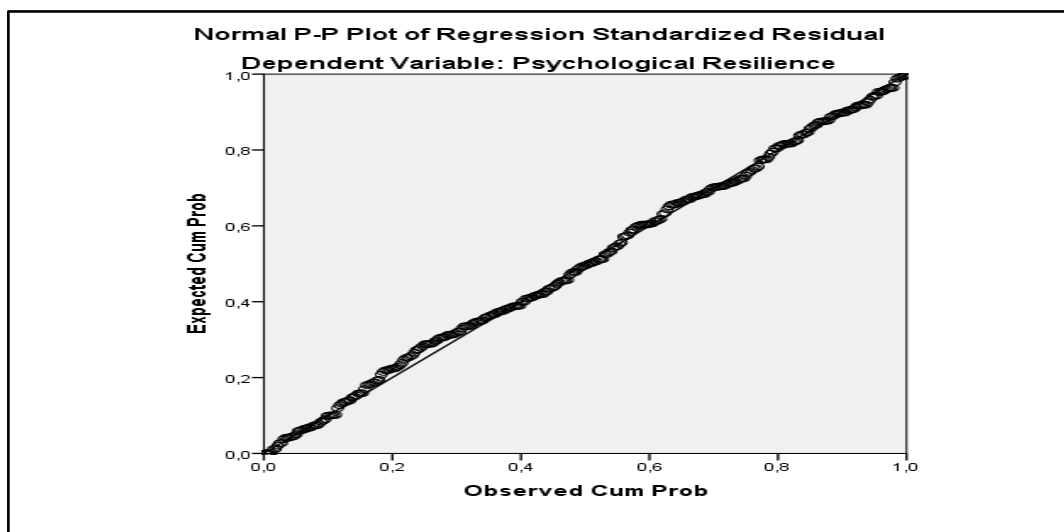


Figure 2. Graph for the linearity of relationship between variables

Findings

Under this heading, first of all, the mean, standard deviation, skewness and kurtosis values of psychological counselors' levels of psychological resilience and organizational happiness are presented. After that, it was examined whether the organizational happiness levels of psychological counselors differ in terms of some demographic variables. Finally, the findings on the relationship between psychological counselors' psychological resilience and organizational happiness and whether psychological resilience predicts organizational happiness are included. Descriptive statistics about psychological resilience and organizational happiness levels of psychological counselors are presented in Table II.

Table 2. Descriptive Statistics on Psychological Resilience and Organizational Happiness

Variable	N	Min.	Max.	\bar{x}	Sd	Skewness	Kurtosis
Organizational Happiness	310	1	5	3.47	.81	-.20	-.50
Psychological Resilience	310	1	5	3.40	.85	-.27	-.07

According to Table 2, since the scores of psychological counselors' levels of psychological resilience and organizational happiness were collected from a five-point Likert-type scale; organizational happiness (\bar{x} =3.47; SD=.81) and psychological resilience (\bar{x} =3.40; SD=.85) levels were found to be above the medium level.

Table 3. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to Gender

Variable	Gender	N	\bar{x}	Sd	t	df	p	Levene's Test	
								F	P
Organizational Happiness	Female	202	3.46	.85	-.23	308	.81	2.02	.15
	Male	108	3.49	.74					

When Table 3 is examined, the organizational happiness levels of psychological counselors do not differ statistically according to the gender ($t_{(308)}=-.23$; $p>.05$).

Table 4. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to Type of Organization They Work

Variable	Type of Organization	N	\bar{x}	Sd	t	df	p	Levene's Test	
								F	P
Organizational Happiness	Public	195	3.48	.77	.25	308	.80	2.41	.12
	Private	115	3.46	.88					

When Table 4 is examined, the organizational happiness levels of psychological counselors do not differ statistically according to the type of organization they work ($t_{(308)}=-.25$; $p>.05$).

Table 5. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to the Level of Organization They Work

The Level of the Organization	N	\bar{x}	SD	Source	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Levene's Test	
										F	p
Primary School	49	3.49	.67	Between Groups	1.34	3	.44	.67	.57	2.63	.06
Secondary	77	3.49	.73	Within	203.98	306	.66				

School	Groups					
High School	167	3.43	.86	Total	205.32	309
Counselling and Research Centre	17	3.71	1.05			
Total	310	3.47	.81			

According to Table 5, the organizational happiness levels of the psychological counselors do not differ statistically according to the level of the organization they work ($F_{(3-306)}=.67$; $p>.05$).

Table 6. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to the Status of Being Assigned to Another Organization Other Than the Organization They Work

Variable	Status of Being Assigned to Another Organization Other Than Organization They Work	N	\bar{x}	SD	t	df	p	Levene's Test	
								F	p
Organizational Happiness	Yes	44	3.31	.68	-1.37	308	.17	4.09	.07
	No	266	3.50	.83					

When Table 6 is examined, the organizational happiness levels of the psychological counselors do not differ statistically according to the status of being assigned to another organization other than the organization they work for ($t_{(308)}=-1.37$; $p>.05$).

Table 7. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to the Status of Being Assigned to Jobs Other Than Psychological Counselling

Variable	Status of Assignment to Jobs Other Than Psychological Counseling	N	\bar{x}	SD	t	df	p	Levene's Test	
								F	p
Organizational Happiness	Yes	138	3.24	.82	-4.57	308	.00	.33	.56
	No	172	3.65	.75					

When Table 7 is examined, the organizational happiness levels of psychological counselors differ statistically according to status of being assigned to jobs other than psychological counselling ($t_{(308)}=-4.57$; $p<.05$). It was found that the organizational happiness of the psychological counselors who were not assigned to jobs other than psychological counseling ($\bar{x}=3.65$) was at a higher level than those who were assigned ($\bar{x}=3.24$).

Table 8. Organizational Happiness Levels of Psychological Counselors According to the Term of Office

Term of Office	N	\bar{x}	SD	Source	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Levene's Test	
										F	p
1-3 years	131	3.50	.80	Between Groups	1.72	2	.86	1.29	.27	.11	.89

4-6 years	93	3.36	.84	Within Groups	203.60	307	.66
7 years and above	86	3.55	.79	Total	205.32	309	
Total	310	3.47	.81				

When Table 8 is examined; the organizational happiness levels of psychological counselors do not differ statistically according to their term of office ($F_{(2-307)}$; $p>.05$).

Table 9. Predicting Psychological Counselors' Organizational Happiness

Dependent Variable	Independent Variable	B	Standard Error	β	t	p	Zero Order	Partial
Organizational Happiness	Constant	1.76	.19		9.29	.00		
	Psychological Resilience	.47	.05	.45	8.81	.00	.45	.45

R= .45 R²=.20 $F_{(1-308)}=77.77$ p=0.00

It is seen in Table 9 that there is a positive, moderate and significant relationship between the psychological resilience of the psychological counselors and their organizational happiness levels. Also, psychological resilience of psychological counselors predicts 20% of their organizational happiness ($R=.45$; $F_{(1-308)}=77.77$; $R^2=.20$; $p<.01$).

Conclusion and Discussion

In the study, when the scores that the psychological counselors obtained from the sum of the scales regarding their organizational happiness levels were evaluated; it is concluded that their organizational happiness is above the medium level. When the relevant literature is examined, there are no studies that examine the organizational happiness levels of psychological counselors. In addition, there are studies that find the organizational happiness of teachers in different branches above the medium level (Aydemir, 2008; Diener & Diener, 1996; Eren, 2015; Kara, 2010; Moçoşoğlu & Kaya, 2018; Sevindik, 2015; Suhail & Chaudhry, 2004; Tan et al., 2006; Tingaz & Hazar, 2014; Yıldırım et al., 2015). Arslan (2018b), on the other hand, found the organizational happiness of teachers at a moderate level. However, unlike the results of these studies, the studies conducted by Türk Eğitim-Sen (2011), reveal that teachers are unhappy. The fact that the organizational happiness of the psychological counselors is above the medium level may be interpreted as they are supported by their school principals, they work in conditions that may reveal their potential, they are satisfied with their work, they have positive relations with the organization and as a result, they experience positive emotions more than negative ones.

Psychological resilience of psychological counselors was found above the medium level. In the related literature, there are similar studies that support the results of the research. According to the research conducted by Tura and Doğan (2020), psychological resilience of counselors was found above the medium level. Research by Karataş and Camadan (2020), Camadan and Kırac (2020) and Seçim (2020) found that psychological counseling and guidance undergraduate program students have a high level of psychological resilience. There are also studies on teachers on this subject. In the study conducted by Ulukan (2020), it was determined that the psychological resilience of teachers is above the medium level. In the study conducted by Gönen and Kocaballı (2020), it was found that the psychological resilience of teachers was moderate. It is an expected result that the psychological resilience of psychological counselors is above the medium level. It is thought that the undergraduate education undertaken by psychological counselors has an effect on this situation. It may be said that psychological counselors are able to transfer knowledge and skills to their own

lives and daily lives, such as recognizing the nature of human beings in the training they receive, factors affecting human mental health, and how to intervene in psychological problems.

It was found that the organizational happiness levels of psychological counselors did not differentiate according to the gender. In other words, the organizational happiness levels of female and male psychological counselors are similar to each other. No study was found in which the organizational happiness of psychological counselors was examined in terms of gender variable. On the other hand, there are studies showing that teachers' organizational happiness does not differ significantly by gender (Bulut, 2015; Kahveci & Köse, 2019; Konan & Taşdemir, 2019; Korkut, 2019; Moçoşoğlu & Kaya, 2018; Öztürk, 2020). However, there are also research results in which the organizational happiness levels of male teachers are higher than female teachers (Düzgün, 2016; Gürbüz, 2020). Therefore, it can be concluded that results regarding that organizational happiness differs and does not differ according to gender can be obtained. The fact that the organizational happiness levels of the psychological counselors do not show a significant difference in terms of gender according to the results of the research may be explained by the fact that organizations offer similar working conditions to male and female psychological counselors and treat them as equal as possible. In other words, it can be said that both genders face similar problems in organizations and similar factors make them happy. At the same time, it is thought that organizational happiness does not differ depending on gender, due to the decrease in the differentiation between status and roles in terms of being a female or a male in the society.

It has been found that the organizational happiness levels of the psychological counselors do not differ significantly according to the type of organization, and the organizational happiness of the psychological counselors working in public and private organizations is at a similar level. Günel (2020) revealed that the well-being levels of psychological counselors working in the private organizations and psychological counselors working in public organizations are similar. Similarly, Gürbüz (2020) concluded in their research that the organizational happiness of teachers working in public schools and teachers working in private schools did not differ significantly. Özen (2011) concluded in their research that the job satisfaction of psychological counselors working in private organizations is higher than that of psychological counselors working in public organizations. The fact that psychological counselors working in private and public organizations have similar organizational happiness levels may be explained by assigning similar duties and responsibilities to psychological counselors in these organizations. At the same time, this result may be interpreted as those psychological counselors perform their duties well, regardless of the type of organization, and thus they are happy within the organization.

It has been found that the organizational happiness of the psychological counselors working in primary, secondary, high school and counselling and research centre is at a similar level. When the relevant literature is examined, no research has been found directly on this subject. When looking at other studies with teachers, Kahveci and Köse (2019) state that organizational happiness of teachers depends more on their individual feelings and is affected by relationships more than the structure of the organization, and demonstrated that organizational happiness does not differ according to the level of the organization. Moçoşoğlu and Kaya (2018) state that primary school teachers have a higher level of organizational happiness than teachers working at other organization levels. In the study conducted by Çetin and Polat (2021), the organizational happiness level of teachers working in imam-hatip secondary schools was found to be higher than the level of teachers working in general secondary schools. Brouskeli et al. (2018), on the other hand, concluded that the happiness level of secondary school teachers is higher than that of teachers working at other organization levels. The fact that psychological counselors have a similar level of organizational happiness in terms of organization level may be explained by the fact that psychological counseling is a service for students at all levels, and the work performed at each organization level has difficulties and convenience in itself.

It has been found that the organizational happiness levels of psychological counselors did not significantly differ according to the status of being assigned to another organization other than the organization they work. When the relevant literature is examined, no research has been found directly on this subject. As a result of the research, it may be explained by the similar expectations of the organizations in

which the psychological counselors are assigned to the organizations in which they work, organizational culture and psychological counselor. At the same time, it is thought that the fact that psychological counselors continue to work with a similar understanding in each organization they work affects the fact that their organizational happiness does not differ.

It is understood that the organizational happiness levels of psychological counselors differ statistically according to status of being assigned to jobs other than psychological counselling. The organizational happiness of the psychological counselors who were not assigned to jobs other than psychological counseling was found to be higher than those who were assigned. When the relevant literature is examined, there are research results that the job descriptions of psychological counselors are not clear and they are assigned to jobs other than their duties, causing uncertainty about the work expected from them (Dost-Tuzgöl & Keklik, 2012; Erdur-Baker & Çetinkaya, 2007; Yüksel-Şahin, 2008). In the researches, it has been determined that teachers feel uncomfortable when they are assigned to duties that are not in their job description (Çetin & Doğan, 2018; Eren & Uluusyal; 2012; Yüçetürk, 2012). Psychological counselors assigned to jobs other than psychological counseling are expected to have a lower level of organizational happiness than those who are not assigned to other duties. When they are assigned to jobs other than their own duties, their productivity and happiness in business life may be negatively affected. Although the duties of psychological counselors are quite extensive, this situation turns into a challenging situation for them when work that are not actually their duty is expected from them. At the same time, it is estimated that psychological counselors will not be as successful and happy as in their field of duty when they are assigned to jobs other than psychological counseling.

It is concluded that the organizational happiness levels of psychological counselors did not differentiate according to the term of office. No research has been found on psychological counselors on this subject. When research with teachers were examined; Kahveci and Köse (2019) and Gürbüz (2020) found that the organizational happiness of teachers did not differ according to the year of service. Keser (2018) and Korkut (2019) revealed that happiness at work and term of office are directly proportional. Çetin and Polat (2021), on the other hand, concluded that as teachers' seniority increases, their organizational happiness decreases. Therefore, it is understood that there are research results showing that organizational happiness both differs and does not differ according to seniority. The fact that the term of office of psychological counselors has no significant effect on organizational happiness may be interpreted as having similar attitudes towards the organizations of psychological counselors who are new to the working life and have worked in this job for years. The fact that organizational happiness does not vary according to the term of office indicates that the duties and responsibilities of psychological counselors and the problems they face do not differ according to the term of office. In other words, it is thought that psychological counselors are not given different tasks according to their term of office and that their job descriptions are the same regardless of how many years they work.

It has been seen that there is a positive, moderate and significant relationship between psychological counselors' psychological resilience and organizational happiness levels. It was determined that psychological resilience of psychological counselors predicted 20% of their organizational happiness. This result may be interpreted that as psychological counselors' psychological resilience levels increase, their organizational happiness levels also increase. No research has been found that examines the relationship between psychological resilience of counselors and their organizational happiness. However, in the research conducted by Arslan (2018a), it was found that there is a positive and significant relationship between psychological counselors' psychological resilience and their happiness. Moreover, there have been several studies examining the relationship between resilience and happiness. For example, Terzi (2005) has found that psychological resilience has a significant effect on happiness. Yaşar (2015) has determined that subjective well-being and psychological resilience have a positive and significant relationship. Altuntaş and Genç (2020) have found that psychological resilience predicts happiness. Ulukan (2020) has determined that well-being and psychological resilience have a positive and significant relationship. Özocak and Yılmaz (2020) have found a positive relationship between psychological strengthening and organizational happiness. Toprak (2014) has revealed that psychological resilience is a significant predictor of happiness. According to the result of the research, it

has been determined that psychological resilience positively affects the organizational happiness of psychological counselors. Organizational happiness of psychological counselors is important. For psychological counseling is a service aimed at strengthening the individuals who are offered counseling services and increasing their psychological well-being. It is thought that psychological counselors with high organizational happiness and psychological resilience will support individuals who encounter difficult life conditions so that they may struggle more effectively and successfully.

In the light of the results obtained from the research, some suggestions were made for practitioners and future research. In this context, it is thought that it may be beneficial for school principals to take measures to reduce the situations that may negatively affect the psychological resilience of psychological counselors. At this point, it is important for school principals to work in cooperation and harmony with psychological counselors in psychological counseling and guidance services and to assist them in bureaucratic procedures. However, it is thought that the school principals' establishment of a democratic and open organizational climate in the school may contribute to the more comfortable and efficient work of psychological counselors. On the other hand, based on the results of the research, it can be emphasized as a point that should not be given to psychological counselors other than psychological counseling and guidance services. However, in order to achieve this, it is thought that there is a need for legislative regulation in Turkey. As it is known, according to the Ministry of National Education Guidance and Psychological Counseling Services Regulation published on 14 August 2020, graduates of the psychological counseling and guidance programs of universities work with the title of "psychological counselor" in schools. This can be considered as a positive development (Ministry of Education, 2022). However, it is thought that it is a failure that there is a title about the duties that cannot be assigned to psychological counselors, although it is in the previous regulations. Therefore, it is evaluated that the determination of the duties that cannot be assigned to the psychological counselors as well as the duties that can be assigned to the psychological counselors in the regulations will ensure that the task boundaries and fields of work are clear and distinct. On the other hand, it is thought that a more permanent solution to this situation can be realized with the adoption of a mental health law that directly regulates the activities of psychological counseling in Turkey. Another important issue is that the roles and responsibilities of administrators, teachers and parents regarding psychological counseling and guidance services are introduced to them by psychological counselors. In this way, it will be possible to clearly state what to expect and what not to expect from psychological counseling and guidance studies. This situation may provide an opportunity for psychological counselors to work within the limits of their competence, and it may also contribute to the clarification of the work that other stakeholders should do. It is thought that these studies can facilitate the success of the services carried out and reduce the negative results caused by the lack of information. It is predicted that the psychological resilience and organizational happiness of psychological counselors will be positively affected when these recommendations are achieved. According to another result of the study, it has been seen that the postgraduate education of psychological counselors does not make a significant effect to their psychological resilience and organizational happiness. In this sense, it is recommended to make postgraduate education profitable for psychological counselors by making changes in the relevant regulations and directives. With the Teaching Profession Law (Ministry of Education, 2022), it is considered that an important development has been achieved in this regard. It is thought that the decision in this law, "Those who have completed their master's education shall be exempted from the written exam required for the title of specialist teacher, and those who have completed their doctorate education shall be exempted from the written exam for the title of head teacher" is thought to be an incentive for postgraduate education for psychological counselors working in schools. Furthermore, it is thought that the spread of programs in which psychological counselors can receive postgraduate education in sub-fields such as school counseling, career counseling, clinical mental health counseling, marriage, couple and family counseling will be beneficial for the career development of psychological counselors. The fact that the number of people constituting the subgroups of the demographic variables of the research is not close to each other is a limitedness of the research. In future research, it is recommended to work on groups consisting of closer numbers of people. The preferred sampling method in the study is another limitation of the study. The convenience sampling method was preferred in the research. As it is known, since this method is a non-

probabilistic sampling method, the generalizability of the results obtained in the research is limited. In future research, methods in which the sample with a higher power to reflect the population will be selected may be preferred. This research was carried out based on the opinions of psychological counselors working in Diyarbakır. More comprehensive results may be achieved thanks to the researches in which psychological counselors working in other provinces participate. Psychological resilience and organizational happiness of counselors may also be examined according to studies designed based on a qualitative research approach. In this way, more in-depth conclusions may be reached. In future research, psychological counselors' organizational happiness and psychological resilience may be examined by considering different variables such as personality traits, professional self-efficacy perceptions, professional sense of self, the number of students per counselor, number of psychological counselors working in the organization and the facilities of the organization.

Declarations

Authors' contributions: *The first author contributed 55% and the second author 45% to the introduction, method, findings, discussion and conclusion sections of the research.*

Ethics committee approval: *The approval of the Recep Tayyip Erdogan University Social Sciences and Humanities Ethics Committee was obtained in order to apply the scales (Meeting Date: 01.06.2020, Meeting No: 2020/44).*

Competing interests: *There is no conflict of interest between the authors or with other persons/institutions/organizations in the study.*

Funding: *No financial support was received from any institution for this research.*

References

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher well-being in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Resilience as predictor of happiness: Investigation of teacher sample. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(4), 936-948. [doi: 10.16986/HUJE.2018046021](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018046021).
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Arslan, H. (2018a). The relationship between happiness, resilience and addiction conditions of psychological consultants. *Journal of Education in Health Sciences*, 1(1), 17-35.
- Arslan, Y. (2018b). *The relationship between teacher perceptions of diversity management perspectives and organizational happiness* [Unpublished doctorate thesis]. Kocaeli University.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being at work scale to Turkish. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(4), 603-622. [doi: 10.14527/kuey.2017.019](https://doi.org/10.14527/kuey.2017.019).
- Ary, D., Jacobs, L.C., & Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. Harcourt Brace College.
- Aydemir, R. E. (2008). *The relationships between religiosity and happiness: The case of the first adulthood* [Unpublished master thesis]. Ondokuz Mayıs University.
- Aydoğdu, T. (2013). *Attachment styles, coping strategies between psychological hardness examining of the relationships* [Unpublished master thesis]. Gazi University.
- Aykaç, F. (2016). *Mobbing, subjective well-being and vocational satisfaction: a study on psychological counselors* [Unpublished master thesis]. Gaziosmanpaşa University.
- Bayram, S. (2020). *Examining the relationship between the organizational forgiveness perceptions and the levels of organizational happiness of teachers* [Unpublished master thesis]. Recep Tayyip Erdoğan University.

- Baysal, A. (1995). *Factors affecting professional burnout in high school and equivalent school teachers* [Unpublished doctorate thesis]. Dokuz Eylül University.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Bulut, A. (2015). *Perceptions of high school teachers' organizational happiness: A norm study* [Unpublished doctorate thesis]. Gaziantep University.
- Buragohain, P., & Hazarika, M. (2015). Happiness level of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 19-37. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V2I3P102>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Manual of data analysis for social sciences*. Pegem.
- Camadan, F., & Kırac, S. N. (2020). Examining self-esteem and various demographic variables as a predictor of university students' psychological resilience. *Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 253-263. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.387>
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02699930302294>
- Chaiprasit, K., & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 189-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.540>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Problems that mathematics teachers encounter in science and art centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 615-641. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.370355>
- Çetin, S. & Polat, S. (2021). The relationship between secondary school teachers' organizational justice perception levels and organizational happiness levels. *MANAS Journal of Social Studies*, 10(1), 171-182. <https://doi.org/10.33206/mjss.800081>
- Danna, K., & Griffin, R.W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384. <https://doi.org/10.1177%2F014920639902500305>
- Demo, G., & Paschoal, T. (2013). Well-being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the USA. *Paidéia*, 26(63), 35-43. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201605>
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Doğan, T. (2015). Adaptation of the brief resilience scale into Turkish: A validity and reliability study. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dost-Tuzgöl, M., & Keklik, İ. (2012). Professional issues in counseling as perceived by individuals working in counseling settings. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 12(23), 389-407. <https://doi.org/10.21764/EFD.58582>
- Düzgün, O. (2016). *The interrelation between the happiness levels and the classroom management skills of the secondary school teachers* [Unpublished master thesis]. Gaziosmanpaşa University.
- Egan, G. (2011). *The skilled helper*. Kaknüs.

- Erdur-Baker, Ö., & Çetinkaya, E. (2007). Ethics: breaking point in behavior. A. R. Özyürek, F. Korkut, & D. Owen (Eds.), *Developing psychological counseling and guidance, progress in the professionalization process*. (pp.163-182). Nobel.
- Eren, E., & Uluuysal, B. (2012). Professional problems experienced by information technology (IT) teachers and suggested solutions. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 152-171. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.48005>
- Eren, K. A. (2015). *Subjective well-being and the determinants of happiness in Turkey* [Unpublished master thesis]. İstanbul Teknik University.
- Ertong, C. (2018). *Examining the factors which affect organizational happiness at schools* [Unpublished master thesis]. Gaziantep University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock "N" roll*. Sage.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Gavin, J., & Mason, R. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.005>
- Gönen, T., & Koca Ballı, A. İ. (2020). Psikolojik sağlamlığın tükenmişliğe etkisi: Özel okullarda çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 46-60.
- Günel, D. (2020). *The mediator role of psychological flexibility between job satisfaction and psychological well-being among school counselors* [Unpublished master thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Gürbüz, G. (2020). *The relation between the perceptions of organizational happiness and organizational trust of teachers* [Unpublished master thesis]. Bahçeşehir University.
- Gürkan, U. (2006). *The Effect of the group program of resiliency level of university students* [Unpublished master thesis]. Ankara University.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2003.10382971>
- Hempfling, M. S. (2015). *Happiness, work engagement, and perception of organizational support of student affairs professionals* [Unpublished doctorate thesis]. Ohio University.
- İkiz, E. (2016). *Theory and innovative approaches in counseling and psychotherapy*. Nobel.
- Kahveci, G., & Köse, Ö. (2019). An analysis of the role of organizational cynicism on organizational happiness according to primary and secondary school teachers' perceptions. *EKEV Academy Journal*, 23(79), 135-156.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level* [Unpublished master thesis]. Marmara University.
- Kararımak, Ö. (2006). Resilience, risk and protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 26, 129-139.
- Karataş, Z., & Camadan, F. (2020). The role of mindfulness and various demographic variables in explaining resilience of university students. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Science*, 52(52), 348-370. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.604779>
- Keser, A. (2018). Happiness at work survey. *Paradoks Economics, Sociology and Policy Journal*, 14(1), 43-57.

- Kirby, L., Fraser, M., & P. R. Smokowski (1997). Risk and resilience in childhood. A. M. Fraser (Ed.) *Risk and resilience in childhood: An Ecological Perspective* (pp.10-33). NASW.
- Klag, S., & Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161. <https://doi.org/10.1348/135910704773891014>
- Konan, N., & Taşdemir, A. (2019). The relationship between teachers' perceptions of organizational hypocrisy and happiness levels. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152. <https://doi.org/10.31798/ses.655939>
- Korkut, A. (2019). *An analysis of teachers' perceptions of organizational happiness, organizational cynicism and organizational justice* [Unpublished doctorate thesis]. İnönü University.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Maenapothi, R. (2007). Happiness in the workplace indicator master's thesis. Human resource development. National institute of development administration. *International Journal of Operations and Production Management*, 2(2), 114-130.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite adversity and risk. A. M. C. Wang, & G. Edmund W. (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp.3-27), Inc.
- Meredith, L.S., Sherbourne, C.D., Gaillot, S., Hansell, L., Ritschard, H.V., Parker, A.M., & Wrenn, G. (2011). *Promoting Psychological Resilience in the U. S. Military*. RAND Corporation <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG996.html>
- Ministry of Education (2020). *Ministry of National Education Guidance and Psychological Counseling Services Regulation*. Legal Gazette, No: 31213. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Ministry of Education (2022). *Teaching Profession Law*. Legal Gazette, No: 31750. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). The relationship between organizational silence and organizational happiness levels of school principals and teachers: The sample of Şanlıurfa province. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Öğülmüş, S. (2001, 29-30 March). *Resilience as a personality trait*. I. National Symposium on Children and Crime: Causes and Prevention Studies. Ankara University, Ankara.
- Özen, F. (2018). The impact of the perception of organizational virtue on the perception of organizational happiness in educational organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 124-140. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.7>
- Özen, Y. (2011). Research on school counselors' job satisfactions. *Turkish Journal of Business Ethics*, 4(7), 77-92.
- Özocak, A., & Yılmaz, E. (2020). The effect of teachers' psychological empowerment on organizational happiness. *Journal of Contemporary Administrative Sciences*, 7(1), 80-94.
- Öztürk, B. (2020). *The relationship between the life satisfaction of teachers working in secondary schools and their organizational happiness* [Unpublished master thesis]. Pamukkale University.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Prince-Embury, S. (2010). Introduction to the special issue: Assessing resiliency in children and adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 287-290. <https://doi.org/10.1177/10734282910366830>
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley-Blackwell.

- Roffey, S. (2012). Pupil well being-teacher well being: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 25, 21-33.
- Seçim, G. (2020). The effects of cognitive flexibility and emotion regulation on psychological resilience. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 18(2), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.716151>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sevindik, D. (2015). *The relationship between religiosity and happiness of middle age: Denizli sample* [Unpublished master thesis]. Süleyman Demirel University.
- Silliman, B. (1994). *Resiliency research review. Conceptual and research foundations*. <http://www.cyfernet.org>
- Skovholt, T. M. (2012). The counselor's resilient self. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(38), 137-146.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., & Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back: A neglected personal resource? *Journal of Positive Psychology*, 5, 166-176. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.482186>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well being: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/S10648-011-9170-Y>
- Suhail, K., & Chaudhry, R. H. (2004). Predictors of subjective well-being in an Eastern Muslim Culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376. <https://doi.org/10.1521/JSCP.23.3.359.35451>
- Tan, J. S., Tambyah, K. S., & Kau, K. A. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality of life perceptions: Evidence from a national survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1), 33-59. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-7158-z>
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172. <https://doi.org/10.1002/PITS.10148>
- Terzi, Ş. (2005). *Psychological hardiness model relating to subjective well being* [Unpublished doctorate thesis]. Gazi University.
- Tingaz, E. O., & Hazar, M. (2014). The comparison of emotional intelligence and happiness of the preservice teachers in the department of physical education and sports teaching with some preservice teachers in other departments. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 745-756. <http://dx.doi.org/10.14486/IJSCS144>
- Toprak, H. (2014). *Psychological resilience and satisfaction of psychological needs as predictors of subjective well-being and life satisfaction in the adolescents* [Unpublished master thesis]. Sakarya University.
- Tura, G. & Doğan, B. B. (2020, 23-24 April). *Examining the resilience of school counselors (guidance teachers) in terms of demographic variables*. 6th International Congress of Social Humanities and Educational Sciences, Istanbul.
- Türk Eğitim-Sen (2011). *Teachers are unhappy and in debt*. <http://www.haberturk.com>
- Ulukan, M. (2020). Investigation of the relationship between happiness and psychological resilience levels of teachers. *Journal of International Social Research*, 13(73) 620-631. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.10978>
- Van Schaick, L. A. (2010). *Predicting resilience and psychological well-being in early adulthood: The role of religion in childhood and adolescence* [Unpublished doctorate thesis]. St. John's University.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Yalçın, M., Tekin, U., & Sözen, D. (2013). What is psychological counseling and guidance? A. B. Odabaşı (Ed.)

Guidance and psychological counseling (pp.9-11). Çizgi.

- Yaşar, K. (2015). *The relationship between the Uludağ University Education Faculty students' subjective well-being, psychological resilience, forgiveness* [Unpublished master thesis]. Uludağ University.
- Yıldırım, K., Arastaman, G., & Daşcı, E. (2015). Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 486-506. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8760>
- Yüçetürk, E. (2012). The role of trade unions in preventing of mobbing in the workplaces: A qualitative research. *Work and Society*, 4, 41-71.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Evaluation of school counseling and guidance services based on views of high school students. *International Journal of Human Sciences*, 5(2), 1-26.
- Zhou, S., & Qiu, L. (2013). The differences of factors influencing employees' happiness. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3(3),719-724. <https://doi.org/10.4236/AJIBM.2013.38082>

Matematik Öğretmenlerinin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Sema ACAR¹, Bilge PEKER²

Öz: Bu araştırmanın amacı salgın döneminde derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten matematik öğretmenlerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma nitel desenli bir durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten 12 gönüllü matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Eş zamanlı uzaktan eğitimin öğretmen görüşlerine göre teknoloji kullanımı konusunda, fiziksel açıdan, sağlık açısından ve zaman açısından avantajlı olduğu belirlenirken derslerin öğretmenler için yorucu olması, teknolojik araç ve alt yapı sorunlarının olması, öğretmenlerin çalışma saatlerinin çok fazla esnetilmesi, iletişim ve etkileşim eksikliği, ilgisizlik, eksik öğrenme gibi dezavantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde yüz yüze eğitim modelini tercih ettiği, az bir kısmının yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin beraber olduğu karma modeli tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Eğitim, COVID-19, Matematik Öğretmenleri

Mathematics Teachers' Views on Synchronous Distance Education

Abstract: The aim of this study was to determine the views of mathematics teachers who have conducted their lessons using synchronous distance education applications during the period of the COVID-19 pandemic about this form of education. The study was carried out as a qualitative case study. The working group consisted of 12 volunteer mathematics teachers who had been conducting their classes with synchronous distance education applications. Data were collected through a semi-structured interview. The content analysis method was used in the analysis of data. According to the teachers, synchronous distance education is advantageous in terms of use of technology, physical health, and time, while it has disadvantages including the lessons being tiring for teachers, problems with the technological tools and infrastructure, teachers' working hours being over-extended, a lack of communication and interaction, indifference from the students, and incomplete learning. It was concluded that the mathematics teachers preferred the face-to-face education model for their mathematics lessons, while a small number of them preferred the mixed model in which face-to-face education and distance education were combined.

Keywords: Distance Education, Online Education, COVID 19, Mathematics Teachers

Geliş Tarihi: 24.12.2021

Kabul Tarihi: 05.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye, e-posta: s.acarr94@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9989-9612>

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye, e-posta: bpeker@erbakan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0787-4996>

Atıf için/ To cite:

Acar, S. ve Peker, B. (2022). Matematik öğretmenlerinin eş zamanlı uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 453-471.

Eğitim; toplumların gelişmesi ve kalkınmasında en önemli etkenlerden biridir. Bir toplumun eğitim düzeyi, gelişmesinin en önemli gücü ve verimlilik artışının en önemli unsurudur (Çakmak, 2008). Saygılı (2013), tüm toplumsal süreç ve yapılar da eğitimin üzerinde en çok konuşulan, eleştirilen, tartışılan ve değişime uğrayarak sürekli yenilenen alanlardan biri olduğunu; bireysel, toplumsal ve evrensel boyutta sürekli güncellenmekte olduğunu belirtmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle beraber, eğitimde köklü değişiklikler meydana gelmeye başlamıştır (Toffler, 1981). Özellikle geleneksel eğitimde karşılaşılan öğrenenlerin belirli bir mekânda ve zamanda ders almaları, maliyet, erişilebilirlik, fırsat eşitsizliği ders verilebilecek ortamların yetersizliği gibi sorunlar geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca günümüzde iletişim araçları ve teknolojinin gelişmesiyle beraber farklı eğitim sistemlerine yönelim de artmıştır. Bu kapsamda uzaktan eğitim sistemi ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim olduğu eski tarihlere dayanmaktadır. Clark (2020), uzaktan eğitimin geçmişten beri mektup, kitap, gazete, radyo, televizyon vb. araçlarla yürütölmekte olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim yeni bir kavram olmayıp teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha etkin bir hale gelmiştir. Uşun (2006), uzaktan eğitimi, öğrenme-öğretme sürecinde kaynak ve alıcıların birbirleri ile aynı ortamda bulunmasını gerektirmeyen, bireysellik, bağımsızlık ve esneklik özellikleri bulunan, etkileşim ve iletişimin teknoloji ile sağlandığı planlı programlı bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanım yapan İşman'a (2011) göre uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunmasına gerek olmadan teknolojinin imkanlarından faydalanılarak eğitim-öğretimin yürütölmesidir. Özarlan ve diğerleri (2007) ise uzaktan eğitimi, öğreten ve öğrenen kişileri aynı mekân ve zaman dilimi şartına bağlı olmaksızın birbirine bağlayan ve teknoloji yardımı ile iletişim kanalları sağlayan eğitim ortamı olarak tanımlamaktadırlar. Moore ve Kearsley (2012) öğreten ve öğrenenlerin farklı zaman ve mekanlarda bulunduğu, öğrenen kişilere içeriğin basılı, çevrimiçi veya elektronik olmak üzere çeşitli biçimlerde sunulduğu planlı bir öğrenme-öğretme ortamında gerçekleştirilen faaliyetleri uzaktan eğitim olarak tanımlamaktadırlar. Demiray (2005) uzaktan eğitimin alternatif bir eğitim-öğretim uygulaması olduğunu belirterek öğrenme sürecinde öğreten ve öğrenenler için fiziki sınıf ortamının kalkmasını, bağımsız öğrenme sürecini ve esnek öğrenme fırsatlarını kapsamakta olduğunu vurgulamıştır. Ateş (2010) ise uzaktan eğitimi, bilgi ve internet teknolojilerinin eğitim ortamlarına getirdiği en büyük değişim olarak nitelendirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin birtakım avantajları olduğu görölmektedir. Uzaktan eğitimin yer ve maliyet açasından ekonomik olduğu, ayrıca erişilebilirlik açasından uzaktan eğitimin yararlı olduğu ifade edilmektedir (İşman, 2011; Traxler, 2018). Bayam ve Aksoy (2002) uzaktan eğitimde içeriklerin multimedya aracılığıyla zenginleştirilerek öğrenenlerin öğrenme sürecinde maksimum yarar sağlamasına imkân sağladığını vurgulamışlardır. Boz (2019) ise kalabalık sınıf ortamlarında yaşanan olumsuzlukların uzaktan eğitimde olmadığını belirtirken Arat ve Bakan (2014) uzaktan eğitimin avantajlarını zaman ve mekân esnekliği, kişinin öğrenme yöntemi ve hızına hitap edebilmesi, çoklu ortam araçlarının kullanımı şeklinde sıralamaktadır. Bunların yanı sıra eğitim kurumlarına ulaşma imkânı olmayan bireyler için fırsat eşitliği sağlaması ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemesi uzaktan eğitimin avantajları arasındadır (Odabaş, 2003). Kaya (2002) uzaktan eğitimin; eğitimin maliyetini düşüdüğünü, farklı eğitim seçenekleri sunduğunu, zengin öğrenme ortamları sağladığını, bireylere öğrenme sorumluluğu verdiğini belirtmiştir. Demiray (1999) uzaktan eğitimin bireye istediği zaman eğitimine devam edebilme özgürlüğu ve her yaştan bireyler için eğitim imkânı sunduğu ve uzaktan eğitimin eğitim maliyetini azalttığını belirtmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle beraber uzaktan eğitime ulaşmak daha kolay ve rahat bir hal almıştır.

Uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları olduğu görölmektedir. Özellikle bireylere duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında ve uygulama gerektiren derslerde uzaktan eğitim kullanılması uygun olmayabilir (Uşun, 2006). Bireysel öğrenme disiplini bulunmayan öğrencilerde ise uzaktan eğitim öğrenciler için kendi kendine çalışma zorluğu getirmektedir (Uşun, 2006). Özmen (2012) uzaktan eğitim için gerekli olan içerik ve ders materyallerinin hazırlanmasının uzmanlık gerektirdiğini belirtmektedir. Boz (2019) ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar bireyin sözlü iletişim becerilerine katkı sağlayamayacağını dile getirmiştir. Ayrıca katılım sayısının fazla olduğu sanal sınıflarda öğretmen her öğrenci ile bireysel olarak ilgilenemeyebilir (Kaya, 2002). Bunların yanı sıra internet veya bağlantı sorunları, uzaktan

eğitim için gerekli cihaz veya donanım sorunları, teknolojik bilgi eksiklikleri uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasındadır (Ergene ve Türk Kurtça, 2020; Karakuş ve diğerleri., 2020)

Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve şartlara göre eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olacak şekilde gerçekleştirilmektedir. Eş zamanlı öğrenme ortamları, öğreten ve öğrenenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmalarına gerek olmadan aynı anda sesli, yazılı veya görüntülü iletişim kurabildikleri öğrenme ortamlarıdır (Patton, 2008). Eş zamansız öğrenme ortamları ise zamana ve mekâna bağlı olmadan gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Bu öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim eş zamansız gerçekleşmektedir (Can, 2008). Eş zamanlı öğrenme ortamları mekân sınırlaması olmaksızın iletişim açısından avantaj sağlarken, eş zamansız öğrenme ortamları hem zaman hem de mekân sınırlandırmasını ortadan kaldırmaktadır.

Dünya tarihi incelendiğinde eğitimi aksatan durumlar savaşlar, terör olayları, doğal afetler, hastalık ve salgınlar olarak listelenebilir (Kahraman, 2020). Dünyada süregelen savaşlar, toplumsal baskılar, ekonomik çöküntüler gibi sebepler temel insan hakkı olan eğitime ve bilgiye erişim için bir engeldir (Bozkurt, 2020). Böyle durumlarda eğitim öğretimin aksamaması için uzaktan eğitimin imkanlarından faydalanılabilir. 2019 yılının son günlerinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve giderek tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını, 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından "pandemi" olarak ilan edilmiştir (DSÖ, 2020). Pandemi süreci tüm dünyada turizm, sağlık, eğitim ve ekonomi alanlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu süreçte çok fazla etkilenen alanlardan birisinin de eğitim olduğu ifade edilebilir. Çünkü salgın döneminde çoğu ülkede okullar geçici olarak kapatılmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri teknolojinin imkanlarından faydalanılarak uzaktan eğitimle yürütülmeye başlanmıştır. Ülkemizde ise 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim süreci başlamıştır. İlk aşamada uzaktan eğitim televizyon ve internet aracılığıyla yürütülmüştür. Televizyonda EBA TV ve internette Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılıklarıyla eş zamansız uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Daha sonra 30 Mart 2020 tarihi itibarıyla öğretmen öğrenci arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak amacıyla canlı sınıf uygulaması başlatılmış ve böylece eş zamanlı uzaktan eğitim süreci başlamıştır (MEB, 2020). Ancak daha önceden karşılaşılmamış bir kriz olan bu süreçte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmadıkları düşünüldüğünde birtakım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Alanyazın incelendiğinde de eş zamanlı öğrenme ortamlarında internete erişim, bağlantı, görüntü ve ses sorunu gibi teknik aksaklıkların (Akkuş ve Acar, 2017; Karatepe ve diğerleri., 2020; Yılmaz ve Güven, 2015), ders zamanlarının her öğrenci için uygun olmaması, ders sürelerinin uzun olması, kullanım bilgisi eksikliği, elverişsiz ortam (Kırmacı ve Acar, 2018), dikkat dağınıklığı riskinin fazla olması (Karakuş ve diğerleri., 2020), sınıf yönetimi, motivasyon eksikliği ve aşırı rahatlık (Fidan, 2020) gibi sorunların olduğu görülmüştür.

Eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri şüphesiz dersi yürüten öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler dersin planlanabilmesi, ders süresinin etkin kullanımı, sınıf yönetiminin sağlanması, ders zamanlarının ayarlanması, sistemin etkili kullanılabilmesi gibi birçok sorumluluk üstlenmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi, bu şekilde yürütülen derslerin avantajları, dezavantajları ve karşılaşılan sorunların bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca COVID-19 salgını sebebiyle tüm dünyada etkili olan uzaktan eğitim sürecinin bundan sonra eğitim sisteminin önemli bir parçası olacağı ve geleneksel eğitimle beraber yürütüleceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

COVID-19 salgını birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretimi de olumsuz biçimde etkilemiştir. Bu olumsuz etkinin en aza indirgenmesi amacıyla tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu araştırmanın amacı salgın döneminde derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten matematik öğretmenlerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Ülkemizde Uluslararası (TIMSS, PISA) sınavlarda son dönemlerde başarı grafiğinde nispeten bir artış olmasına rağmen ülkemizin ulaştığı matematik başarısının istenen düzeyde olmamasından dolayı uzaktan eğitim sürecinin matematik derslerine nasıl yansıdığına incelenmesinin

önemli olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra matematik doğası gereği diğer derslerden farklılıklar arz etmektedir. Öyle ki matematik dersi sadece dinlenilerek değil aynı zamanda uygulama yapılarak öğrenilecek bir derstir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde uygulama noktasında aksaklıklar olabileceğinden matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimden farklı etkileneceği düşünülmektedir. Ayrıca salgın dönemiyle birlikte hayatımızda fazlaca yer edinen uzaktan eğitimin bundan sonrasında da eğitim öğretimde etkin bir şekilde kullanılacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda matematik gibi soyut ve önemli bir dersin uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik öğretmen görüşlerinin önemli olacağı düşünülmektedir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi “Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürütülmesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma nitel desenli bir durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Durum çalışması modeli, bir durumu ya da olayı belirli bir zaman dilimi içerisinde değerlendirebilmek için görüşme, gözlem gibi veri toplama araçlarını kullanarak tanımlamaya çalışan ve derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2007). Araştırmada salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinin matematik derslerine nasıl yansıdığı durumu detaylı bir şekilde araştırılmak istendiğinden araştırmayı durum çalışması modelinde yapılandırmanın daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yöntem, zaman, para ve işgücü yönünden ekonomik olma (Büyüköztürk, 2012) yönü ile bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki devlet okullarında görev yapan ve derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten 12 gönüllü matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun demografik yapısı ve öğretmenler için verilen kodlar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri ve Araştırmaya Katılan Katılımcılara Verilen Kodlar

Kodlar	Cinsiyet	Kıdem yılı	Branşı	Öğrenim durumu	Okulun bulunduğu bölge
Ö ₁	Kadın	5-10 yıl	Ortaöğretim matematik	Lisansüstü	Kırsal
Ö ₂	Kadın	0-5 yıl	İlköğretim matematik	Lisans	Kırsal
Ö ₃	Erkek	5-10 yıl	Ortaöğretim matematik	Lisansüstü	Kırsal
Ö ₄	Kadın	0-5 yıl	Ortaöğretim matematik	Lisans	Kentsel
Ö ₅	Kadın	5-10 yıl	Ortaöğretim matematik	Lisans	Kırsal
Ö ₆	Kadın	10-15 yıl	İlköğretim matematik	Lisansüstü	Kentsel
Ö ₇	Erkek	5-10 yıl	İlköğretim matematik	Lisans	Kentsel
Ö ₈	Kadın	0-5 yıl	İlköğretim matematik	Lisans	Kırsal
Ö ₉	Erkek	5-10 yıl	Ortaöğretim matematik	Lisansüstü	Kırsal
Ö ₁₀	Kadın	10-15 yıl	İlköğretim matematik	Lisans	Kırsal
Ö ₁₁	Kadın	5-10 yıl	İlköğretim matematik	Lisans	Kırsal
Ö ₁₂	Kadın	15 yıl ve üzeri	İlköğretim matematik	Lisans	Kentsel

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırma formunun geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorulara ilişkin Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Ana Bilim dalından iki akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Ardından iki katılımcı ile pilot çalışma yapılmış ve uzmanlarla beraber tasarlanan görüşme formundan elde edilen dönütler karşılaştırılmış, gerekli değişiklikler ve düzeltmelerin ardından forma son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anlaşılabilirliği artırmak adına iki soru dil ve anlatım yönünden düzenlenmiştir.

İki soruda ise eş zamanlı uzaktan eğitimin öğretmenler için avantaj ve dezavantajları sorulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bu iki soru “Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için avantajları var mıdır? Varsa açıklayınız.” ve “Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için dezavantajları var mıdır? Varsa açıklayınız.” şeklinde düzenlenmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan, ikinci bölüm ise salgın döneminde derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten matematik öğretmenlerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümüne ait sorular ve soruların sorulma amaçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme formunun ikinci bölümüne ait sorular ve sorulma amaçları

Sorular	Amaç
Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim (canlı dersler) ile yürütülmesine yönelik görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.	Matematik öğretmenlerinin matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik genel olarak duygu ve düşüncelerini belirlemek
Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için avantajları var mıdır? Varsa açıklayınız.	Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için olan avantajlarını belirlemek
Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için dezavantajları var mıdır? Varsa açıklayınız.	Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin öğretmenler ve öğrenciler için olan dezavantajlarını belirlemek
Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin sınırlılıkları ve derslerde karşılaşılan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.	Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesinin sınırlılıklarını ve derslerde karşılaşılan sorunları belirlemek
Sizce matematik dersleri eş zamanlı uzaktan eğitim ile mi yoksa geleneksel yüz yüze eğitim şeklinde mi yapılmalıdır? Ya da matematik derslerinin hangi kısımlarının geleneksel yüz yüze eğitim, hangi kısımlarının eş zamanlı uzaktan eğitim ile yapılmasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Sebebini açıklayınız.	Matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde tercih ettikleri yöntemleri ve sebebini belirlemek

İlk aşamada katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşması için görüşme formunun samimi bir şekilde doldurulması gerektiği vurgulanmıştır. Veri toplama sürecinde COVID-19 salgını sebebiyle öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılamamış, yarı yapılandırılmış görüşme formu “googledrive” üzerinden hazırlanarak link oluşturulmuş ve katılımcılara ulaşılarak link paylaşılmıştır. Katılımcıların yanıtları alındıktan sonra katılımcılara telefon aracılığıyla ulaşılmış ve yanıtlarına ilaveler yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. İlave yapmak isteyen katılımcıların yanıtları araştırma verilerine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacılar tarafından konu ile ilgili kategoriler geliştirilmektedir (Özdemir, 2010). Öncelikle görüşme formuna verilen yanıtlar “googledrive” üzerinden indirilmiştir. Analizin ilk aşamasında öğretmenlere birer kod numarası verilmiştir. Sonrasında kodlar çıkartılmış ve bu kodlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur (Patton, 2014). Daha sonra içerik analizinin özelliğine uygun olarak katılımcıların görüşlerini aktarabilmek için yer yer doğrudan alıntılar verilmiştir. Verilerin sunumunda, doğrudan alıntı seçimi için temaya uygunluk, açıklayıcılık ve çarpıcılık ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver ve diğerleri., 2010).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Öncelikle araştırmanın etik bir şekilde yürütülebilmesi için katılımcıların gönüllü olmasına ve çalışma hakkında bilgilendirilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcılara isimlerinin ve görev yerlerinin hiçbir şekilde açıklanmayacağı, toplanacak verilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve öğretmenlerin açık isimleri yerine Ö1...Ö12 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Ayrıca Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar

Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (19.02.2021 tarih ve 2021/104 sayılı karar).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla hazırlanan sorulara ilişkin uzman görüşü alınmış, gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Verilerin çözümleme sürecinde birbirinden bağımsız ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar ile araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında tutarlık oranı Miles ve Huberman (1994) formülüne (Güvenirlilik= (Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100) göre .86 olarak bulunmuştur. Görüş ayrılığı bulunan kodlamalar araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş araştırmacılar aralarında yaptıkları tartışmalarla ortak bir karara ulaşmışlardır.

Bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin; öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik duygu ve düşünceleri, eş zamanlı uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları, karşılaşılan sorunlar ve sınırlılıklar ve öğretmenlerin matematik derslerinde tercih ettikleri yöntem olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Duygu ve Düşünceleri

Öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Duygu ve Düşünceleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik duygu ve düşünceleri	Verimli	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	5
	Farklı	Ö ₅	1
	Tamamlayıcı	Ö ₉	1
	Verimsiz	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₈	3
	Zor	Ö ₂ , Ö ₁₀	2
	İş yükü artırıcı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀	5
Toplam			17

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Olumlu görüş belirten öğretmenler matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesini verimli ve tamamlayıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak eş zamanlı uzaktan derslerin verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin tamamı bu derslerin ekipman sorunu, öğrenci katılımı, fırsat ve imkân eşitsizliği gibi sıkıntıları olduğunu belirtmişlerdir.

Ö₃: "Dersler gayet güzel. Ancak ekipman eksiklikleri olabiliyor. Grafik tablet pdf konu anlatımları bulmak gibi."

Ö₇: "Canlı derslerden verim aldığımızı düşünüyorum. Ama tüm öğrencilerin katılmaması fırsat ve imkân eşitliğine engel oluyor."

Ö₁₁: "Yüz yüze eğitim kadar etkili olabiliyor. Ancak öğrenci katılımının yetersiz olması sınıf düzeyinde öğrenmeyi etkiliyor. Bireysel olarak derse düzenli katılan öğrencilerde başarı mevcut."

Ö₃ kodlu öğretmen derslerin güzel geçtiğini ancak ekipman eksiklikleri olduğundan bahsetmiştir. Ö₇ kodlu öğretmen ise derslerin verimli olduğunu ancak fırsat ve imkân eşitsizliğine sebep olduğunu belirtmiştir. Ö₁₁ kodlu öğretmen de derslerin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu ancak öğrenci katılımının eksikliğinden sınıf düzeyinde öğrenmenin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Bir öğretmen eş zamanlı uzaktan derslerin yüz yüze derslerin eksik kaldığı kısımları tamamlamada etkili olduğunu belirtirken bir başka öğretmen ise uzaktan derslerin tamamen farklı bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Ö₉: "Yüz yüze eğitimin eksik kaldığı yerlerde takviye niteliğinde faydalı olacağını düşünüyorum."

Ö₅: "Canlı ders tamamen farklı bir süreç. Sınıf ortamında çok başarılı dersini anlatan bir öğretmen bile online ortamda bocalıyor."

Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenler derslerin verimsiz ve zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca olumsuz görüş belirten öğretmenlerin bazıları bu şekilde işlenen derslerin görev ve sorumluluklarını ve iş yüklerini artırdığını belirtmişlerdir.

Ö6: "Sınıf ortamındaki yüz yüze iletişim yoluyla yaptığımız eğitimin yerini tuttuğunu düşünmüyorum. Bu sebeple dersleri verimsiz buluyorum. Yanı sıra yüz yüze eğitimde her şeyi sınıf ortamında hallediyorduk, şimdi ise her şey telefonla bilgisayarla. Ödevleri bile kontrol etmek çok zor ve zaman alan bir işlem oldu. Telefonuma sürekli ödev mesajı geliyor. Bilgisayar başında geçen vakit yüzünden öğretmenlerin gecesi gündüzü özel hayatı kalmadı."

Ö8: "Köydeki çocukların internet probleminden dolayı ve ebadaki sürenin yetersiz olmasından kaynaklı dersten beklediğim verimi alamıyorum."

Ö6 kodlu öğretmen eş zamanlı uzaktan derslerin özellikle zaman noktasında kendisini yorduğunu, özel hayatının tamamen bittiğini ve bu derslerin verimsiz olduğunu dile getirmiştir. Ö8 kodlu öğretmen ise internet problemi ve ders süresinin yetersizliğinden dolayı derslerin verimsiz olduğunu belirtmiştir.

Ö2: "Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülebilecek en zor derslerden biri olduğunu düşünüyorum. Bu süreçte matematik dersinin kendine has bir dile sahip olmasından dolayı sözel derslere göre daha zor hale gelmektedir. Matematik dersinin verimli ve kalıcı olması için öğrencinin kendi bilgisini oluşturması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde bu ortamı hazırlamak daha zor bir süreçtir. Ayrıca bu süreçte matematik dersini verimli ve amacına uygun olarak işlenmesi için yapılması gereken hazırlık yüz yüze eğitime göre daha fazladır. Kısıtlı sürede belirtilen kazanımların yetiştirilmesi için ders en ince ayrıntısına kadar planlanması gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında artış olmuştur."

Ö10: "Uzaktan eğitimle ders işlemek özellikle bizim branşımız için çok zor oluyor. Öğrenciler normalde matematikte zorlanıyorlardı şimdi anlamaları daha da zorlaştı. Birde iş yükü arttı. Sürekli formlar doldurmak zorunda kaldık, mesai kavramı ortadan kalktı gece gündüz durmadan derslerle iç içeyiz. Öğrencilerin kopmaması için daha çok efor sarf etmek zorunda kaldık."

Ö2 kodlu öğretmen eş zamanlı uzaktan derslerin öğretmenin görev ve sorumluluklarında artışa sebep olduğunu ve matematik dersinin uzaktan eğitim ile yürütülebilecek en zor derslerden biri olduğunu belirtmiştir. Benzer bir görüş bildiren Ö10 kodlu öğretmen de eş zamanlı uzaktan dersler ile matematik öğretmenlerinin iş yükünün arttığını ve matematik dersinin uzaktan eğitimle işlenmesi ile öğrencilerin anlamalarının daha da zorlaştığını belirtmiştir.

Öğretmenler matematik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinin oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu süreçte en çok telefon ve bilgisayar başında geçen zamanın artması, mesai kavramının olmaması, gece gündüz derslerle ve öğrencilerle birlikte olma durumundan yakınmaktadırlar. Ayrıca kırsal bölgede çalışan bir öğretmen öğrencilerinin internet probleminden bahsetmiştir.

Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Eş zamanlı uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Avantajlar	Öğretmenler için	Teknoloji kullanımı	Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	5
		Fiziksel	Ö2, Ö6	2
		Sağlık	Ö5	1
		Zaman	Ö2, Ö6	2
		Yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8	4
	Öğrenciler için	Zaman	Ö2, Ö7	2
		Rahatlık	Ö4, Ö10	2
		Sağlık	Ö5, Ö10	2
		İlgi çekicilik ve kalıcılık	Ö9, Ö11, Ö12	3
		Yok	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8	4
Toplam				27

Tablo 4 incelendiğinde eş zamanlı uzaktan eğitimin avantajları öğretmenler için ve öğrenciler için kategorileri altında gruplandırılmıştır. Öğretmenler eş zamanlı uzaktan eğitimin teknoloji kullanımı

noktasında öğretmenler için avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımının dersi ilgi çekici hale getirmesi, kavramları somutlaştırma ve soru çözümünde etkili olduğunu belirten görüşler mevcuttur. Ayrıca öğretmenler eş zamanlı uzaktan dersler sayesinde teknolojiyi daha etkili kullandıklarını, çağın gereklerine daha iyi uyum sağladıklarını, yeni programlar öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular;

Ö9: “Öğretmen için daha zorlu bir süreç olmasına rağmen dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlama adına faydalı olacaktır.”

Ö10: “Uzaktan dersler sayesinde teknolojiyle daha çok iç içe olduk ve yeni programlar öğrendik.”

Ö11: “Bu derslerde somutlaştırmada teknolojiden yararlanabiliyoruz. Bol bol soru çözebiliyoruz. Teknoloji kullanımı ve görsel paylaşımı dersi ilgi çekici hale getiriyor.”

ifadeleriyle desteklenmektedir.

Öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerin fiziksel açıdan, sağlık açısından ve zaman açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Derslerin bu şekilde yürütülmesi ile salgından korunduklarını, okula gitmek, nöbet tutmak, gürültüye maruz kalmak vb. durumların olmadığını ve fiziksel yönden avantajlı olduklarını ve okula gitmek için harcadıkları zamanı daha verimli kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ö2: “Eş zamanlı uzaktan eğitim ile öğretmenlerin okula gitmek için harcadığı zamanı daha verimli işlere harcamasını sağlamıştır. Öğretmen için evden çıkıp okula gitmek, nöbet tutmak, gürültüye maruz kalmak açısından fiziksel avantaj olduğunu düşünüyorum.”

Ö5: “Koronadan korunmak dışında bir avantajı olduğunu düşünmüyorum.”

Dört öğretmen ise uzaktan eğitimin öğretmenler için hiçbir avantajı olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin üçü öğrenciler için de uzaktan eğitimin hiçbir avantajı olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerin öğrenciler için de bazı avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler için teknoloji kullanımının avantaj olduğunu belirten öğretmenlerin bazıları teknoloji ile derslerin daha ilgi çekici hale getirildiğini ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri,

Ö11: “Ekrandan canlı bir şekilde ders izlemesi öğrenciler için daha ilgi çekici olabiliyor.”

Ö12: “Derslerdeki teknoloji kullanımı sayesinde öğrenciler konuları görsel ve işitsel hafızalarına rahat aktarıyorlar. Böylece kalıcılık daha iyi sağlanıyor.”

şeklinde. Ayrıca uzaktan derslerin öğretmenler gibi öğrenciler için de sağlık ve zaman açısından avantajlı olduğunu belirten görüşler mevcuttur.

Ö10: “Öğrenciler özellikle kışın soğukta dışarı çıkmamış olacaklar. Ayrıca evde kalarak virüsten de korunacaklar.”

Ö7: “Öğrencilerin okul yolunda harcadıkları zamanı daha verimli kullanmaları için ortam hazırlamıştır.”

İki öğretmen ev ortamında derse katılımın öğrenciler için daha rahat bir ortam oluşturduğunu ifade etmiştir.

Ö4: “Öğrenciler daha sakin ve huzurlu bir ortamda okuldaki dersi bire bir kendi evinde dinleyebiliyor. Bu büyük bir avantaj.”

Bu avantajlarının yanında öğretmenler eş zamanlı uzaktan eğitimin hem öğretmenler hem de öğrenciler için bazı dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimin Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Dezavantajlar	Öğretmenler için	Yorucu	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₁₀	3
		Yetersiz zaman ve az katılım	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁	4
		Esnek çalışma saati	Ö ₂ , Ö ₁₂	2
		Teknolojik araç ve alt yapı sorunları	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₁	4
		İletişim ve etkileşim eksikliği	Ö ₆	1
		Sağlık problemleri	Ö ₂	1

Öğrenciler için	İlgisizlik-İsteksizlik	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂	6
	Teknolojik araç ve alt yapı sorunları	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₁	5
	Sağlık problemleri	Ö ₂	1
	Soru soramamak	Ö ₄ , Ö ₁₁	2
	Sınırlı kalıcılık-Eksik öğrenme	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₁	4
Toplam			33

Tablo 5 incelendiğinde eş zamanlı uzaktan eğitimin dezavantajları öğretmenler için ve öğrenciler için kategorileri altında gruplandırılmıştır. Öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerin öğretmenler için yorucu olduğunu, teknolojik araç ve alt yapı sorunlarının olduğunu ve öğretmenlerin çalışma saatlerinin çok fazla esnetildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular,

Ö10: "Uzaktan ders anlatmak gerçekten çok zor kendimizi daha çok yoruyoruz, ne olursa olsun öğrenciler anlamıyorlar gibi geldiği için daha çok efor sarf ediyoruz."

Ö5: "Teknoloji kullanımındaki yetersizlik öğretmeni zorluyor. Ayrıca yeterli teknik altyapısı olmayan öğretmenler zorlanacaktır."

Ö2: "Öğretmenlerin çalışma saatlerinin çok fazla esnetilmesi, öğretmenlerin yeterli teknolojik araca sahip olmaması, uzun süre boyunca bilgisayar başında oturmaktan kaynaklanan sağlık problemleri sorun oluyor."

ifadeleriyle desteklenmektedir. Ö2 öğretmeni aynı zamanda uzun süre oturmaktan dolayı oluşan sağlık problemlerinden bahsetmiştir. Bu öğretmen aynı sorunun öğrenciler içinde geçerli olduğunu belirtmiştir.

Dört öğretmen ise zamanın yetersiz olması ve öğrenci katılımının az olmasından yakınmaktadır. Sadece bir öğretmen ise iletişim ve etkileşim eksikliği sorunundan bahsetmiştir. Öğretmenlerin görüşleri,

Ö7: "Tüm öğrencilerin katılmaması motivemizi düşürüyor. Bazen öğrencilerimiz katılmadığı için üzüldüklerini ifade ediyor ve bu bizler için çok zor. Fırsat ve imkân eşitliğinin canlı derslerde olmaması büyük dezavantaj bizler için."

Ö8: "Ders süresinin yetersiz ve katılım oranının düşük olması ders işlemeyi zorlaştırıyor. Öğrencilerin neleri anlayıp anlamadığını öğrenemiyoruz."

Ö6: "Yüz yüze iletişim kurmadan, öğrencinin gözlerinin içine bakmadan mimiklerini görmeden işlenen bir ders olduğu için ders esnasında geri dönüt alamıyoruz."

şeklindedir.

Öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerin öğrenciler için de bazı dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler için belirttiği en büyük sorun derse karşı olan ilgisizlik, isteksizlik, teknolojik araç ve alt yapı sorunlarıdır. Bu bulgular,

Ö1: "Uzaktan dersler dersi önemsizleştiriyor, derse ilgiyi azaltıyor. Öğrencilerin okula ve derse olan istekleri azalıyor. Canlı derse katılmadan da dersleri geçebileceklerini düşünüyorlar."

Ö2: "Öğrencilerin belirli bir ders programının olmaması ilgiyi ve isteği azaltıyor. İnternet ulaşımdaki yetersizlik, teknolojik araca ulaşmaktaki yetersizlik ve uzun süre bilgisayar karşısında oturmaktan kaynaklanan sağlık problemleri var."

Ö5: "Öğrenci interneti olmadığı için bağlanmakta zorluk yaşıyor, ev ortamında bazen ders saatini kaçırıyor, televizyona dalıyor, dersler tam anlamıyla istenen düzeyde başarılı geçmiyor."

ifadeleriyle desteklenmektedir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin derslerde soru soramadıklarını, derse sürekli katılmadıkları için öğrenmenin eksik kaldığını ve bu derslerde kalıcılığın sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri,

Ö4: "Öğrenciler anlamadıkları yerleri soramayabilirler."

Ö11: "Öğrenciler anlamadıkları konuyu sormuyorlar. Derse geç bağlanınca ya da bir dersi kaçırınca konuyu anlamıyorlar. Özdenetimi olmayan öğrenciler için öğrenme eksik kalıyor."

Ö3: "Canlı dersler öğrenciler ile bire-bir ilgilenmenin yerini tutamaz. Özellikle öğrenme olayı ne kadar çok duyu organlarına hitap ederse o kadar faydalı olacağı düşünüldüğünde öğrenmenin kalıcılığı olmuyor düşüncesindeyim. Özellikle matematik dersinde üç boyutlu bir nesneden bahsetmek canlı derste çok zor. Sınıfta canlandırma, materyal kullanma dersi çok kalıcı hale getiriyordu. Öğrenciler canlı derslerde yüz yüze eğitime göre zor anlıyor ve tam öğrenme

olmuyor.”

şeklindedir.

Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Sınırlılıklar

Katılımcı öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan derslerde karşılaştıkları sorunlar ve sınırlılıklar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sınırlılıklara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Altyapısal sorunlar	Teknolojik araç eksikliği	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₁	5
	İnternete erişim ve bağlantı sorunları	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	10
	Öğrenciyi aktifleştirememesi	Ö ₂ , Ö ₅	2
Zamana bağlı sorunlar	Ders süresinin az olması	Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁	4
	Ders saatlerindeki belirsizlik	Ö ₂ , Ö ₄	2
Sınıf yönetimi	Sınırlı katılım	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	7
	İletişim ve dönüt eksikliği	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	7
	Veliler	Ö ₆	1
	Motivasyon düşüklüğü	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	6
	Toplam		44

Tablo 6’da görüldüğü üzere karşılaşılan sorunlar ve sınırlılıklar “Altyapısal sorunlar”, “Zamana bağlı sorunlar” ve “Sınıf yönetimi” olmak üzere üç ayrı temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik araç eksiklikleri, internete erişim sorunları, ders öncesi ve esnasında yaşanan bağlantı sorunları, canlı dersler için kullanılan alt yapının öğrencinin aktif olmasına imkân sağlamaması gibi sorunlar “Altyapısal sorunlar” teması altında toplanmıştır. Eş zamanlı derslerin yapıtaşının teknolojik araç ve internet olmasına rağmen en çok karşılaşılan sorunlar arasında teknolojik araç eksikliği, internete erişim ve bağlantı problemleri yer almaktadır. Öğretmenler hem kendilerinin hem de öğrencilerinin teknolojik araç konusunda eksiklikleri olduğunu, ders öncesi ve esnasında bağlantı sorunlarının olduğunu, her öğrencinin internete erişemediğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö₂: “Öğretmenler ve öğrenciler için yeterli internet altyapısının ve teknolojik araçların olmaması, en büyük sorun. Ayrıca Eba’nın öğrencinin aktif olması için yeterli altyapıya sahip olmaması bir sınırlılık. Eş zamanlı uzaktan eğitim ile işlenen matematik derslerinde en temel sorun ders sürecinin bilgisayar ortamına aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Kullanılan sembol, şekil ve sayılar ders sürecinin aktarılmasını zorlaştırmaktadır. Öğrenciler ders sürecine genellikle sadece sözel olarak katılabilmektedir. Bu da matematiğin yapısına uygun değil.”

Ö₂ öğretmeni aynı zamanda eş zamanlı uzaktan derslerde kullanılan uygulamanın öğrenciyi aktifleştiremediğini, bunun da matematik dersinin yapısına uygun olmadığını belirtmiştir.

Ö₆: “Teknolojik alt yapı sorunları yeterli öğretmenleri bile yetersiz hissettiriyor. Canlı derse bağlanamama, öğrencinin derse girememesi, girince kamera ve mikrofon açmaması sorunlar arasında.”

Ö₁₁: “Öğrencilerin teknik açıdan eksiklikleri süreci zorlaştırıyor. Ayrıca internet sıkıntısı, bağlantı kopması sorunları da var.”

Ders sürelerinin kısa olması ve ders saatlerinin belirsiz olması “Zamana bağlı sorunlar” teması altında toplanmıştır. Öğretmenler ders sürelerinin yetersiz olduğunu sadece konu anlatabildiklerini etkinlik için vakit kalmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ders saatlerinin belirsiz olmasının ve bir gün önce tanımlanan derslerden öğrencilerin haberinin olmadığını veya müsait olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular,

Ö₂: “Ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı etkinlikler yapamıyoruz. Ayrıca derslerin sadece bir gün önce tanımlanabilmesi ve belirli bir program olmaması hem öğrenci hem öğretmen için sıkıntılı bir durum.”

Ö₇: “Zaman kısıtlılığından dolayı öğrencinin derse dikkatini verebilme süresi daha az. Öğrenciler sürekli dersten koptukları için kısıtlı olan zaman iyice azalıyor.”

Ö₁₁: “Zaman probleminden dolayı etkinlik yapmak için öğrencilere süre veremiyoruz.”

ifadeleriyle desteklenmektedir.

Derslere olan sınırlı katılım, öğrencilerle iletişim ve etkileşim eksikliği hem öğretmenin öğrenciye hem

de öğrencinin öğretmene dönüt verememesi, öğrencilerin eş zamanlı derslerde ilgi, istek ve motivasyonlarının düşük olması, velilerin de derslere katılması gibi sorunlar "Sınıf yönetimi" teması altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler derslere sınırlı sayıda öğrencinin katılması, katılan öğrencilerin de yüz yüze eğitimde olduğu kadar aktif olmadıklarından yakınmaktadır. Ayrıca bu derslerde iletişimin de sınırlı olduğunu, öğrencilere gerekli dönütleri veremediklerini, öğrencilerden de konunun anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir.

Ö9: "Öğrenci katılımının ve iletişimin sınırlı olması sorunlardan biri. Ayrıca öğrencilerden geribildirim alamıyoruz."

Ö10: "Dönüt bir yere kadar alabiliyoruz, iletişim daha kısıtlı yüz yüze eğitime göre."

Ö11: "Verdiğimiz etkinlikleri herkesin yapıp yapmadığını gizlilikten dolayı kontrol edemiyoruz."

Bunların yanı sıra öğretmenler eş zamanlı derslerde öğrencilerin daha ilgisiz, isteksiz ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö7: "Sık sık öğrencilerin dersten düşmesi o anı kaçırmaya motivasyonunu düşürüyor."

Ö8: "Öğrencilerin derse olan ilgileri daha az."

Ö6: "Öğrenciyi direk kontrol edemiyoruz, sesini kamerasını kapatan çocuk bizi dinliyor mu dinlemiyor mu bunu bile bilemiyoruz. Dolayısıyla bu durum öğrenciyi daha ilgisiz yapıyor. Ayrıca veliler de dersimizi takip ediyor bu da bir sorun."

Ö6 öğretmeni eş zamanlı dersleri velilerin de takip ettiğini ve bunun bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin matematik derslerinde tercih ettikleri yöntem: Öğretmenlerin matematik derslerinde tercih ettikleri yönteme ilişkin görüşleri özetlenerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Matematik Derslerinde Tercih Ettikleri Yönteme İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Yöntem Tercihi	Yüz yüze eğitim modeli	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀	8
	Karma model	Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	4
	Toplam		12

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun matematik derslerinde yüz yüze eğitim modelini tercih ettiği, geriye kalan dört öğretmenin ise yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin beraber olduğu karma modeli tercih ettiği görülmektedir. Ancak katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin tek başına uzaktan eğitimi tercih etmediği belirlenmiştir.

Ö3: "Geleneksel yüz yüze eğitim şeklinde yapılmalıdır. Matematik bir düşünme sanatıdır, bir noktada ve toplu grupların birbiri ile iletişimi sayesinde çok daha verimli sonuçlar doğuracağına inanıyorum."

Ö3 kodlu öğretmenin yukarıdaki görüşleri de incelendiğinde eş zamanlı uzaktan derslerde iletişim eksikliğinin bir sorun olduğunu belirtmiştir. Burada da matematik derslerinin öğrencilerin birbiri ile iletişimiyle daha verimli olacağını düşündüğü ve bu sebeple yüz yüze eğitimi tercih ettiği görülmektedir.

Ö6: "Bence matematik dersleri yüz yüze eğitimle yapılmalı."

Karma modeli tercih eden öğretmenler ise yüz yüze eğitimin daha ağırlıklı olması gerektiğini, uzaktan eğitimin ise yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö8: "Yüz yüze eğitim öncelikli olarak yapılmaz. Daha sonra konuyla ilgili test sorularının çözümünde uzaktan eğitim kullanılabilir. İki eğitim bu şekilde daha faydalı olacaktır."

Ö9: "Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını düşünüyorum. Ancak kaynak paylaşma, performans ödevi verme ve takibini yapma gibi konularda kullanılmalıdır. Böylece ikisi beraber daha etkili olacaktır."

Ö11: "Konu anlatımı ve etkinlikler yüz yüze, soru çözümleri de uzaktan eğitimle olabilir."

Ö12: "Konu anlatımları ve sınavlar yüz yüze. Soru çözümleri ve görsel içerikleri paylaşmak uzaktan eğitimle olmalı."

Karma modeli tercih eden öğretmenlerin konu anlatımlarında, sınavlarda ve etkinliklerde yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, soru çözümleri, ödev kontrolü ve içerik paylaşımında uzaktan eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde iletişim araçları ve teknolojinin gelişmesiyle beraber farklı öğretim yaklaşımlarına yönelim artmış, çevrimiçi öğrenme ortamları ve sanal sınıf uygulamaları önem kazanmıştır. Bu kapsamda bu eğitim ortamlarının incelenmesi, avantajlarının, dezavantajlarının bilinmesi ve karşılaşılan sorunların tespit edilerek bu eğitim ortamlarının iyileştirilmesi önem kazanmaktadır. COVID-19 salgını sürecinde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir ve bundan sonraki süreçlerde uzaktan eğitimin, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinin derslere nasıl yansıdığı incelenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgını sürecinde derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten matematik öğretmenlerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik duygu ve düşünceleri incelenmiştir. Öğretmenlerin eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenler matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesini verimli ve tamamlayıcı bulduklarını belirtirken, bu derslerin ekipman sorunu, öğrenci katılımı, fırsat ve imkân eşitsizliği gibi sıkıntıları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim zorunlu olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin hiçbiri eş zamanlı uzaktan dersler sayesinde öğrencilerin derslerden, öğretmen ile olan iletişiminden ve sosyal ortamdaki geride kaldığını belirtmemişlerdir. Matematik derslerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenler derslerin verimsiz ve zor olduğunu, matematik derslerinin uzaktan yürütülmesinin sıkıntılı olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin görüşlerindeki olumsuzlukların sebebi kendileriyle ilgilidir. Hiçbir öğretmen bu sürecin öğrenci için bir olumsuzluğu olduğunu ifade etmemiştir. Ayrıca olumsuz görüş belirten öğretmenlerin bazıları bu şekilde işlenen derslerin görev ve sorumluluklarını ve iş yüklerini artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte en çok telefon ve bilgisayar başında geçen zamanın artması, mesai kavramının olmaması, gece gündüz derslerle ve öğrencilerle birlikte olma durumundan yakınmaktadırlar. COVID-19 salgını sürecinde zorunlu ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için belirsizliğe yol açmıştır. Bu süreçte öğretmenler öğrenci ve velileri daha fazla bilgilendirmek zorunda kalmış dolayısıyla sürekli irtibat halinde olmuşlardır. Bu sebeple öğretmenler için mesai kavramı ortadan kalkmıştır.

Katılımcı öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bazı avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Eş zamanlı uzaktan eğitimin teknoloji kullanımı noktasında öğretmenler için avantajlı olduğu, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullandıkları, çağın gereklerine daha iyi uyum sağladıkları, yeni programlar öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tekin (2020) araştırmasında teknoloji kullanmayı sevenler için uzaktan eğitimin bir avantaj olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca teknoloji kullanımının dersi ilgi çekici hale getirmesi ve kavramları somutlaştırması eş zamanlı uzaktan derslerin etkili olduğu diğer avantajlar arasındadır. Teknoloji kullanımının yanı sıra eş zamanlı uzaktan derslerin fiziksel açıdan ve zaman açısından avantajlı olduğu belirlenmiştir. Derslerin bu şekilde yürütülmesi ile okula gitmek, nöbet tutmak, gürültüye maruz kalmak vb. durumların olmadığı ve fiziksel yönden öğretmenlerin avantajlı oldukları, okula gitmek için harcanan zamanın daha verimli kullanılabildiği tespit edilmiştir. Boz (2019) kalabalık sınıf ortamlarında yaşanan olumsuzlukların uzaktan eğitimde olmadığını; Arat ve Bakan (2014) ise uzaktan eğitimin zaman açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları farklı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Eş zamanlı uzaktan derslerin öğretmenler için olduğu gibi öğrenciler içinde bazı avantajları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde teknoloji kullanımının dersleri daha ilgi çekici hale getirdiği ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir. Benzer olarak Bayam ve Aksoy (2002) uzaktan eğitimde içeriklerin multimedya aracılığıyla zenginleştirilerek öğrenenlerin öğrenme sürecinde maksimum yarar sağlamasına imkân sağladığını vurgulamışlardır. Öğretmenler bu şekilde yürütülen dersler sayesinde öğrencilerin okula gitmek için kullanacağı zamanı daha verimli kullanacaklarını ve ev ortamında derse katılımın öğrenciler için daha rahat bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olarak Fidan (2020) ilköğretim öğretmenleri ile

yürüttüğü çalışmada rahatlık ve zamanın uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında olduğunu belirlemiştir. Fakat aynı çalışmada olumlu görüşlere yansıyan rahatlık konusunda olumsuz görüşlere de sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Picciano (2017) ise uzaktan eğitimin sağladığı birçok avantaj nedeniyle bireylere rahatlık sunduğunu vurgulamaktadır.

Bu avantajlarının yanında eş zamanlı uzaktan eğitimin hem öğretmenler hem de öğrenciler için bazı dezavantajları olduğu belirlenmiştir. Eş zamanlı uzaktan derslerin öğretmenler için yorucu olması, teknolojik araç ve alt yapı sorunları ve öğretmenlerin çalışma saatlerinin çok fazla esnetilmesi bu dezavantajlar arasındadır. Bunların yanı sıra zamanın yetersiz olması, öğrenci katılımının az olması ve iletişim eksikliği belirlenen diğer dezavantajlar arasındadır. Alanyazında bu durumu destekler nitelikte iletişim sorununa işaret eden çalışmalar mevcuttur. Karatepe ve diğerleri (2020) çalışmalarında çevrim içi derslerde iletişim konusunda sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca iletişim eksikliği konusunda Boz (2019) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar bireyin sözlü iletişim becerilerine katkı sağlayamayacağını dile getirmiştir. Eş zamanlı uzaktan derslerin öğrenciler içinde bazı dezavantajları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler için belirttiği en büyük sorun derse karşı olan ilgisizlik, isteksizlik, teknolojik araç ve alt yapı sorunlarıdır. Bu durum Karatepe ve diğerlerinin (2020) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin derslerde soru sormadıklarını, derse sürekli katılmadıkları için öğrenmenin eksik kaldığını ve bu derslerde kalıcılığın sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tekin (2020) uzaktan eğitimin dezavantajları arasında soru sormamak ve kalıcılığın sınırlı olması sorunları olduğunu belirtmiştir. Özgöl ve diğerleri (2017) ise yüz yüze iletişimin olmaması ve soru sormamak bakımından dezavantajlı görmektedirler. Dolayısıyla üç araştırmanın bulguları uyumludur. Son olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için uzun süre oturmaktan dolayı oluşan sağlık problemlerinden bahseden öğretmen görüşü mevcuttur. Bu bulguya benzer olarak Fidan (2020) uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri arasında hareketsizlik olduğunu belirlemiştir.

Eş zamanlı uzaktan derslerde karşılaşılan sorunlar ve sınırlılıklar “Altyapısal sorunlar”, “Zamana bağlı sorunlar” ve “Sınıf yönetimi” olmak üzere üç ayrı tema altında incelenmiştir. Alt yapısal sorunlar teması altında, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik araç eksiklikleri, internete erişim sorunları, ders öncesi ve esnasında yaşanan bağlantı sorunları, canlı dersler için kullanılan alt yapının öğrencinin aktif olmasına imkân sağlamaması gibi sorunlar yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde de eş zamanlı öğrenme ortamlarında teknolojik araç eksiklikleri, internete erişim, bağlantı, görüntü ve ses sorunu gibi teknik aksaklıkların (Akkuş ve Acar, 2017; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Fidan, 2020; Karakuş ve diğerleri., 2020; Karatepe ve diğerleri., 2020; Kırmacı ve Acar, 2018; Yılmaz ve Güven, 2015) var olduğu görülmektedir. Eş zamanlı derslerin yapıtaşının teknolojik araç ve internet olmasına rağmen en çok karşılaşılan sorunlar arasında teknolojik araç eksikliği, internete erişim ve bağlantı problemlerinin yer alması üzücüdür. Rasheed (2007) eş zamanlı öğrenme ortamlarında işlenen derslerde normal yüz yüze işlenen bir derse göre daha fazla teknik problem ortaya çıktığını ifade ederek bu durumu desteklemektedir. Ders sürelerinin kısa olması ve ders saatlerinin belirsiz olması ise zamana bağlı sorunlar teması adı altında toplanmıştır. Öğretmenler ders sürelerinin yetersiz olduğunu sadece konu anlatabildiklerini etkinlik için vakit kalmadığını belirtmişlerdir. Zamanın kısıtlı olması sorunu Bayburtlu (2020) ve Ilgaz'ın (2014) araştırmasında da belirlenen sorunlar arasındadır. Ayrıca ders saatlerinin belirsiz olması ve bir gün önce tanımlanan derslerden öğrencilerin haberinin olmadığı veya müsait olmadıkları için derslere katılmadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kırmacı ve Acar (2018) ders zamanlarının her öğrenci için uygun olmaması problemlerinden bahsetmektedirler. Bunların yanı sıra derslere olan sınırlı katılım, öğrencilerle iletişim ve etkileşim eksikliği hem öğretmenin öğrenciye hem de öğrencinin öğretmene dönüt verememesi, öğrencilerin eş zamanlı derslerde ilgi, istek ve motivasyonlarının düşük olması, velilerin de derslere katılması gibi sorunlar eş zamanlı uzaktan derslerde karşılaşılan diğer sorunlar arasındadır. Mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşür şekilde derslere olan sınırlı katılım, öğrencilerle iletişim eksikliği, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü Bakioğlu ve Çevik'in (2020) araştırmasında da belirlenen sorunlar arasındadır. Fidan (2020) öğrencilerde motivasyon bağlamında uzaktan eğitim sürecinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Karakuş ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adayları uzaktan eğitimin motivasyona olan katkısını düşük bulmaktadır. Derslere sınırlı sayıda öğrencinin katıldığı ve katılan öğrencilerinde yüz yüze eğitimde olduğu kadar aktif olmadıkları

belirlenmiştir. Ayrıca bu derslerde iletişimin de sınırlı olduğu görülmüştür. Kırmacı ve Acar (2018), mevcut araştırma bulgularıyla örtüşür şekilde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler eş zamanlı uzaktan derslerde öğrencilerin daha ilgisiz, isteksiz ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Eş zamanlı uzaktan derslerde sınıf yönetimi, ilgi ve motivasyon eksikliği (Bayburtlu, 2020; Fidan, 2020) gibi sorunlar alanyazında da karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) araştırmasına katılan öğretmenler okul yönetimi kaynaklı sorunlardan bahsetmişlerdir.

Son olarak katılımcı öğretmenlere matematik derslerinde tercih ettikleri yöntem sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun matematik derslerinde yüz yüze eğitim modelini tercih ettiği görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazın incelendiğinde akademik yönden uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle rekabet edilebilirliği çalışmalara konu olmakta ve bu çalışmalarda yüz yüze eğitim akademik olarak ön plana çıkmaktadır (Allen ve Seaman, 2016). Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmının ise yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin beraber olduğu karma modeli tercih ettiği görülmüştür. Karma modeli tercih eden öğretmenler ise yüz yüze eğitimin daha ağırlıklı olması gerektiği, uzaktan eğitimin ise yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşü destekler nitelikte olarak karma modeli tercih eden öğretmenlerin konu anlatımlarında, sınavlarda ve etkinliklerde yüz yüze eğitimi, soru çözümleri, ödev kontrolü ve içerik paylaşımında uzaktan eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Watson (2008) ise her ikisinin de güçlü yönleri nedeniyle yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin birlikte kullanıldığı karma eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin tek başına uzaktan eğitimi tercih etmediği görülmüştür.

Sonuç olarak daha önce karşılaşılmamış bir kriz olan COVID-19 salgını sürecinde okullarda zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi daha önce hiç meydana gelmemiş bir süreci beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla bu süreçte birtakım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Önemli olan bu sorunların tespit edilip giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmasıdır. Ancak uzaktan eğitimin bahsedilen tüm dezavantajları ve sınırlılıklarına rağmen yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada da bu süreçte yürütülen eş zamanlı uzaktan eğitimin matematik derslerine nasıl yansıdığına öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunmaktadır.

- Bu araştırmanın katılımcıları farklı kademelerde görev yapan matematik öğretmenleridir. Matematik yapısı gereği diğer derslerden farklılıklar göstermektedir. Çünkü matematik dersi sadece dinlenilerek değil aynı zamanda uygulama yapılarak öğrenilecek bir derstir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde uygulama kısmında aksaklıklar olabileceği düşünüldüğünden matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimden farklı etkileneceği düşünülmektedir. Diğer branşlardaki öğretmenlere yönelik de benzer araştırmaların gerçekleştirilebilir, sürecin farklı derslere nasıl yansıdığı incelenebilir.

- Eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinin avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları öğrencilerin görüşleri açısından incelenebilir.

- Pandemi sürecinde veya sonrasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması için çeşitli eğitimler düzenlenebilir.

- Bu araştırma sonucunda ulaşılan sorunların giderilmesi için çözüm önerileri incelenebilir.

Bu araştırma salgın döneminde derslerini eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamaları ile yürüten matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Araştırma farklı kademelerde görev yapan 12 matematik öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca salgından ötürü görüşmelerin yüz yüze yapılamaması da araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Her iki yazar, araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerine yüzde elli oranında katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar

Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (19.02.2021 tarih ve 2021/104 sayılı karar).

Çatışma beyanı: *Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.*

Destek ve teşekkür: *Bu çalışmada herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır.*

Kaynaklar

- Akkuş, İ., & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online Report Card: Tracking Online Education in the United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Ateş, V. (2010). *Gazi üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bayam, Y., & Aksoy, M. (2002). Türkiye'de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması. *Sakarya University Journal of Science*, 6(1), 169-175.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-152.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı öğretim* [Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. Ernesto Iadanza (Ed.). *Clinical Engineering Handbook* içinde (ss. 410-415). Academic Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Demiray, U. (2005). Defining distance education. Aytakin İşman & Murat Barkan & Uğur Demiray (Eds.). *Distance Education: The Winds of Change* içinde (ss.1-14). PegemA Yayıncılık.
- Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>.
- Ergene, Ö. & Türk Kurtça, T. (2020). Pre-Service Mathematics Teachers' Levels of Academic Procrastination and Online Learning Readiness. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(4). 52-66.

- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Ilgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-204.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Pegem Akademi
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). EBA'da canlı sınıfla eğitim başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/ebada-canlisinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr>.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özarslan, M., Kubat, B., & Bay, F. Ö. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi'nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. IX. *Akademik Bilişim Konferansı*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Özdemir Baki, G., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgül, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Patton, B. A. (2008). Synchronous meetings: A way to put personality in an online class. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 9(4),18-29.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190.
- Rasheed, F. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AAE Journal*, 15(3), 315-338.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel

- olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 263-274.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü dalga*. (Çev. Ali Seden). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Traxler, J. (2018). Distance learning—predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(35), 1-13.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- Watson, J. (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. promising practices in online learning*. North American Council for Online Learning.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic has adversely affected education, as it has many other fields. In order to minimize this negative effect, distance education was begun at all education levels in Turkey, as well as in the rest of the world. The distance education process in Turkey began on 23 March 2020. In the first stage, distance education was carried out through television and the internet. This asynchronous distance education process was initiated through EBA TV on television and the Education Information Network (EIN) on the internet. Then, from 30 March 2020, live classroom applications were begun in order to eliminate the distance between teacher and student; with this measure, the simultaneous distance education process started (MEB, 2020). However, during this process, which has emerged as a result of an unprecedented crisis, it was inevitable that a number of problems would arise, given that neither teachers nor students were knowledgeable about distance education. The most important element of the simultaneous distance education process is undoubtedly the teachers who conduct the course. In this context, the aim of this research was to determine the opinions of mathematics teachers who conducted their lessons with simultaneous distance education applications during the pandemic about this form of education. Due to the low level of mathematics achievement in both International (TIMSS, PISA) and national (LGS) exams in Turkey, it is important to examine how the distance education process is reflected in mathematics lessons. In line with the purpose of the study, the research problem was determined as: "What are the opinions of the teachers about the conduct of mathematics lessons using simultaneous distance education applications?"

Method

The study was conducted as a case study with a qualitative pattern. The convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used to determine the study group of the research. In accordance with the purpose of the research, the study group consisted of 12 volunteer mathematics teachers who were working in public schools in Konya in the 2019-2020 academic year, and who had been conducting their lessons using simultaneous distance education applications. In the research, the data were obtained with a semi-structured interview form. The content analysis method was used to analyze the study data.

Results

Within the scope of the research, the teachers' feelings and thoughts about simultaneous distance education were first examined. It was determined that the teachers had both positive and negative feelings and thoughts regarding simultaneous distance education. While the teachers who expressed positive opinions stated that they found the simultaneous distance education in mathematics courses to be efficient and complementary to classroom teaching, they also stated that these courses had issues, such as equipment problems, student participation and inequality of opportunity. It was concluded that simultaneous distance education was advantageous for the teachers in terms of using technology more effectively, adapting better to the requirements of the contemporary world, and learning new programs. It was also observed that simultaneous distance courses had advantages for students as well as for the teachers. When the teachers' statements were examined, it was determined that the use of technology made the lessons more interesting and increased the permanence of learning. In contrast to these advantages, it was also determined that simultaneous distance education had disadvantages for both teachers and students. Among these disadvantages were that simultaneous distance lessons are tiring for teachers, that there were technological equipment and infrastructure problems, and that teachers' working hours were over-extended. Insufficient time, low student participation and lack of communication were among the other disadvantages identified. It was determined that the simultaneous distance courses had specific disadvantages for students. The biggest problems mentioned by the teachers with regard to students were their indifference to the lessons, unwillingness to participate, and issues with technological equipment and infrastructure. The problems and limitations encountered in simultaneous distance lessons were analyzed under three different thematic headings: "Infrastructure Problems", "Time-related Problems" and "Classroom Management". Finally, the

participating teachers were asked about their preferred method for teaching mathematics. It was observed that the majority of the teachers preferred to use the face-to-face education model for mathematics lessons. A small number of the teachers participating preferred the mixed model, which combines face-to-face education and distance education. The teachers who preferred the mixed model stated that face-to-face education should be more dominant, and that distance education should be complementary to face-to-face education. However, it was seen that none of the participating teachers preferred distance education alone.

Conclusion

During the COVID-19 pandemic, which has been an unprecedented crisis, the compulsory transition to distance education in schools initiated a process that had never previously occurred. It was thus inevitable that some problems have arisen during it. The important thing is to identify and solve these problems. Despite all the disadvantages and limitations of distance education, it can and should be used in a way that is complementary to face-to-face education. This study aimed to examine how simultaneous distance education carried out during this period was realized in mathematics lessons in terms of teachers' views about this. When the results of the research are evaluated, some recommendations can be made for future research.

- The participants in this research were mathematics teachers working at different levels. Similar studies could be carried out for teachers in other departments, and how the process has been realized different courses could be examined.
- The simultaneous distance education process could be examined in terms of the students' views.
- Various training sessions could be organized to increase the knowledge and skills of teachers regarding distance education during or after the pandemic.
- Any suggested solutions to the issues found as a result of this research could be examined in order to eliminate these problems.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Ekran Medyası Kullanım Şekilleri ve Tercihlerinin İncelenmesi*

Rahime ÇİÇEK¹, Volkan ŞAHİN²

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki erken çocukluk eğitim ortamlarında çocuk medyasının, özellikle ekran medyası ürünlerini nasıl kullanıldığını ve okul saatlerinde ekran izleme sürelerine nasıl aracılık edildiğini daha iyi anlamaktır. Sınıfta çocuklara en sık hangi içeriklerin gösterildiği, çocukların medya ürünlerini ne kadar süreyle, nerede izlediği ve izlerken ne tür cihazlar kullandıkları incelenmektedir. Ayrıca mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin medya ürünü seçiminde kullandıkları kriterler de araştırılmıştır. Çeşitli altyapıya sahip okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak için çevrimiçi anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 0-6 yaş arası çocuklarla çalışan hem özel hem de devlet okullarından toplam 639 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta ekran medyası kullanım kalıplarını ve tercihlerini araştırmak için açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim ortamlarındaki birçok çocuk okul saatlerinde ekran medyasına maruz kalmaktadır. Bu uygulama öncelikli olarak eğitim amaçlı gerçekleştirilirken, genellikle günde 30 dakikadan daha az bir süre ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca mevcut araştırma, öğretmenlerin en çok yaşa ve gelişime uygunluk, içeriğin algılanan eğitsel değeri, ilgi çekiciliği ve ürünün biçimsel özellikleri kriterlerini dikkate alarak sınıfta kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk ve Medya, Ekran Medyası, Ekran İzleme, Arabuluculuk Stratejileri

Investigation of Early Childhood Educators' Screen Media Usage Patterns and Preferences in the Classroom

Abstract: The aim of this study is to gain a better understanding of how children's media is used in early childhood education environments in Turkey, more specifically, how audio-visual media items are used and how screen viewing time is mediated during school hours. This study further examines what content is most frequently shown to children in the classroom, how much and for how long, where children watch such content, and what sort of devices they use. It also probes into the criteria used by preschool teachers to choose products. The researchers drew on an online survey tool to reach out to early childhood educators with a variety of backgrounds. In total, 639 educators from both private and public schools who work with children aged 0 to 6 years took part in this study. A questionnaire with open-ended and multiple-choice questions was utilized to identify the screen media usage patterns and preferences of the teachers in the classroom. The results showed that many children in early childhood education settings are exposed to screen media during school hours. This study yielded that this is a practice performed primarily for educational purposes and usually limited to less than 30 minutes a day. Also, it concluded that educators mostly opted for cartoons for use in the classroom, considering the criteria such as age appropriateness, perceived educational value of the content, attractiveness, and formal features of the product.

Keywords: Child and Media, Audiovisual Media, Screen Viewing, Mediation Strategies

Geliş Tarihi: 21.02.2022

Kabul Tarihi: 16.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, ilk yazarın Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ne sunduğu Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Kocaeli, Türkiye, e-posta: rahime.inan@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1611-5198>

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: vsahin@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5029-5706>

Atf için/ To cite:

Çiçek, R. & Şahin, V. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta ekran medyası kullanım şekilleri ve tercihlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 472-490.

Ekranların sınıf ortamında bulunabilirliği ve kullanılabilirliği, son on yılda teknoloji (LCD ekranlar, taşınabilir cihazlar ve geniş bant internet erişimi gibi) ilerledikçe ve günlük hayata nüfuz ettikçe katlanarak artmıştır. Günümüzde, hemen hemen her sınıfın çeşitli medya formatlarını görüntüleyebilen en az bir ekrana sahip olduğu ve ekranların doğal olarak çocukların evde ve sınıftaki yaşamlarında çekiciliklerinin bir sonucu olarak popülerlik kazandığı yaygın bir bilgidir. Çalışmalara göre, çocuklar dört yaşı itibarıyla ekran medyasını takip etmeye başlamaktadır (Vossen ve diğerleri, 2014) ve çoğunun kendi dijital cihazları bulunmaktadır (Kanak ve Özyazıcı, 2018). Çocukların ekran karşısında geçirdikleri ortalama süre 1 ila 3 saattir (RTÜK, 2013). Bununla birlikte günümüzde COVID-19 salgını nedeniyle insanlara evde kalmaları tavsiyesinde bulunulması, ekran önünde geçirilen zamanın ve ekran kullanımının artmasına önemli ölçüde neden olmuştur (Eyimaya ve Irmak, 2021; Lee ve diğerleri, 2021).

Televizyonlar, bilgisayarlar ve cep telefonları gibi ekranlar, insanlara bilgi kaynağı olması gibi birçok potansiyele sahiptir. İnsanlar, zengin içerik ve uyarıcı sağlayan ekranlar aracılığıyla yeni beceriler, alışkanlıklar ve tutumlar edinmektedir. Bu öğrenme süreci kasıtlı veya kazara olabilmektedir. Bu durum Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin içerisindeki Gözlemsel Öğrenme Teorisi ile açıklanabilmektedir. Teori, insanların çevrelerini gözlemleyerek ve çevresi ile etkileşime girerek tutumlarını belirlediklerini ve kendi kimliklerini yarattıklarını açıklamaktadır (Bandura, 1977). Çocuklar herhangi bir değerlendirme yapmadan çevrelerindeki bireyleri kendilerini rol modelleri olarak kabul edebilmektedir (Khan ve Cangemi, 2001; Wulfert, 2014). Ayrıca, George Gerbner tarafından önerilen Yetiştirme Kuramı, özellikle medya karakterleri tarafından öğrenme konusuna odaklanmaktadır (Decker, 2010). Kuram, medyanın bir damar gibi insanları sürekli olarak düşünce ve yöntemlerle beslediğini ve bahsi geçen düşünce ve tutumların zaman içinde bir insan kitlesinin fikri haline geldiğini açıklamaktadır (Ercan ve Demir, 2015; Morgan ve diğerleri, 2014). Okul öncesi çağ çocuklarının eleştirel düşünme becerileri henüz gelişme aşamasında olduğu için çocuklar medya etkisine açık durumdadır. 175 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışılan bir çalışmada, çocukların %20,8'inin medya karakterlerini tanımakta olduğu; %39,9'unun karakterlerin eylemlerini sürekli taklit ettiği; %43,5'inin ise bazı zamanlar karakter eylemlerini taklit ettiği görülmektedir (Özdemir ve Ramazan, 2012).

Ekranların çok fazla uyarıcı ve detay sunması; çocukların yaşamlarında, gelişimlerinde ve öğrenmelerinde bazen avantaj bazense dezavantaj olarak görülebilmektedir. Öğrenme ve eğlence konusunda İnternet erişimi sunan ekranlar oldukça yararlı olabilmektedir (Kittinger ve diğerleri, 2012; Tarı Cömert ve Kayran, 2010). Kelime dağarcığının genişlemesine, öğrenmenin ve akademik performansın artmasına (Yalçın Irmak ve Ardiç, 2018), duyuların, muhakeme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine (Kol, 2017), el-göz koordinasyonu, ince motor becerileri (Yazar, 2007), hayal gücü, paylaşma ve iş birliği gibi prososyal davranışların kazanılmasına yardımcı olabilmektedir (Yalçın ve Duran, 2018). Diğer yandan, araştırmacılar ideal vücut şekline ve çekiciliğe sahip medya içeriğinin insanların daha düşük benlik saygısı ve özgüven ediniminde problemlere neden olduğunu ve hatta bu durumun Bulimia Nervosa hastalığına açık kapı bırakabildiğini keşfetmiştir (Bordo, 1999). Ayrıca, uygunsuz, agresif veya korkutucu içeriğe sahip içerikler çocuklarda saldırganlık (Özakar ve Koçak, 2012), yüksek kaygı, düşük empati, beslenme alışkanlıkları sorunları (Yalçın Irmak ve Ardiç, 2018) ve fobiler gibi sosyal gelişim sorunlarına (Wulfert, 2014) yol açabildiği görülmektedir.

Çocuğun çevresinde bulunan, eğitim ve bakımından sorumlu yetişkinler, medyanın çocuklar üzerindeki istenmeyen etkilerinden kaçınmak ve faydalarını en üst düzeye çıkarmak için, çocukların ekran karşısında geçirdikleri zamana nasıl aracılık ettiklerine dikkat etmelidir. Literatürde "ebeveyn arabuluculuğu stratejileri" ismiyle anılan çocuğun ekran karşısında bulunduğu sürece aracılık etmeye yönelik bazı stratejiler bulunmaktadır. Bu terim "ebeveynlerin içeriği izlemek, denetlemek veya yorumlamak için kullandıkları herhangi bir strateji" olarak tanımlanmıştır (Warren, 2001, s. 212).

Kısıtlayıcı arabuluculuk, öğretici/aktif arabuluculuk ve birlikte izleme mevcut üç ana stratejidir (Valkenburg ve diğerleri, 1999). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğretici (veya aktif) arabuluculuk, çocukların farkındalıklarını artırmak amacıyla medya üzerine konuşma, bilgi sağlama ve medya ürünlerini ele alma sürecidir (Austin ve diğerleri, 1999; Nathanson, 2001); birlikte izleme, çocuklarla bir konuşma

olmadan ekranın karşısında medya ürününün izleme sürecinin gerçekleştirilmesi (Dorr ve diğerleri, 1989; Valkenburg ve diğerleri., 1999); ve kısıtlayıcı arabuluculuk, çocukların medya kullanımını sınırlamak veya yasaklamaktır (Abelman, 1990; Valkenburg ve diğerleri, 1999). Kısıtlayıcı arabuluculuk, ekran görüntülemenin zamanlaması, durumu ve uzunluğu gibi şeylerin yanı sıra medya ürününün içeriğinde kısıtlamalar ve değişiklikler içerir (Weaver ve Barbour, 1992).

Ebeveynlerin yarısından fazlası çocuklarının medya ürünü izlemesine sınır koyduğu görülmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Carlson ve diğerleri, 2010; Paavonen ve diğerleri, 2009). Genellikle bu sürenin günde 30 ila 60 dakika olduğu belirtilmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2018). Amerikan Pediatri Akademisi'ne (2001) göre çocukların günde 1-2 saatten fazla ekran karşısında bulunmaması gerekmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar yapan uzmanlar, çocukların ekran karşısında bulunma süreçlerine konulan zaman sınırlarının çocukların ihtiyaç, ilgi ve ihtiyacını gözetilerek belirlenmesi ve belirlenen sınırlarda tutarlı olunması gerektiğini; diğer bir ifadeyle adil ve net olması gerektiğini savunmaktadır (Carlson ve diğerleri, 2010; Fickers ve diğerleri, 2017).

Kaynaklarda ebeveynler için "arabuluculuk stratejileri" terimi yer alsa da günümüzde çocuklar sınıflarında da ekran medyasına erişebilmektedir. Çalışmalara göre, okul öncesi sınıflarında dijital cihazlar, büyük oranda bilgisayar yer almakta ve kullanılmaktadır (Christakis ve Garnizon, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarının ekran medyası ürünlerinden yararlandığını kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Gündoğdu ve diğerleri, 2016; Tandon ve diğerleri, 2016; Veziroğlu-Çelik ve diğerleri, 2018) ancak öğretmen arabuluculuk stratejileri üzerine yapılan çalışmalar çok nadirdir. 2004-2014 yılları arasında yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin, çocukların günde 6 ila 78 dakika ekran karşısında bulunmasına izin verdiği görülmektedir (Christakis ve Garnizon, 2009; Tandon ve diğerleri, 2011) ve 2019 yılında Türkiye'de yapılan ve özet olarak sunulan bir başka çalışmada ise bu sürenin günde 15-30 dakika olduğu bulunmuştur (Karaköse ve diğerleri, 2019).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), medya ürünlerinin entegrasyonuna izin vermektedir, ancak bu durum öğretmenin etkinliğine, deneyimine ve inisiyatifine bırakılmaktadır. Birçok okul öncesi öğretmeni, teknolojinin eğitime entegrasyonunu yararlı bulmakta ancak kendilerini bu konuda yetersiz hissetmektedir (Koç, 2014). Bu durum da öğretmenlerin sınıf içerisinde teknoloji kullanımını kısıtlayabilmektedir. Bilgi Teknolojileri, öğretmen eğitiminde zorunlu bir ders olmasına rağmen, öğretmen adaylarına yönelik medya aracılık stratejileri konusuna değinmemektedir (YÖK, t.y.). Bazı çalışmalar, medya ürünlerinin okul öncesi eğitim sürecinde kullanıldığını gösterse de ekran medyasının kullanım durumunu ve sürecin nasıl işlendiğini gösteren kapsamlı çalışmalar literatürde eksik kalmaktadır. Mevcut çalışmanın amacı, aşağıdaki sorulara dayanarak ekran medyası ürünlerinin sınıflardaki mevcut kullanım sıklığını ve eğitimcilerin kısıtlayıcı arabuluculuk stratejilerini belirleyerek okul öncesi eğitim kurumlarında ekran izleme sürecinin genel durumunu bir keşif çalışması olarak sunmaktır:

a. Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim sürecinde ekran medyası ürünlerini ne ölçüde kullanmaktadır?

- i. Çocukların hangi ekran medyası ürünlerini izlemesine izin verilmektedir?
- ii. Ekran medyası ürünleri ne sıklıkta ve ne kadar süreyle kullanılmaktadır?
- iii. Ekran medyası ürünleri okulun hangi alanlarında izlenmektedir?
- iv. Ekran medyası ürünleri görüntülemek için ne tür elektronik cihazlardan yararlanılmaktadır?

b. Okul öncesi öğretmenleri çocukların ekran izleme sürecine ne ölçüde aracılık etmektedir?

- i. Öğretmenler medya ürününe karar verirken hangi kriterleri göz önünde bulundurmaktadır?
- ii. Öğretmenler sınıfta ekran medyası ürünlerini kullanma amaçları nelerdir?
- iii. Öğretmenler, çocuklar için belirlediği ekran medyası ürünlerine ön izleme yapmakta mıdır?

Yöntem

Mevcut çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta ekran medyasına ne derece yer verdiklerinin ve bu sürece nasıl aracılık ettiklerinin geniş bir resmini elde etmek için gerçekleştirilmiş olup bir nitel araştırma çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın deseni, tutarlı ve genelleştirilebilir bilgi elde etmek için bir tarama çalışması olarak belirlenmiştir. Tarama yöntemi "popülasyon olarak adlandırılan büyük bir grup insanın özellikleri, eylemleri veya görüşleri hakkında bilgi toplamak" olarak açıklanmıştır (Pinsonneault ve Kraemer, 1993).

Katılımcılar

Mevcut çalışma, Türkiye'de 0-6 yaş arası çocukların eğitiminden sorumlu 639 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla ulaşılmış olup katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcılar cinsiyet, yaş, mezun oldukları program, iş deneyimi, günlük çalışma saatleri, çalıştıkları okul türü ve sorumlu oldukları çocukların yaşları açısından farklı demografik bilgilere sahiptir. Katılan öğretmenlerin %95,9'u kadın (n=613) ve %4,1'i erkektir (n=26). Katılımcıların neredeyse yarısı (n=316, %49,5) 30-39 yaşları arasında, %36,7'unun yaşları ise 29 veya altındadır (n=234). Katılımcıların küçük bir bölümünü 40-49 yaşındaki öğretmenler (n=77, %12,1) ile 50 yaş ve üstü öğretmenler (n=12, %1,9) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %82,6'sı (n=528) lisans mezunu iken, %11'i önlisans mezunudur (n=70). Çalışmada yüksek lisans programından (n=3, %4,9) ve liseden (n=8, %1,3) mezun olan katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların %70'i daha önce medya okuryazarlığı dersini almamışken, %9,5'i emin olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin iş deneyimleri incelendiğinde, katılımcıların %38,2'sinin (n=244) 10 yıl veya daha fazla, %29,4'ünün (n=188) 5-10 yıl, %17,4'ünün (n=111) 2-5 yıl ve %9,5'inin (n=61) 1-2 yıl kadar süre ile meslekte olduğunu bulunmuştur. Bununla birlikte 35 öğretmen (%5,5) henüz meslekte ilk yılında olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %80,6'sının (n=515) devlet okullarında, %18,6'sının ise özel okullarda çalışmakta olduğu ve 439 öğretmenin yarı zamanlı, 198 öğretmenin ise tam zamanlı olarak çalışmakta olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 4-6 yaş çocuklarından sorumlu eğitmeni iken (4-5 yaş arası: n=274, %42,9; 5-6 yaş arası: n=291, %45,5) 3-4 yaş arası çocuklara eğitim veren öğretmenlerin sayısı 63 (%9,9), 0-3 yaş arası öğretmenlerin sayısı ise 11'dir (%1,8).

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Mevcut araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında çocuklara izletmek üzere ekran medyasına başvurup başvurmadıklarını ve bu sürece nasıl aracılık ettiklerinin belirlemede genellemek amacıyla çok sayıda katılımcıya ulaşmak üzere tasarlanmıştır. Anketin oluşum sürecinde yanlış anlaşılma veya belirsizliği önlemek ve açıklama sağlamak için iki okul öncesi öğretmeni ve doktora derecesine sahip iki okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda soruların ifade edilme biçimlerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ek olarak, anketin doğruluğunu ve netliğini belirlemek için 82 öğretmen ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda öğretmenlerin %58,3'ünün çocuklara izletmek üzere ekran medyasını kullandığı, %64,9'unun süreyi haftada 60 dakika ile sınırladığı, %89,2'sinin süreci sınıflarda sürdürdüğü, %82,4'ünün medya ürününü izletmeden önce kendisinin de izlediği, daha çok eğitici videoları tercih ettiği, seçerken yaş ve gelişime uygunluğa dikkat ettiği görülmüştür. Pilot çalışma ile soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı teyit edilmiştir.

Ankette öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren 7 soru ve okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ekran medyası ürünlerine yer verme biçimleri ve tercihlerini belirlemeye yönelik 13 soru yer almıştır. Ankette 16 çoktan seçmeli ve dört açık uçlu soru bulunmakta ve 8. soru, katılımcıların eğitim sürecinde çocukların ekran medyası ürünlerini izlemelerine izin verip vermediğini cevabını aramaktadır. Bu soruda "Hayır" seçeneğini işaretleyen katılımcılar, sonraki 8 sorudan muaf tutulmuştur. Katılımcılarla, çalışma hakkında açıklama ve bilgilerin yanı sıra ankete bağlantı içeren e-postalar ve gönderiler gibi çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla iletişime geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verileri yorumlamak için açıklayıcı veri analizi kullanılmıştır. Kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler, SPSS 22 kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, Baltacı (2019) tarafından önerildiği gibi ortak noktalar yönünden gözden geçirilerek sınıflandırılmıştır ve kategorik verilere dönüştürülerek SPSS'de analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. En temel sınırlılık katılımcıların homojen olup olmaması konusundadır. Katılımcıların çoğunu devlet okulunda yarı zamanlı olarak çalışan kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve çalışma tarzları, medya ürünlerine eğitimde yer verme düzeylerinde etkili olabilmektedir. Ek olarak, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Diğer katılımcılara kıyasla, üniversiteden mezun olan öğretmenlerin eğitimleri sırasında medyanın etkisi hakkında daha fazla bilgi sahibi olabileceğinden öğretmenlerin medya ürünlerine karşı tutumları etkilenmiş olabilmektedir. Son olarak, tarama deseninin doğası gereği, öğretmenlerin eğitimde ekran medyası ürünü kullanımı ve arabuluculuk stratejileri algıları derinlemesine araştırılamamıştır. Gelecek çalışmaların görüşme yöntemi ile bu konuyu derinlemesine araştırması önerilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin çocuklara izletmek üzere eğitimde ekran medyasına yer verip vermedikleri; yer veriyorlarsa, hangi zaman diliminde ne amaçla ne kadar süreyle, hangi medya ürünlerini, hangi kriterlere göre seçtiklerini, hangi elektronik medya ekipmanlarına sahip oldukları ve kullandıkları ile ilgili sorulardan elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Çocukların Ekran Medyası Ürünlerini İzlemesine İzin Verip Vermediğinin Dağılımı

	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çocukların derslerde ekran medyası kullanımına izin verme	602	94,20	37	5,80	639	100,00

Tablo 1, katılımcıların sınıflarında çocukların ekran medyası ürünlerini izlemelerine izin verip vermediklerine ilişkin yanıtların dağılımını göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%94,2, n=602) izin vermektedir. Yöntem bölümünde belirtildiği gibi "Hayır" yanıtını veren katılımcılar sonraki 8 sorudan muaf tutulmuştur.

Tablo 2. Okullarda Çocukların Medya Ürünü İzleme Sürecine Ayrılan Sürenin Dağılımı

	Video İzleme Süresi	f	%	Toplam
	Haftalık süre	Hiç	4	
Bir saatten az		452	75,1	
1-5 saat arası		145	24,2	
5 saat ve daha fazla		1	,2	
Günlük süre	30 dakikadan daha az	544	90,4	602
	30 dakika-1 saat arası	56	9,3	
	1-2 saat	2	,3	

Tablo 2'da görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%75,1, n=452) medya ürünlerine haftalık 60 dakikadan daha az bir süre ayırmaktadır. Katılımcıların neredeyse dörtte biri (%24,1, n=145) çocukların bir haftada 1-5 saat video izlemesine izin verdiklerini belirtirken; 5 saat daha fazla izlettiğini yalnızca bir katılımcı (%0,2) belirtmiştir. Video kullanımının günlük süresine bakıldığında, öğretmenlerin %90,4'ü (n=544) 30 dakikadan daha az bir süre, %9,3'ünün 30-60 dakika ayırdığı saptanmıştır.

Tablo 3. Okullarda Çocukların Medya Ürünü İzleme Sürecine Ayrılan Günlük Akıştaki Zaman Dilimi ve Medya Ürünü İzletilme Amaçlarının Dağılımı

	Temalar	f	%	Toplam
İzletilme amaçları	Eğitsel sebepler	484	80,8	599
	Zaman geçirme	43	7,2	
	Eğlenme	36	6	
	Sınıf yönetimi	36	6	
Günlük akışta ayrılan zaman dilimi	Eğitsel süreçler	289	48,6	595
	Eğlence ve serbest zaman	239	40,2	
	Belirli bir zaman dilimi yok	34	5,7	
	Beslenme zamanları	33	5,5	

Tablo 3'te okullarda çocukların medya ürünü izleme sürecine ayrılı, günlük akıştaki zaman dilimi ve medya ürünü izletilme amaçlarının dağılımı görülmektedir. Açık uçlu sorularla veri toplanan "izletme amaçları" ve "günlük akışta ayrılan zaman dilimi" bölümlerinde veri kayıpları bulunmaktadır. Eğitim sürecinde çocukların video izlemesine izin verme amaçları konusunda, katılımcıların %80,8'i (n=484) eğitsel sebepler cevabını verirken, %7,2'si (n=43) videoları zaman geçirmek için bir araç olarak kullandıklarından bahsetmiştir. Eğlence ve sınıf yönetimi yanıtları ise en az verilen yanıtlar olarak bulunmuştur (%6, n=36). Video kullanımına ayrılan zaman diliminde eğitsel süreçler en popüler cevap (%48,6, n=289); eğlence ve boş zamanların ise (%40,2, n=239) en yaygın ikinci yanıt olduğu bulunmuştur. Edinilen diğer yanıtlar ise beslenme zamanı (%5,5, n=33) ve "belirli bir zaman yok"tur (%5,5, n=34).

Okullarda çocukların video izlemesine izin verdiğini bildiren katılımcılara hangi medya ürünlerini tercih ettikleri sorulmuştur; hemen hemen hepsi video türünü verirken, bazıları ürünün belirli adını da sunmuştur. Tablo 4 video türlerinin dağılımını, Tablo 5 ise videoların adlarını sağlamaktadır. Soruya yanıt verirken katılımcılar birinci, ikinci ve üçüncü tercihlerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Okullarda Yaygın Olarak İzlenen Ekran Medyası Ürün Türlerinin Dağılımı

Temalar	İlk tercih		İkinci tercih		Üçüncü tercih		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitici video	116	19,5	91	15,3	103	17,5	310	17,7
Çizgi film	195	32,7	145	24,3	97	16,5	437	24,5
EBA videoları	26	4,4	12	2	11	1,9	49	2,7
Şarkı klipleri	111	18,6	145	24,3	197	33,6	453	25,5
Animasyon filmleri	58	9,7	92	15,4	76	12,9	226	12,7
Hikaye/masal videoları	20	3,4	39	6,5	31	5,3	90	5
Belgesel	58	9,7	59	9,9	54	9,2	171	9,6
Diğer	12	2	13	2,2	18	3,1	43	2,4
Toplam	596	100	596	100	587	100	1779	100

Tablo 4, öğretmenlerin medya ürünlerinde ilk tercihinin çoğunlukla çizgi film olduğunu göstermektedir (%32,7, n=195). Eğitim videoları (%19,5, n=116) ve müzik klipleri (18,6, n=111) de popüler cevaplar olmuştur. Bu bölümde animasyon film ve belgesellerin sıklık dereceleri aynı bulunmuştur (%9,7, n=58). EBA videolarının (%4,4, n=26) ve hikaye/masal videolarının (%3,4, n=20) öğretmenlerin ilk tercihlerinde az sayıda yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin ikinci tercihlerinde çizgi filmler ve müzik klipleri aynı yüzdeye (%24,3, n=145) sahip olarak en yaygın cevaplar olurken, animasyon filmlerin (%15,4, n=92) ve eğitici videoların (%15,3, n=91) da sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Belgeseller (%9,9, n=59), hikaye/masal videoları (%6,5, n=39) ve EBA videoları (%2, n=12) listedeki diğer yanıtlar olmuştur. Müzik klipleri %33,6 ile öğretmenlerin üçüncü tercihlerinde en popüler cevap olmuştur (n=197). Ardından, eğitici videolar (%17,5, n=103) ve çizgi filmler (%16,5, n=97) yine yaygın cevaplar olmuştur. Birinci ve ikinci tercihlerde olduğu gibi, üçüncü tercihte de animasyon filmler (%12,9, n=76), belgeseller (%9,2, n=54), hikaye/masal videoları (%5,3, n=31) ve EBA videoları (%1,9, n=11) listedeki diğer türlerden daha az bulunmuştur. Cevapların toplam sıklık düzeyleri incelendiğinde, müzik klipleri (%25,5, n=453) en çok tercih edilen medya ürünleri olarak bulunurken çizgi film (%24,5, n=437) yakın sıklık derecesi ile ikinci sıradadır. Daha sonra eğitici videolar (%17,7, n=310), animasyon

videolar (%12,7, n=226) ve belgeseller (%9,6, n=171) de diğer cevaplardı. Toplamda hikaye/masal videoları (%5, n=90) ve EBA videoları (%2,7, n=49) burada en az cevap alan videolar oldu.

Tablo 5. Okullarda Yaygın Olarak İzlenen Ekran Medya Ürün Adlarının Dağılımı

Temalar	Video ürünleri	1. tercih		2. tercih		3. tercih		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Çizgi film	Pepee	43	11,55	18	4,85	15	4,61	76	7,12
	Rüşvet	12	3,2	8	2,15	10	3,1	30	2,8
	Niloya	11	2,9	10	2,69	8	2,46	29	2,72
	Maşa ve Ayı	10	2,68	8	2,15	3	,92	21	1,97
	Ayas	11	2,9	1	0,27	3	,92	15	,4
	Kare takımı	7	1,88	4	1,08	4	1,23	15	,4
	Elif'in düşleri	4	1,07	9	2,42	1	,3	14	1,31
	İlgün'in dünyası	7	1,88	5	1,34	2	,61	14	1,31
	Kral Şakir	5	1,34	6	1,62	2	,61	13	1,22
	Tom ve Jerry	6	1,61	2	,53	1	,3	9	,84
	Taş	2	0,53	3	,8	2	,61	7	,66
	Rafadan tayfa	0	0	3	,8	3	,92	6	,56
	Şirinler	1	,26	3	,8	1	,3	5	,47
	Pembe Panter	3	,8	2	,53	0	0	5	,47
Animasyon filmleri	Karlar Ülkesi	8	2,15	13	3,5	6	1,85	27	2,53
	Buz Devri Serisi	5	1,34	12	3,23	8	2,46	25	2,34
	Arabalar	1	,26	6	1,62	3	,92	10	,94
	Oyuncak hikayesi	3	,8	2	,53	1	,3	6	,56
	Yukarı Bak!	3	,8	1	,27	0	0	4	,37
	Kayıp Balık Nemo/Dori	1	,26	1	,27	3	,92	5	,47
	Sevimli ayaklar	0	0	2	,53	1	,3	3	,28
Eğitsel videolar	Kavramla ilgili	10	2,68	11	2,96	12	3,69	33	3,09
	Anne bu ne? Serisi	5	1,34	4	1,08	3	,92	12	1,12
	Değerler eğitimi	5	1,34	3	,8	3	,92	11	1,03
	Özel günler ve haftalar ile ilgili	1	,26	4	1,08	3	,92	8	,75
Müzik klipleri	Onur Erol-Karamela Sepeti	32	8,6	33	8,89	21	6,46	86	8,05
	Sevimli dostlar	13	3,49	12	3,23	10	3,1	35	3,28
	Öğretim için İngilizce şarkılar	5	1,34	3	,8	7	2,15	15	1,4
	İskelet dansı	2	,53	4	1,08	7	2,15	13	1,22
	A ram sam sam	2	,53	2	,53	4	1,23	8	,75
	Bebek köpekbalığı	1	,26	3	,8	2	,61	6	,56
	Just Dance Kids	2	,53	1	,27	3	,92	6	,56
	Kırmızı balık	0	0	0	0	6	1,85	6	,56
Patates adam	1	,26	1	,27	3	,92	5	,47	
Hikaye/peri masalları	Adisebaba serisi	11	2,95	14	3,77	8	2,46	33	3,09
	Pinokyo	1	,26	6	1,62	1	,3	8	,75
	Küçük kırmızı başlıklı kız	4	1,07	1	,27	2	,61	7	,66
Belgesel	Hayvanlarla ilgili	6	1,61	6	1,62	8	2,46	20	1,87
	Nasıl yapılır? Series	2	,53	2	,53	3	,92	7	,66
Diğer		126	33,87	142	38,27	142	43,69	410	41,39
Toplam		372	100	371	100	325	100	1068	100

Okul öncesi eğitim kurumlarında gösterilen videoların isimleri Tablo 5'te verilmiştir. İlk tercihte, en popüler cevap Pepee isimli çizgi film serisidir (%11,55, n=43). Onur Erol-Karamela Sepeti müzik klipleri de %8,6 (n=32) ile popüler cevap olmuştur. Ancak ikinci tercihlerde Onur Erol- Karamela Sepeti (%8,89, n=33; Pepee çizgi film serisinden (%4,85, n=18) daha fazla bulunmuştur. Üçüncü tercihlerin popüler cevapları ikinci tercihlerle aynı sıraya sahiptir (Onur Erol-Karamela Sepeti-%6,46, n=21; Pepee çizgi film serisi-4,61%, n=15). Tercih sırası gözetmeksizin toplam sıklık düzeyleri, öğretmenlerinin en fazla Onur Erol-Karamela Sepeti müzik kliplerini (%8,05, n=86) tercih ettiğini göstermektedir. Pepee çizgi filmleri (%7,12, n=76) ve Sevimli

Dostlar müzik klipleri (%3,28, n=35) de ikinci ve üçüncü yaygın cevaplardır. Adisebaba masal videoları ve hayvanlarla ilgili belgeseller aynı sıklık düzeyi ile takip etmektedir (%3,09, n=33) (Bkz. Tablo 4).

Tablo 6. Video İzleme Sürecinin Gerçekleştiği Okulun Bölümleri Seçeneklerinin Seçilme Sıklıkları

Okul Bölümleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Sınıf	563	93,5	39	6,5
Sinema odası	57	9,5	545	90,5
Diğer	21	3,5	581	96,5

Tablo 7. Video İzleme Sürecinin Gerçekleştiği Okulun Bölümlerinin Dağılımı

Videonun İzlendiği Okul bölümleri	f	%
Sadece sınıf	522	86,7
Sadece sinema odası	25	4,15
Sadece diğerleri	12	2
Sınıf & sinema odası	32	5,3
Sınıf & diğer yerler	9	1,495
Bahsetmemeyi tercih edenler	2	0,33

Tablo 6'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük bir kısmı okulda en çok sınıfta çocuklara video izletmektedir (%93,5). Öte yandan, katılımcıların bazıları okulların sinema odalarında (%9,5) ve oyun odaları veya okul salonları gibi diğer yerlerde (%3,55) video kullandıklarını bildirmiştir. Derinlemesine incelendiğinde, katılımcıların %86,7'sinin (n=522) sadece sınıflarda sürece videoyu dahil ettiği saptanmıştır (Bkz. Tablo 7). 25 katılımcı (%4,15) sadece sinema odalarını tercih ederken, 12 'si (%2) okul ortamlarındaki başka alanlarda çocukların video izlemesine izin vermiştir. Ayrıca, 32 eğitimci (%5,3) programlarına hem sınıflarda hem de sinema odalarında; 9'u ise sınıfta ve diğer alanlarda (oyun alanı, ortak alan gibi) eğitim sürecine videoyu dahil ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çocuklara izletmek üzere videoyu seçerken göz önünde bulundurdıkları kriterler Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmaktadır. Tablo 8 yanıt kategorilerini, Tablo 9 ise ayrıntılı yanıtları göstermektedir.

Tablo 8. Çocuklar Tarafından İzlenecek Videoları Belirlerken Öğretmenlerin Dikkate Aldığı Kriterler Kategorilerinin Dağılımı

Temalar	1. kriter		2. kriter		3. kriter		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşa/gelişime uygunluk	340	57,2	254	43,1	169	28,8	763	43,1
Eğitsel değeri	197	33,2	172	29,2	158	26,9	527	29,7
Biçimsel özellikler	34	5,7	87	14,7	121	20,6	242	13,7
İlgi çekicilik	23	3,9	77	13,1	139	23,7	239	13,5
Toplam	597	100	590	100	587	100	1771	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilk kriteri çoğunlukla yaşa veya gelişime uygunluk olarak belirlenmiştir (%57,2, n=340). Birinci kriter olarak sunulan diğer cevaplar sırasıyla; eğitsel değeri (%33,2, n=197), biçimsel özellikler (%5,7, n=34) ve ilgi çekiciliktir (%3,9, n=23). İkinci kriterlerde birinci kriterlerle benzerlik göstererek yaş ve gelişim uygunluk en popüler cevap olarak belirlenmiştir (%43,1, n=254). Diğer kategoriler birinci tercihle aynı sıralamayı paylaşmıştır ancak biçimsel özellikler ve ilgi çekiciliğin sıklık düzeyleri birinci kriterde olduğundan daha yüksektir (ilgi çekicilik-%13,1, n=77; biçimsel özellikler-%14,7, n=87). Eğitsel değeri ise %29,2 bulunmuştur (n=172). Üçüncü kriterlerde yanıtların sıklık düzeyleri birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Katılımcıların 169'u yaş ve gelişime uygunluk (%28,8), 158'i eğitsel değeri (%26,9), 139'u ilgi çekicilik (%23,7) ve 121'i ise biçimsel özellikler yanıtını vermiştir (%20,6). Toplam sıklık düzeylerine bakıldığında, en popüler cevap kaçınılmaz olarak yaşa ve gelişime uygunluk (%43,1, n=763); ikinci popüler kriter ise %29,7 (n=527) eğitsel değeri olmuştur. İlgi çekicilik (%13,5, n=239) ve biçimsel

özellikler (%13,7, n=242) diğerlerine yakın sıklık düzeyine sahip olurken diğer kriterlere göre daha az bulunmuştur.

Tablo 9. Çocuklar Tarafından İzlenecek Videoları Belirlerken Öğretmenlerin Dikkate Aldığı Alt Kriterler Dağılımı

Temalara göre alt kriterler	1. kriter		2. kriter		3. kriter		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaşa/gelişime uygunluk	İçerik	30	8,8	32	12,6	27	16	89	11,7
	Korku/şiddet içeriklerine yer vermemesi	36	10,6	38	15	27	16	101	13
	Dil	21	6	35	13,8	28	16,5	84	11
	Anlaşılabilirlik	8	2,4	17	6,7	10	6	35	4,6
	Verilen mesaj	5	1,5	6	2,4	7	4	18	2,5
	Ön izleme yapılması	5	1,5	1	,4	1	,6	7	,9
	Gerçekçilik	1	,3	1	,4	0	0	2	,26
	Çocukların ihtiyaçlarına uygunluk	0	0	1	,4	1	,6	2	,26
	Pedagoglar tarafından önerilmesi	1	,3	0	0	0	0	1	,13
	Yaygın olarak tavsiye edilmesi	0	0	0	0	1	,6	1	,13
	Zararlı/uygunsuz içeriğin olmaması	10	3	22	8,6	16	9,5	48	6,3
	Siyasi/dini içeriğin olmaması	0	0	3	1,2	1	,6	4	,5
Belirtilmemiş olanlar	223	65,6	98	38,5	50	29,6	371	48,6	
Eğitsel değeri	Konuya uygunluk	32	16,3	25	14,5	35	22,2	92	17,4
	Amaca uygunluk	16	8,1	19	11	16	10,3	51	9,7
	Cinsel gelişime uygunluk (ayrımcılık/roller vb.)	1	,5	4	2,4	1	,6	6	1,2
	Eğitim planlarına uygunluk	1	,5	12	7	6	3,8	19	3,6
	Kültüre ve değerlere uygunluk	3	1,5	11	6,3	14	8,8	28	5,3
	Fırsat eğitimine açıklık	0	0	0	0	1	,6	1	,2
	Günlük yaşamla ilişkili olması	0	0	1	,6	0	0	1	,2
	Sorgulamaya yöneltmesi	0	0	0	0	1	,6	1	,2
	EBA tarafından sunulması	0	0	1	,6	0	0	1	,2
	Günlük hayatta erişilemez detaylara yer vermesi	0	0	1	,6	0	0	1	,2
	Ayrımcılığa yer vermemesi	0	0	0	0	1	,6	1	,2
	Belirtilmemiş olanlar	144	73,1	98	57	83	52,5	325	61,6
Bıçimsel özellikler	Süre	17	50	42	48,3	62	51,2	123	50,8
	Karakterlerin özellikleri	4	11,8	3	3,4	6	5	13	5
	Ürünün kalitesi	2	5,9	1	1,1	3	2,5	6	2,5
	Yaratıcılık	0	0	0	0	4	3,3	3	1,2
	Kanalın kalitesi	0	0	2	2,3	0	0	2	,8
	Akıcılık	0	0	3	3,4	0	0	3	1,2
	Markaları dahil etmemesi	0	0	1	1,1	0	0	2	,8
	Gerçek olmayan şeyleri dahil etmemesi	0	0	1	1,1	0	0	1	,4
	Belirtilmemiş olanlar	11	32,3	34	39,1	46	38	91	37,6
İlgi çekicilik	Şarkı içermesi	1	4,4	2	2,59	1	,71	4	1,67
	Mutlu etmesi	0	0	0	0	1	,71	1	,41
	Dinamik olması	0	0	1	1,29	2	1,43	3	1,25
	Rahatlatıcı olması	0	0	0	0	1	,71	1	,41
	Belirtilmemiş olanlar	22	95,6	74	96,1	134	96,4	230	96,2

Tablo 9, kriter kategorileri altında yer alan özel cevapları sunmaktadır. Yaş ve gelişim kategorisinde yer alan korku/şiddet içeriklerine yer vermemesi (%10,6, n=36), ilk cevaplarda (%10,6, n=36) ve toplamda (%13, n=101) sıklıkla dikkate alınan bir kriterdir. Korku/şiddet içeriklerine yer vermemesi dışında ilk tercihlerde, genel olarak içerik (%8,8, n=30) ve dil (%6, n=21) kriterleri sıklıkla bulunmuştur. İkinci tercihlerde, korku/şiddet içeriklerine yer vermemesi %15 (n=38), dil (n=35) %13,8 ve genel olarak içerik %12,6 (n=32) oranlarında bulunmuştur. Üçüncü tercihler arasında benzer olarak; dil (%16,5, n=28), korku/şiddet içeriklerine yer vermemesi (%16, n=27) ve içerik (%16, n=27) popüler cevaplardır. Toplam sıklık düzeylerinde de içerik (%11,7, n=89) ve dil (%11, n=84) birbirine yakın sıklıklara sahiptir. Eğitsel değeri kategorisinde, konuya uygunluk birinci (%16,3, n=32), ikinci (%14,5, n=25), üçüncü kriterde (%22,2, n=35) ve toplamda (%17,4, n=92) en popüler yanıt olmuştur. Amaca uygunluk yanıtı da benzer olarak birinci (%8,1, n=16), ikinci (%11, n=19), üçüncü kriterde (%10,3, n=16) ve toplamda (%9,7, n=51) ikinci popüler kriter olarak bulunmuştur. Medya ürününü

süresi, biçimsel özellikler kategorisindeki en popüler cevaptır. Ayrıca, karakterlerin özellikleri (%5, n=13) ve ürünün kalitesi (%2,5, n=6) toplam sıklık düzeylerinde diğer yanıtlardır. İlgi çekicilik kategorisinde, oldukça az sayıda alt kriterlere yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ön İzleme Yapıp Yapmadıklarının Dağılımı

	Evet		Hayır		Bazen	
	f	%	f	%	f	%
Ön izleme yapip yapmama durumu	531	88,2	19	3,2	52	8,6

Tablo 10'da sunulduğu gibi, katılımcıların büyük bir kısmı (%88,2, n=537) izletilecek olan medya ürününü çocuklardan önce izlediklerini ve %8,6'sı ise bazen (n=52) izlediklerini belirtmiştir. Katılımcıların %3,2'si (n=19) ise ürünleri daha önce izlememektedir.

Tablo 11. Katılımcı Görüşlerine Göre Diğer Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Video Kullanıp Kullanmadığına İlişkin Dağılım

	Evet		Hayır		Emin Değilim	
	f	%	f	%	f	%
Diğer Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Video Kullanıp Kullanmama Durumu	562	87,9	25	3,9	52	8,1

Eğitmcilerin ekran medyası ürünlerini kullanıp kullanmadığını soran belirleyici sorudan sonra, 639 katılımcının tümü üç soruya yanıt vermiştir. Okullarındaki diğer öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara eğitim sürecinde video sunup sunmadığına ilişkin bulgular Tablo 11'da gösterilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%87,9, n=562) diğer öğretmenlerin video izlettiğini, 3,9'u (n=25) ise izletmediğini belirtmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Ve Okullarında Sahip Olduğu Elektronik Medya Ekipmanlarının Sıklıkları

Medya Ekipmanı	Sahip olma durumu	Sınıf		Okul	
		f	%	f	%
Akıllı Tahta	Evet	188	29,4	215	33,6
	Hayır	451	70,6	424	66,4
Bilgisayar	Evet	446	69,8	533	83,4
	Hayır	193	30,2	106	16,6
Televizyon	Evet	123	19,2	163	25,5
	Hayır	516	80,8	476	74,5
Tablet	Evet	13	2	28	4,4
	Hayır	626	98	611	95,6
DVD oynatıcı	Evet	21	3,3	37	5,8
	Hayır	618	96,7	602	94,2
Akıllı Telefon	Evet	118	18,5	112	17,5
	Hayır	521	81,5	527	82,5
Oyun konsolu	Evet	1	,2	4	,6
	Hayır	638	99,8	635	99,4
360 VR kulaklık	Evet	2	,3	6	,9
	Hayır	637	99,7	633	99,1
Projeksiyon cihazı	Evet	276	43,2	397	62,1
	Hayır	363	56,8	242	37,9
Hiçbiri	Evet	34	5,3	19	3
	Hayır	605	94,7	620	97
Diğer	Evet	4	,6	4	,6
	Hayır	635	99,4	635	99,4

Son olarak Tablo 12, katılımcıların sınıflarında ve okullarında sahip olduğu elektronik medya ekipmanlarına ilişkin bulgular hakkında bilgi vermektedir. Tüm katılımcılar bu soruyu yanıtlarken birden fazla seçeneği işaretleyebilmiştir. Sonucunda; bilgisayarlar (%69,8, sınıf için n=446; %83,4, okul için n=533), projeksiyon cihazı (%43,2, sınıf için n=276; %62,1, okul için n=397) ve akıllı tahtaların (%29,4, sınıf için n=188; %33,6, n=215 okul için) katılımcıların en çok erişebildiği elektronik cihazlar olduğu görülmüştür. Ardından, televizyon (%19,2, n=123 sınıf için; %25,5, okul için n=163) ve içerik paylaşımı için yararlanılan akıllı telefonlar (%18,5, sınıf için n=118); 17,5%, n=112 okul için) yaygın olarak okullarda yer almaktadır. Bununla birlikte,

sınıfında (%5,3, n=34) ve okulunda (%3, n=19) video izlemeye yardımcı elektronik cihaz bulunmadığını belirten katılımcılar da olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk süreci, bireyin kişiliği ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Healey, 1998). Bu yaşlarda çocuklar çeşitli şekillerde öğrenirler. Bunlardan biri olan ekran medyası, insan hayatına yoğun bir şekilde nüfuz etmiştir (Wartella ve Robb, 2011). Çalışmalara göre çocuklar günlük olarak ekran karşısında 1 ila 3 saat arası geçirmekte (RTÜK, 2013; Akkuş ve diğerleri, 2015) ve ekran medyasına arka planda uzun süre maruz kalmaktadır (Lapierre ve diğerleri, 2012). Öz denetim ve eleştirel düşünme becerilerinin henüz gelişmesi nedeniyle, küçük çocuklar medyayı nasıl kullandıklarını kontrol edemeyebilirler. Çocukların bilişsel ve diğer gelişimsel alanları, öğrenim düzeyleri ve tutumları, davranışları ve okul yaşantıları yanlış medya kullanımından olumsuz etkilenebilmektedir. Diğer yandan, medya ürünleri çocukları geliştirmek ve eğitmek için iyi bir yol olabilmektedir. Çocuklar iyi tasarlanmış medya öğelerini kullanarak istenen şeyleri öğrenebilir, olumlu rol modellere öykünebilir ve becerilerini geliştirebilirler. Bu sonuçlar, çocukların ekran medyasını nasıl, ne zaman ve ne kadar süreyle izlediğiyle bağlantılıdır. Bu nedenle, yetişkinlere çocuklarının ekran izleme alışkanlıklarını gözlemleme ve takip etme konusunda önemli bir rol düşmektedir. Literatüre göre, çocuklar ile medya üzerine konuşma (aktif arabuluculuk), medya kullanım sürecini kısıtlanma (kısıtlayıcı arabuluculuk) ve birlikte medya ürünlerini izleme gibi (birlikte izleme) stratejiler bulunmaktadır.

Günümüzde dijital teknolojilerin yaygınlaşması ile çocuklar artık okullarda da ekranlara maruz kalabilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'deki okul öncesi eğitiminde videoların kullanımı öğretmenlerin takdirine ve bilgisine bırakılmıştır (MEB, 2013). Mevcut araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının ekran medyası kullanımı açısından genel durumunu incelemiş ve bu ortamlardaki çocukların çoğunluğunun (%94,2) okul saatlerinde video izlediğini tespit etmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar okullarındaki diğer öğretmenlerin de izlettiğini belirtmiştir. Veziroğlu-Çelik ve meslektaşları tarafından 2018'de 22 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ve 26 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada bu oran %92 bulunmuştur. Bu durumda mevcut bulgunun literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan, Gündoğdu ve meslektaşlarının 2016'da 2-6 yaş grubu 102 çocuğun ebeveynleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların %16'sının anaokullarında bilgisayar oyun saatinin olduğu ve bunun da mevcut bulguyu desteklediği görülmektedir. Her ne kadar bu yüzde küçük görünse de oranın sadece bilgisayar oyunu süresini temsil ettiğini, diğer ekran medyası süreçlerini göstermediğini hatırlamak gerekmektedir.

Ekran medyasının olumsuz sonuçlarından kaçınmak ve olumlu içeriğinden en iyi şekilde yararlanmak için izleme sürecinde düzgün bir şekilde aracılık edilmesi gerekmektedir. Aktif arabuluculuk, kısıtlayıcı arabuluculuk ve birlikte izleme olmak üzere üç arabuluculuk stratejisi bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, süre gibi belirlenen kural ve sınırlamalarını ortaya koyarak öğretmenlerin kısıtlayıcı arabuluculuk stratejilerini belirlemektir. Katılımcıların yanıtlarına göre, okullarda video izleme süresi için günlük sınır 30 dakikadan azdır. Bu bulgu, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Karaköse ve diğerleri, 2019; Tandon ve diğerleri, 2011). Çalışmaya göre, bir haftada ekran karşısında harcanan ortalama süre bir saatten azdır. Amerikan Psikoloji Derneği'nin kılavuzunda (2020) belirtilen bir saatlik zaman sınırı göz önünde bulundurulduğunda bu bulgunun güvenli sınırlar içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, mevcut çalışmada yer alan otuz dakikalık zaman diliminin sadece okul saatlerinde harcanan zamanı kapsadığı unutulmamalıdır; önerilere uymak için ebeveynlerin ve öğretmenlerin iletişim kurması gerekli görülmektedir. Aksi takdirde, bazı çalışmaların gösterdiği gibi, uzun süre boyunca ekran medyasına maruz kalmak çocuklarda dikkat, konsantrasyon ve yürütme işlevi gibi alanlarda sorunlara; konuşma problemlerine; şiddet içeren faaliyetlerin gerçekleştirilmesine, sosyal ve öz düzenlemede sorunlara; ve obezite ve uyku zorlukları gibi sonuçlara neden olabilmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Amerikan Pediatri Akademisi, 2016; Cheung ve diğerleri, 2017; Cingel ve Krmar, 2013; Duch ve diğerleri, 2013; Evans ve diğerleri, 2011; Strasburger ve diğerleri, 2010).

Medya belirlenen zaman sınırlarına uygun olarak kullanıldığında, farklı fırsatlar sağlayarak çocukların mekansal becerilerini geliştirir (Bavelier ve diğerleri, 2010), çocukların öğrenmesine ve büyümesine yardımcı

olabilir. Bu durumda, medyanın kullanılma amacı da son derece önemlidir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin çocuklara video izletme sebeplerinin yaygın olarak eğitsel sebepler, zaman geçirme, dinlenme ve sınıf yönetimi olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, öğretmenlerle gerçekleştirilen bir diğer çalışma (Veziroğlu-Çelik ve diğerleri, 2018) ile doğru orantılı olduğu; çocukları meşgul etmek, yemek ve uyku sürelerini kolaylaştırmak gibi nedenleri tespit eden ebeveyn çalışmaları ile ters orantılı olduğu görülmektedir (Beyens ve Eggermont, 2014; Nabi ve Krmar, 2016; Piotrowski ve diğerleri, 2015; Rideout ve Hamel, 2006; Tang ve diğerleri, 2018; Zimmerman ve diğerleri, 2007).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), güne başlama zamanı, oyun, etkinlik zamanı, kahvaltı/yemek/atıştırma, temizlik, dinlenme ve değerlendirmeden oluşan günlük bir program sunmaktadır. Mevcut çalışmada katılımcılar, çocuklara yönelik videoları en fazla etkinlik zamanı gibi eğitsel süreçlerde kullandıklarını, en az da yemek zamanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Tang ve meslektaşları (2018) ebeveynler ile gerçekleştirdikleri bir çalışmalarında ekran medyasını çocuklara en çok yemek zamanı, yatma zamanı ve davranışların kontrolü zamanlarında sunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın verileri bahsi geçen çalışma ile örtüşmemektedir (Tang ve diğerleri, 2018). Uzmanlar, çocukların ekran karşısında ne kadar yediklerinin farkında olamamaları nedeniyle ortaya çıkan aşırı yeme davranışının riskli olduğu kanaatinde (Duchene, 2006). Günümüzde dünyada 43 milyondan fazla çocuğun obezite ile mücadele ettiği tahmin edilmektedir (Wartella, 2013). Bu noktada mevcut çalışma, öğretmenlerin ekran medyası kullanım zamanlarına dikkat etmeleri konusunda oldukça umut verici veriler ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin seçtiği videolar, en az nasıl ve neden kullandıkları kadar kritik öneme sahiptir. Çalışma sonucunda en yaygın yanıtların müzik klipleri, çizgi filmler ve eğitici videoların olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan şarkılar eğlendirici olmasının yanı sıra çocukların dinleme ve ayırt edebilme becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirir (Adu ve Frimpong, 2018). Çalışmalar, öğretmenlerin sınıflarında müziğe erişim sağlamak amacıyla medya ekipmanlarını kullandıklarını göstermektedir (Karaköse ve diğerleri, 2019; Veziroğlu-Çelik ve diğerleri, 2018). Katılımcıların sıkça verdiği ürünlerin isimlerine bakıldığında Karamela Sepeti müzik klipleri, Pepee çizgi film serisi ve Sevimli Dostlar müzik kliplerinin öğretmenler arasında popüler olduğu görülmektedir.

Müzik klipleri cevabı toplamda en sık cevap olsa da eğitimcilerin ilk tercihinin çizgi film dizileri olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmler, gelişimsel durumlarını ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak çocukların dikkatini çekmek için tasarlanmış ürünlerdir (RTÜK, 2013; Doğan ve Göker, 2012; Çakmak ve Koç, 2015; Cesur ve Parker, 2007; Erdoğan ve Baran, 2008). Çalışmalar, çizgi filmlerin arkadaş edinme ve daha iyi sosyal davranışlar sergileme gibi olumlu etkilerinin olabileceği gibi (Gülay, 2011) konsantrasyon problemleri ve daha düşük sosyal becerilere sahip olma gibi olumsuz etkilerinin de olabileceğini göstermiştir (Yavuzer, 2013). Yukarıda bahsedildiği gibi Türkiye'de 2013 yılında yayınlanan Pepee çizgi film serisi (İlhan ve Çetinkaya, 2013), erken çocukluk eğitimcileri arasında en popüler çizgi film serisi olarak bulunmuştur. Literatür, bu çizgi film serisinin değerler eğitimi (Yorulmaz, 2013), kültür aktarımı (Türkmen, 2012) gibi olumlu etkilerinden ve cinsiyet kalıp yargılarını aşılama, istenmeyen davranış örüntülerini edindirmesi (örneğin, kolayca küsmek) gibi olumsuz etkilerinden bahsetmektedir (Yorulmaz, 2013). Bu nedenle, ürünleri veya belirli bölümleri seçerken, çocukları etkileyebilecek yönlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Medya ürününün doğru seçimi oldukça önemlidir. Çalışmada katılımcıların, birincil kriterinin medya ürünlerinin çocukların gelişim düzeylerine ve yaşlarına uygun olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korku veya şiddet içeren sahnelere sahip olmamak, dil ve içeriğin uygun olması gibi bazı alt kriterlere de dikkat ettikleri keşfedilmiştir. Çalışmalar, çocukların televizyonda gözlemledikleri davranışları herhangi bir süzgeçten geçirmeden sergileyebileceğini göstermiştir (Rideout ve diğerleri, 2003) ve bu durum hiperaktivite, agresif davranışlar, daha düşük sosyal beceriler, anksiyete ve depresyon ile sonuçlanabilmektedir (Connors-Burrow ve diğerleri, 2011; Anderson ve diğerleri, 2012; Anderson ve Hanson, 2009). Öğretmenler ürünlerde, yaşa ve gelişime uygunluğun yanı sıra; yeni şeyler öğretmek, çocukların becerilerini geliştirmek, kültür ve değerlerin kazanımını kolaylaştırmak gibi eğitsel yararlarına sahip olmasına; süre, karakterlerin özellikleri gibi biçimsel özelliklere ve şarkıları içermesi, dinamik olması gibi ilgi çekici olup olmamasına da dikkat

etiklerini de belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuklara medya ürünlerini yalnızca sınıfta izletmeyi tercih ederken bazıları sinema odası gibi diğer yerleri, bazıları da birden fazla yerde izlettiğini belirtmiştir. Bu tercihler arasındaki fark, okul koşullarının bir sonucu olabilir. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları medya kullanımı konusundaki koşulları farklılık gösterebilmektedir; bu nedenle katılımcılara okullarında ve sınıflarında sahip oldukları ve kullandıkları elektronik cihazlar sorulmuştur. Sonucunda en yaygın medya ekipmanı olduğu belirlenen bilgisayarlar Türkiye'de yapılan başka bir çalışmada da yaygın bulunmuştur (Karaköse ve diğerleri, 2019). Bilgisayarların dışında, projektörler ve akıllı tahtalar da Türkiye'de okul öncesi okul öncesi alanlarda en yaygın kullanılan ekipmanlardır. Çalışmalara göre, 2-3 yaş çocuklar gözlemsel olanlara kıyasla bilgisayar oyunları ve dokunmatik ekran uygulamaları gibi etkileşimli medyalarından daha iyi öğrenmektedir (Anderson ve Pempek, 2005; Barr, 2010). Bu yönü göz önünde bulundurulduğunda, pasif olarak ekran izlemeye dayalı ekipmanlar yerine akıllı tahtaların kullanılmasının 2-3 yaş grubu çocuklarının eğitiminde yararlı olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin medya ürün seçimi ve arabuluculuğunun yapıcı örneklerinin yanı sıra çocuklar için belirlenen uygun sınırları gösteren kaynaklara ulaşmaları ve düzenli olarak çok sayıda atölyeye katılmaları önerilmektedir. Bu kaynaklardan biri de UNESCO tarafından hazırlanan ve RTÜK tarafından çevrilen bir öğretmen el kitabıdır (RTÜK, 2016). Öte yandan, öğretmenler çocuklar için seçecekleri medya öğelerinin tamamına ön izleme yapmalı, eleştirel olmalı, çocukların yararını gözetmeli ve ekran izleme süreçlerine katılmalıdır.

Öğretmenler ve aileler, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yönergelerine uymak için birlikte çalışmalıdır. Sonuç olarak, iki yaşın altındaki çocuklar ekranlardan uzak tutulmalı ve yetişkinler iki ila beş yaş arası çocukların ekran sürelerini günde bir saatle sınırlamalıdır. Çocuklar fiziksel aktivite, dinlenme veya uyku zamanlarında ekranlarla etkileşime girmemelidir (Amerikan Psikoloji Derneği, 2020). Medyanın uzun süre kullanımını engellemek için çocuklar, ilgilerini çeken fiziksel aktiviteler, doğayı keşfetmek ve doğal malzemelerle oynamak gibi alternatif süreçlerin yanı sıra ev işleri ve mutfak aktivitelerine dahil olmaları için yönlendirilmelidir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki medya okuryazarlığı dersinin, öğretmen adaylarının medya, medya okuryazarlığı ve çocukların medya kullanım becerilerinin etkisi hakkında bilgi ve anlayışlarını geliştirmek amacıyla zorunlu hale getirilmesi önerilebilir. Halen sektörde görev yapan öğretmenlere yönelik seminer ve kursların yanı sıra bilgi ve rehberlik sağlayan araçlar da düzenlenebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin yazım aşamasında bütün araştırmacılar birlikte çalışmıştır.

Etik Kurul Kararı: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 11.11.2018 tarih ve 2018-EGT-188 protokol numarası ile etik kurul onayı verilmiştir.

Çatışma beyanı: Araştırma sürecinde herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde herhangi bir destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Abelman, R. (1990). From "The Huxtables to 'Humbards'": The portrayal of family religious television. *J. Bryant (Ed.), Television and the American family içinde* (ss.164-184). LEA.
- Adu, J. ve Frimpong, S.O. (2018). Grooming Early Childhood Children: The Role of Songs and Rhymes. *Ifé Psychologia*, 26(1) 182 – 192.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012) Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82-87.

- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A. & Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı içinde. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103899>
- Amerikan Pediatri Akademisi (2001). Children, Adolescents, and Television. *Pediatrics*, 107, 423-426. <http://aappolicy.aappublications.org/cgi/reprint/pediatrics;107/2/423.pdf>
- Amerikan Pediatri Akademisi (2016). Council on Communications and Media. Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5).
- Amerikan Psikoloji Derneği (2020, Nisan 1). What do we really know about kids and screens? <https://www.apa.org/monitor/2020/04/cover-kids-screens#:~:text=AAP%20calls%20for%20no%20screen,of%20screen%20time%20per%20day>
- Anderson, D. R. ve Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A. ve Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media (2nd ed.)* içinde (ss. 249-272). Sage.
- Anderson, D. R ve Hanson, K. G. (2009). Children, media, and methodology. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1204-1219.
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 177-208.
- Austin, E. W., Bolls, P., Fujioka, Y. ve Engelbertson, J. (1999). How and why parents take on the tube. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 175-192.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 426-438
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barr, R. F. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review*, 30, 128-154.
- Bavelier, D., Green, C.S. ve Dye, M.W.G. (2010). Children wired: for better and worse. *Neuron*, 67, 692-701.
- Beyens, I. ve Eggermont, S. (2014). Putting young children in front of the television: Antecedents and outcomes of parents' use of television as a babysitter. *Communication Quarterly*, 64, 57-74.
- Bordo, S. (1999). *The Male Body: a new look at men in public and in private*. Farrar, Straus and Giroux.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Foley, J. T., Heitzler, C. ve Huhman, M. (2010). Influence of limit-setting and participation in physical activity on youth screen time. *Pediatrics*, 126(1), e89-e96.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Cheung, C. H. M., Bedford, R., Saez De Urabain, I. R. ve Karmiloff-Smith, A. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports*, 7.
- Christakis, D., & M. Garrison. (2009). Preschool aged children's television viewing in child care settings. *Pediatrics*, 124, 1627-1632.
- Cingel, D. P. ve Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64, 374-394.

- Connors-Burrow, N.A., Mckelvey, L.M. ve Fussell, J.J. (2011) Social Outcomes Associated with Media Viewing Habits of Low-Income Preschool Children. *Early Education and Development*, 22(2), 256-273, Routledge.
- Çakmak, A. ve Koç, K. (2015). Anaokulu Çocuklarının Televizyon, Kitap, Bilgisayar ve Oyuncaklarla Geçirdikleri Zamanın Niteliğinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 513-534
- Decker, J. T. (2010). *The portrayal of gender in the feature-length films of pixar animation studios: A content analysis* [Doktora Tezi]. Auburn University.
- Dorr, A., Kovaric, P. ve Doubleday, C. (1989). Parent-child coviewing of television. *Journal Of Broadcasting and Electronic Media*, 33, 71-83.
- Doğan, A. ve Göker, G. (2012). Tematik Televizyon ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları. *Milli Eğitim*, 194, 5-30.
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. ve Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: A systematic review of correlates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 102.
- Duchene, L. (2006). Probing Question: Does eating while watching TV harm kids? <https://news.psu.edu/story/141257/2006/08/07/research/probing-question-does-eating-while-watching-tv-harm-kids>
- Ercan, E. ve Demir, F. (2015). Yetiştirme kuramı: Anadolu üniversitesi fen fakültesinde yapılan araştırma [Cultivation theory: A research at anadolu university faculty of sciences]. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 127-144.
- Erdoğan, S. ve Baran, G. (2008). A study of parents regarding television watching habits of their children in the four-six age group. *The Social Sciences*, 3(3), 245-248.
- Evans, C. A., Jordan, A. B. ve Horner, J. (2011). Only two hours? A qualitative study of the challenges parents perceive in restricting child television time. *Journal of Family Issues*, 32, 1223-1244.
- Eyimaya, A.O. ve Irmak, A.Y. (2021). Relationship Between Parenting Practices and Children's Screen Time During the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24-29.
- Fikkers, K.M., Piotrowski, J.T. ve Valkenburg, P.M. (2017). A matter of style? Exploring the effects of parental mediation styles on early adolescents' media violence exposure and aggression. *Computers in Human Behavior*, 70, 407-415.
- Gülay, H., (2011). The evaluation of the relationship between the TV viewing habits and peer relations of preschool children. *International Journal of Academic Research*, 3(2), Part III
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B.M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E.B., Moran, İ., Aydoğdu, G. ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
- Healey, J. (1998). *Çocuğunuzun Gelişen Aklı* (Çev. Dicleli, A.B.). Boyner Holding Yayınları.
- İlhan, V. ve Çetinkaya, Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 34(34), 317-326.
- Kanak, M. ve Özyazıcı, K. (2018). An analysis of some variables influencing parental attitudes towards technology and application use and digital game playing habits in the preschool period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 341-354.
- Karaköse, B., Duman, E., Bozbalak, M., Turunç, N. ve Uygun, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında ekran kullanımının incelenmesi (Bildiri no:280). 14. *Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğunuzun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı* içinde.
- Khan, K. H. ve Cangemi, J. P. (1979). Social learning theory: The role of imitation and modeling in learning

socially desirable behavior. *Education*, 100(1), 41-46.

- Kittinger, R., Correia, C. ve Irons, J. (2012). 2012. Relationship between facebook use and problematic internet use among college students. *Cyberpsychology Behavior Social Networking*, 15(6), 324-327.
- Koç, K. (2014). The use of technology in early childhood classrooms: An investigation of teachers' attitudes. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 807-819.
- Kol, S. (2017). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı*. Pegem Akademi.
- Lapierre, M. A., Piotrowski, J. T. ve Linebarger, D. L. (2012). Background television in the homes of US children. *Pediatrics*, 130(5), 839-846.
- Lee, S.L, Ward, K.P., Chang, O.D. ve Downing, K.M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Morgan, M., Shanahan, J. ve Signorielli, N. (2014). Cultivation theory in the twenty-first century. *Fortner, R. S. ve Fackler, P. M. (Eds.). The handbook of media and mass communication theory* içinde (ss. 480-497). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Nabi, R. L. ve Krcmar, M. (2016). It takes two: The effect of child characteristics on U.S. parents' motivations for electronic media use. *Journal of Children and Media*, 10, 285-303.
- Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45, 201-220.
- Özakar, S. ve Koçak, C. (2012). Kitle iletişim araçlarından televizyonun 3-6 yaş grubundaki çocukların davranışları üzerine etkisi. *Yeni Symposium*, 50(1).
- Özdemir, A.A. & Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Paavonen, E.J., Roine, M., Penonen, M. ve Lahikainen, A.R. (2009). Do parental co-viewing and discussions mitigate TV-induced fears in young children? *Child Care Health Development*, 35(6), 773-80.
- Pinsonneault, A. ve Kraemer, K. (1993). Research methodology in management information systems. *Journal of Management Information Systems - Special Section: Strategic and Competitive Information Systems Archive*, 10, 75-105.
- Piotrowski, J. T, Jordan, A. B., Bleakley, A. ve Hennessy, M. (2015). Identifying family television practices to reduce children's television time. *Journal of Family Communication*, 15, 159-174.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu-RTÜK (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/2013%20Y%C4%B1%C4%B1%20Ara%C5%9F%C4%B1rmalar%C4%B1_0110.pdf adresinden erişilmiştir.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu-RTÜK (2016). Öğretmenler için el kitabı. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/ogretmenler_icin_medya_egitimi.pdf,
- Rideout, V. J. ve Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media use in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/7500.pdf>
- Rideout, V., Vandewater, E. ve Wartella, E. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Strasburger, V. C., Jordan, A. B. ve Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.
- Tandon, P.S., Zhou, C., Lozano, P. ve Christakis, D.A. (2011). Preschoolers' total daily screen time at home and

by type of child care. *J Pediatr*, 158, 297-300

- Tang, L., Darlington, G., Ma, D. ve Haines, J. (2018). Mothers' and fathers' media parenting practices associated with young children's screen-time: A cross-sectional study. *BMC Obesity*, 5, 37.
- Tarı Cömert, I. ve Kayıran, S.M. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10(4), 166-170.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve pepe. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-157.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L. ve Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "instructive mediation", "restrictive mediation", and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52-66.
- Veziroğlu-Çelik, M., Acar, İ.H., Bilikci, C.A., Şahap, G. ve Yalvaç, B.M. (2018). Çocuk, teknoloji ve medya: okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences Volume*, 13(6), 147-164
- Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T. ve Valkenburg, P.M. (2014). Media use and effects in childhood. J.F. Nussbaum (Ed.), *The handbook of lifespan communication* içinde (ss. 93-112). Peter Lang Publishing.
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211.
- Wartella, E.A. (2013). Medya, Beslenme ve Çocukluk Obezitesi. I. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 243-252.
- Wartella, E., ve Robb, M. (2011). Historical and recurring concerns about children's use of the mass media. S. L. Calvert, & B. J. Wilson (Ed.), *The handbook of children, media, and development* (7-26). Wiley- Blackwell.
- Wulfert, E. (2014). *Social learning according to Albert Bandura*. Salem Press Encyclopedia of Health.
- Yalçın Irmak, A. ve Ardıç, A. (2018). Dijital oyunların çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri: literatür inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 71-84.
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuğu tanımak ve anlamak* (11. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Erzurum.
- Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 438-448.
- YÖK (t.y.). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/Video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 473-479.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

For several years, screen media has become an integral part of human life. TVs came first, followed by computers and touch screen phones in our homes. Consequently, these devices brought the opportunity to use technology for a variety of purposes, like fulfilling needs quickly and easily, for working purposes and supporting education. Technology addressing various senses attracted children's interest as well. Research show that children are engaged in screen viewing as early as four months old (Vossen et al., 2014). Some studies and educators recommend that screen viewing for children aged two to primary school age should be limited to 120 minutes, and exceeding this limit may cause problems such as a lack of self-control or critical thinking skills. Children's well-being, especially their cognitive and other developmental domains, learning and attitudes, behaviors, and school lives can all be negatively influenced by improper media usage. Such media materials, on the other hand, may be a good way to improve and educate children. Children can learn the intended content, emulate positive role models, and improve their skills by benefiting from well-designed media items. These results are linked to how, when, and for how long children watch screen media. Hereby, adults have a role for keeping an eye on their children's screen viewing habits. Children should be scaffolded about media (active monitoring), restricted in screen viewing (restrictive monitoring), or media items can be viewed together with children, according to the literature (co-viewing).

Even if screen viewing is not the specific part of the early childhood education program (MoNe, 2013), it is possible to use media products for educational purposes and entertainment. According to a study, early childhood educators favored technology integration, but they felt inadequate about it (Koç, 2014). Although some studies suggest that media items are utilized in early childhood (Gündoğdu et al., 2016; Tandon et al., 2016; Veziroğlu-Çelik et al, 2018), a comprehensive study on screen media use and on the way screen consumption is processed in schools is lacking in the literature. Thus, the aim of this study is to determine the extent to which such products are used in classrooms, and the restrictive mediation strategies of educators; in this way, this study will present the overall status of children's screen viewing through an exploratory design.

Method

The current study is conceptualized as an exploratory qualitative research to offer a broad picture of children's screen viewing habits and how they are mediated. It is also designed as a survey study to obtain consistent and generalizable information. It involves 639 in-service early childhood educators working with children aged between 0 to 6 years in Turkey. The participants are selected by using convenience sampling and reached via online sources. The data are collected by a questionnaire. The questionnaire includes 7 questions intended to learn about the demographics of educators and 13 questions about the screen media use patterns and preferences of teachers in preschools. The descriptive data analysis is performed to interpret the data collected from these participants. Closed-ended questions are analyzed using the Package Program for the Social Sciences, 22nd edition (SPSS 22). Moreover, open-ended questions are examined and classified based on common aspects, as suggested by Baltacı (2019), and then converted to categorical data and analyzed in SPSS.

Results

The current research examines the overall situation of early childhood education facilities in terms of screen media use, and found that the majority of children in those settings viewed screens during school hours. This viewing is limited to less than 30 minutes a day by 90,4% of the educators and performed primarily for educational purposes (80,8%).

It seems that the educators select media products based on several criteria. In this regard, they mentioned that they selected cartoons primarily considering age appropriateness (57,1%), educational aspects (33,2%), attractiveness (5,7%), and formal features (3,9%). The findings revealed that a large percentage of participants had not previously attended a media literacy course to improve their skills in this field and this may affect some aspects like previewing content prior to children's exposure.

Conclusion

Media use among children has gained momentum among researchers, and numerous studies have documented the state in children's homes. Nonetheless, a child's life is not limited to their home and family life as children also spend considerable time in schools. The early childhood education curriculum facilitates the use of media. Teachers are thus recommended to find sources that present constructive examples of media product selection and mediation, as well as appropriate boundaries set for children, and attend numerous workshops on a regular basis. One of these resources is the teacher's handbook prepared by UNESCO and translated into Turkish by RTÜK (RTUK, 2016). Furthermore, teachers should preview media items, stand critical towards them, understand the best interests of children, and participate in screen-viewing processes.

Ataması Yapılmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alanlarına Ayrılan Kontenjan Sayılarına İlişkin Görüşleri*

Kudret AYKIRI¹

Öz: Bu çalışma ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2021 yılında kendi alanlarına ayrılan kontenjan sayılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Atama kontenjanı sayıları için mücadele eden 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri kontenjan sayıları duyurusu sonrası sağlıklarının ruhsal, fiziksel, sosyal ve finansal açıdan olumsuz etkilendiği görülmüştür. Kontenjanların sayısının düşük olmasını çeşitli nedenlere bağlamışlardır. Ayrıca, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri kendileri ve kendilerinin etkin oldukları sosyal medya hesapları dışındaki diğer paydaş kişi ve kurumların mücadele etmediklerini düşünmektedirler ve her paydaşa mücadele stratejileri önerileri sunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Ataması, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Sosyal Medya Grupları

The Views of the Unassigned Social Studies Teachers on the Quota Numbers Allocated to Their Fields

Abstract: The aim of this study was to reveal the views of the unassigned social studies teachers on the number of quotas allocated to their fields in 2021. The case study method, was used in the research. The study group was selected using the criterion sampling. The 20 teachers who challenged for the number of assignment quotas were interviewed. Semi-structured interview forms were used in the research. The data was analyzed using the thematic analysis method. The results of the research revealed that after the announcement of the quota numbers, the participants experienced mental, physical, social and economic adverse effects. They attributed the low quota numbers to various reasons. In addition, the unassigned social studies teachers think that other than themselves and the social media accounts in which they are active, no other stakeholder challenge these issues, and they offer strategy suggestions for putting up a fight.

Keywords: Teacher Assignment, Social Studies Teachers, Social Media Groups

Geliş Tarihi: 01.02.2022

Kabul Tarihi: 20.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye, e-posta: kudretaykiri@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2413-0593>

Atf için/ To cite:

Aykırı, K. (2022). Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanlarına ayrılan kontenjan sayılarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 491-519.

Türkiye’de 2000’li yıllara kadar öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmak devlet kadrosunda öğretmen olarak istihdam edilmek için yeterliydi. Bu yıllardan sonra merkezi sınavlar (1999 Devlet Memurluk Sınavı/DMS, 2002 Kamu Personeli Seçme Sınavı/KPSS) ile istihdam edilmeye başlayan mezun öğretmenlerin sayısı mezun-istihdam plansızlığı, eğitim fakültelerinin sayılarının artması, ikinci öğretim ve pedagojik formasyon programlarının açılması ve neoliberal politikalar benimsenmesine bağlı olarak özel sektör için de istihdam yaratma isteği gibi nedenlerden dolayı artmıştır. Devlet kadrolarında kontenjan sayılarının aynı oranda artmamasına bağlı olarak ataması yapılmayan öğretmen kitlesi oluşmuştur. Bu kitlelerden birisi de ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleridir.

Sosyal bilgiler dersi, ilköğretim ve ortaokullarda var olan önemli bir derstir (Erden, 2000). Çünkü mihver (eksen) derslerden biridir (Keskin, 2002). Yani; diğer dersler, -fen bilgisi ve- sosyal bilgiler dersi ekseninde ilişkiler kurularak yapılandırılmalıdır. Bu önemine rağmen bu dersi yürütecek branş öğretmenlerinin devlet kadrolarına atanması problemi uzun yıllardır vardır. Örneğin; Türkiye’de öğretmen istihdamı problemlerini inceleyen bir çalışmanın (Aydın ve diğerleri, 2014) sonuçları 2007-2013 yılları arasında sosyal bilgiler öğretmenliği alanında istihdam sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı siyasi partilerin milletvekilleri tarafından neredeyse her yıl verilen sosyal bilgiler öğretmeni istihdamına ilişkin soru önermeleri (Akat-Ata, 2013, sayı:7/31253; Büyükataman, 2014, sayı:7/53988; Canlioğlu, 2014, sayı:7/53988; Tanal, 2014, sayı:7/40823; Üçer, 2014, sayı: 7/56822; Bulut, 2015, Sayı:7/60238; Bulut, 2015, Sayı:7/61445; Dinçer, 2015, sayı:7/59517; Tanal, 2015, Sayı:7/1640; Gürer, 2018, sayı: 7/2602; Gürer, 2018, sayı: 7/4058; Örs, 2021, sayı: 7/44191) bu sorunun yıllar içinde artarak devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca; son yıllarda kamuoyunda sosyal bilgiler öğretmenliği özelinde atama problemi (Özdemir, 2021, 15 Eylül), ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin intiharları (Demirören Haber Ajansı, 2017, 13 Ağustos; Demirören Haber Ajansı, 2018, 18 Nisan) ve farklı mesleklerdeki iş kazasına bağlı ölümleri (Omaklılar, 2018, 24 Şubat) yoğun bir şekilde yer bulmaktadır.

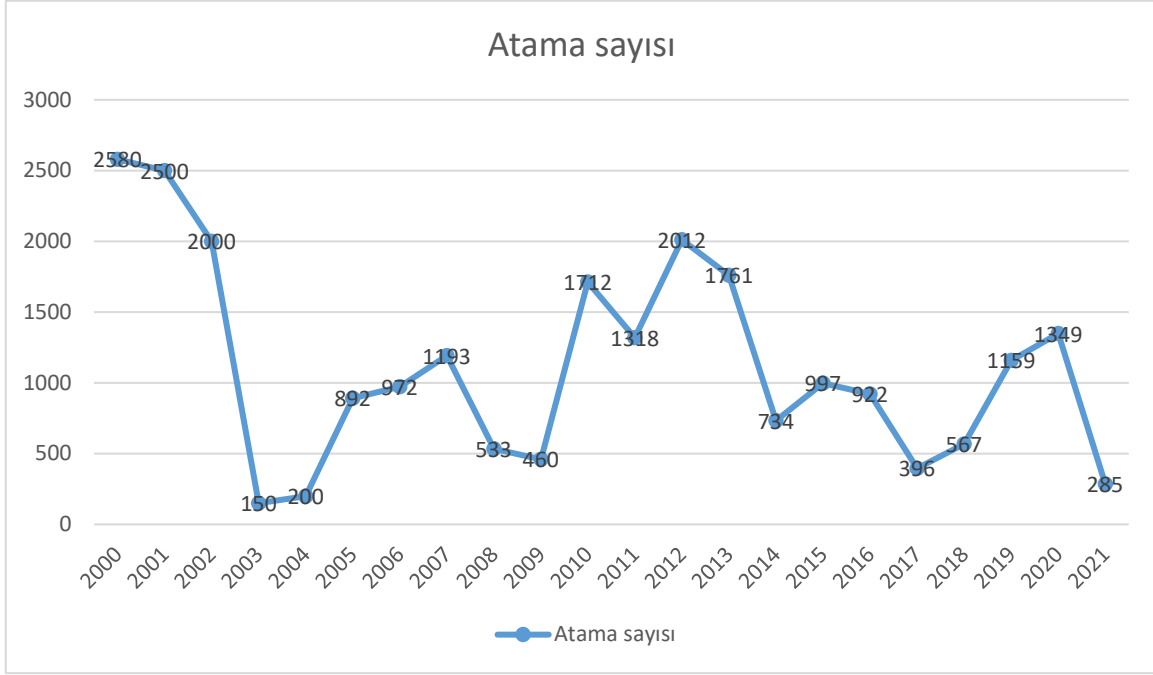
Resmi rakamlara göre 2020 sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu sayısı 24.548’dir (Selçuk, 2021 sayı: 99074258-610-67). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarından her yıl ortalama 3.000-3500 öğretmen mezun olduğu göz önüne alınırsa 2021 itibari ile sosyal bilgiler öğretmeni mezunu sayısı yaklaşık 28.000’dir. 2021 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) sınavına giren sosyal bilgiler öğretmeni sayısı ise 16.751’dir. Buna rağmen 2021 yılında gerçekleştirilen yaklaşık 35.000 (20.000+15.000) kontenjan sayılı her iki atamada sosyal bilgiler branşına toplamda 285 (155+130) kontenjan sayısı verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021a, 2021b). Yani mezun sayısının yaklaşık %1’i, sınava giren aday sayısının %1,7’si atanmıştır ve mihver derslerden birisi olmasına rağmen toplam kontenjan sayısında kendisine ayrılan oran %0,8’dir. Ayrıca; bu oran Tablo 1’de görüldüğü üzere 2003 yılından bu yana verilen en düşük orandır.

Tablo 1. Yıllara Göre Sosyal Bilgiler Branşına Ayrılan Atama Kontenjan Sayıları

Atama Yılı	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Toplam Atama Sayısı	31.064	30.000	30.000	22.814	19.029	20.777	50.877	45.420	40.709	30.216	40.922	39.945	56.106	41.579	50.990	52.736	49.311	23.496	25.577	41.379	40.925	34.901
Atama Sayısı	2580	2500	2000	150	200	892	972	1193	533	460	1712	1318	2012	1761	734	997	922	396	567	1159	1349	285
Toplam Atama Oranı	%8	%8	%7	%0,7	%1	%4	%2	%3	%1	%1,5	%4	%3	%4	%4	%1	%2	%2	%2	%2	%3	%3	%0,8

*Tablo, Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü atama sonuçları arşivi sayısal verilerine (MEB, 2022a) ve bakanlığa ait haber sayfasında (MEB, 2022b) yer verilen atama duyurularına ve mebpersonel (2022) haber sitesi paylaşımlarına göre hazırlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler branşına ayrılan kontenjan sayısında ve oranında 2003 yılında hızlı bir düşüş yaşanmıştır. 2021 yılına kadar bazı yıllarda düşmeler olsa da son atama duyurusundaki atama kontenjanı sayısı ve oranı dikkate alınır ise 2003 yılındaki duruma benzer bir olayın yaşandığı görülmektedir. Tablo 1 genel olarak incelendiğinde mihver bir dersi yürütecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin atama kontenjan sayıları oranlarının düşüklüğü göze çarpmaktadır. Atama sayısının yıllara göre dağılımı Şekil 1’de daha net görülmektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Sosyal Bilgiler Branşına Ayrılan Atama Kontenjan Sayıları

Alanları özelinde istihdam problemine artık sessiz kalamayan ve sosyal medyanın baskı grubu ve kamuoyu oluşturma gücünü fark eden ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer paydaşlar bu platformlarda hesap açarak sosyal medya grupları oluşturmuşlardır. Bazen sahaya da taşıdıkları problemlerini, görüşlerini ve önerilerini genellikle bu platformlarda duyurmaya çalışmışlardır. Bu seslerin bir araya getirilmesi, ortak bir dil oluşturulması ve bilimsel dayanaklarının sunulması ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin seslerini daha güçlü duyurmaları ve politika yapıcılara bilimsel dayanakları olan öneriler sunulması açısından önemlidir.

İlgili literatürde Türkiye’de öğretmen istihdamına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri (Aydın ve diğerleri, 2014) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verileri üzerinden öğretmen istihdamına ilişkin sorunları ele alan ve içerisinde sosyal bilgiler branşına da yer veren bir çalışmadır. İlgili çalışmada öğretmen istihdamı konusunda arz ve talep dengesinin kurulmadığı, etkili bir eğitim planlamasının yapılamadığı ve ihtiyaç duyulan branşlarda taban puanla öğretmen ataması yapılmasının nicelik yanında nitelik sorununun varlığını da işaret ettiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bir diğer çalışma (Bilir, 2011) ise ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi yanı sıra istihdam politikalarını da inceleyen bir derleme çalışmasıdır. Bir diğer çalışma (Toker-Gökçe, 2014) da devlet kadrolarına ataması yapılmadığı için farklı meslekleri icra etmek durumunda kalan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir çalışmadır. Ayrıca öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğretmen istihdamına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışma (Şahin, 2011) da mevcuttur. 22 anabilim dalına yer verilen çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adayları da yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği özelinde ise sadece bir çalışmaya (Baysan, Ercan ve Öztürk, 2011) rastlanmıştır. İlgili çalışma, atmaya ilişkin resmi verilerin analizleri üzerinden yürütülmüş derleme niteliğinde doküman analizi çalışmasıdır. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ele alan araştırma makalesi niteliğinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ilgili çalışma 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Son yıllardaki sosyal bilgiler öğretmenliği atamasına ilişkin gelişmeler de göz önüne alınır ise güncel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın, bu eksiklikleri gidermede bir katkı sunacağı düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktalarından biri olmuştur.

Sonuç olarak; genel atama kontenjan sayılarında yıllara göre bir değişim yaşanmakla birlikte ortalama 37.000 öğretmen alımı yapılmaktadır (Tablo 1). Eğitim fakültesi mezunu sayıları artmaktadır ancak devlet kadrolarına öğretmen istihdamı aynı oranda artmamaktadır. Bu da birçok öğretmenlik branşı mezunlarının

atama problemi yaşamasına ve bu durumun mücadelesini vermelerine neden olmaktadır. Bunlar arasında son yıllarda en çok mücadele edenler sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarıdır. Bu mücadelenin önemi/ciddiyeti/aciliyeti açılan birçok sosyal medya hesabı, gerçekleştirilen birçok sosyal medya ve saha etkinliği, meclisteki birçok milletvekilinin verdiği soru önergeleri, bu alan mezunlarının intihar haberleri ile açıkça görülmektedir. 2021 yılında bu branşa toplam kontenjana oranla %0,8 gibi kontenjan oranı ayrılmıştır. Halihazırda branşın atama kontenjanı oranları zaten düşüktür, son alımda 2003 yılına benzer büyük bir düşüş yaşanmıştır. Hem bu branş özelinde atama problemine ilişkin araştırma makalesi niteliğinde bir çalışma olmaması hem de güncel gelişmeler bağlamında acil bir şekilde durumun bilimsel incelenip daha güçlü bir ses ve bilimsel dayanaklarla politika yapıcılara öneriler sunma arzusu bu çalışmanın en önemli çıkış noktaları olmuştur.

Tüm bu bilgiler bağlamında bu araştırmanın amacı; ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2021 yılında kendi alanlarına ayrılan kontenjan sayılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 2021 yılında kendi alanlarına ayrılan kontenjan sayıları duyurusu sonrası ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin –ruhsal, fiziksel, sosyal, finansal- sağlık durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu düzeyde kontenjan sayıları verilmesinin nedenlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler branşı ataması kontenjan sayıları için alanın paydaşlarının mücadele verme performanslarına ilişkin görüşleri nasıldır ve alan paydaşlarına bu konuda önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması yöntemi kullanılmıştır. Burada kastedilen durum bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da bir politika olabilir (Meriam, 2015). Çalışmada bir grup (ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmeni grubu) ve analiz birimi olarak öğretmenlerin görüşleri ele alındığı için bu yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yoğunlaşarak atama olgusuna ilişkin önemli faktörlerin etkileşimini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Grubu

Atama problemine ilişkin olarak doğrudan sosyal bilgiler branşına ilişkin çalışma yürütülmesinin nedenleri şunlardır: Bu branşın atama problemini kamuoyuna duyurabilmek için birçok sosyal medya hesabının açılması, birçok sosyal medya ve saha etkinliği düzenlenmesi, meclisteki birçok milletvekilinin bu branşta yaşanan atama problemine ilişkin soru önergesi vermesi, ilgili branşın mezunlarının intihar haberlerinin artması, son atamada (2021 yılında) 2003 yılından bu yana verilmeyen çok düşük düzeyde atama kontenjanı sayısı oranı (%0,8) verilmesi. Bu bağlamda araştırma, ataması yapılmayan ve atama konusunda mücadele eden 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. 20 öğretmenin görüşleri araştırmayı doyurum noktasına ulaştırdığı için daha fazla sayıda öğretmenle görüşme ihtiyacı hissedilmemiştir. Araştırma grubunun seçiminde “belli ölçütleri sağlayan durumları belirlemek” için kullanılan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi (Baltacı, 2018) kullanılmıştır. Hem sosyal medya grubunun seçiminde hem de bu grup içerisinde 20 öğretmenin seçiminde en aktif olma ölçütü kullanılmıştır. İlk olarak sosyal medyada sosyal bilgiler branşı ataması konusunda en aktif sosyal medya grubu seçilmiştir. Bu bağlamda 2021 Kasım ayında 4131 takipçisi ve 1356 paylaşımı ile en aktif olan ve kendisini “öğretmen atamaları ve sosyal bilgiler bölümü ile alakalı atama, kontenjan ders sayılarının artırılması ve etkinlik ana sayfası” olarak tanıtan Sosyal Bilgiler Atama Mücadele Platformu sayfası seçilmiştir. Daha sonra ilgili hesap yöneticileri ile iletişime geçilmiştir. Bu mücadele platformu yöneticilerinden, sosyal medya ve saha etkinliklerinde en aktif olan 20 öğretmeni belirlemeleri ve bu çalışmada katılımcı olup olmak istemediklerini sormaları rica edilmiştir. En aktif olarak düşünülen 20

öğretmen de araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmayı kabul etmiştir. Aynı zamanda görüşme sırasında mücadele etme sıklıkları sorulmuştur. Mücadele etme sıklıklarına ilişkin ifadeleri ve araştırmaya katılan ataması yapılmayan 20 sosyal bilgiler öğretmenin araştırma ile ilgili bazı özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Medeni	Mezun olunan yıl	Başarı sırası	Mücadele sıklığı
Ö1	Kadın	26	Bekâr	2018	0-100	İki yıldır mücadele
Ö2	Kadın	32	Evli	2014	200-300	Bir yıldır mücadele
Ö3	Kadın	24	Bekâr	2019	200-300	Her etkinlik
Ö4	Kadın	24	Bekâr	2019	300-400	Her etkinlik
Ö5	Erkek	23	Bekâr	2020	300-400	Elden gelenin fazlası
Ö6	Kadın	27	Bekâr	2016	400-500	Her etkinlik
Ö7	Erkek	26	Bekâr	2018	500-600	Her etkinlik
Ö8	Kadın	27	Bekâr	2017	600-700	İki yıl her etkinlik
Ö9	Kadın	26	Bekâr	2018	600-700	Her etkinlik
Ö10	Erkek	31	Bekâr	2017	600-700	Yüksek
Ö11	Kadın	27	Bekâr	2015	700-800	Organize olunduğu
Ö12	Erkek	30	Bekâr	2014	800-900	Liderlik düzeyinde
Ö13	Erkek	26	Bekâr	2018	800-900	Her etkinlik
Ö14	Kadın	30	Bekâr	2015	900-1000	Bir yıldır her etkinlik
Ö15	Kadın	26	Bekâr	2018	900-1000	Bir yıldır her etkinlik
Ö16	Kadın	23	Bekâr	2020	1000-1100	Her etkinlik
Ö17	Kadın	25	Bekâr	2018	1500-1600	Her etkinlik
Ö18	Kadın	28	Evli	2016	1500-1600	Her etkinlik
Ö19	Erkek	32	Bekâr	2015	1700-1800	Dört yıldır
Ö20	Kadın	26	Bekâr	2018	2000-2100	Her etkinlik

Veri Toplama

Araştırmada veriler iki adet yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. İlk görüşme formu ilgili literatür (Aydın ve diğerleri, 2014; Bilir, 2011; Şahin, 2011; Toker-Gökçe) taraması sonucu oluşturulmuştur. İlgili formda demografik bilgilerin yanı sıra üç alt boyutta (öğretmenlerin sağlık durumları, atamanın nedenleri, paydaşların performansları) beş soru yer almaktadır. İlk görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 2021 yılında duyurusunu yaptığı iki atamada sosyal bilgiler alanına 155+130 kontenjan sayısı ayırması sonrası ruhsal, fiziksel, sosyal ve finansal açıdan sağlık durumunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Sizce neden bu düzeyde bir kontenjan sayısı verildi?

- Bu düzeydeki kontenjan sayıları için bu alanın paydaşlarının (MEB, akademisyen, sendika, sivil toplum kuruluşu, ana akım medya kanalları, sosyal medya hesapları, ataması yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmeni adayları, ataması yapılmayan diğer branş öğretmenleri, şahsınız) mücadele verdiğini düşünüyor musunuz?

- Bu kontenjanların artırılmasına ilişkin alanın paydaşlarına önerileriniz nelerdir?

- Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı?

İkinci görüşme formu birinci görüşmelerden elde edilen verilerle oluşturulmuş daha detaylı ve spesifik soruların yer aldığı bir görüşme formudur. İkinci görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- 155 ve 130 atama kontenjan sayıları duyurusu sonrası ataması yapılmayan öğretmenlerimizde aşağıda sıralanan ruhsal, fiziksel, sosyal ve finansal problemler yaşadığı görülmektedir. Daha derinlemesine bilgi elde etmek adına düşük kontenjan sayıları sonrası şu problemlerden hangisini yaşadınız? Bunlara ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir? (Not: Bu sorunun alt sorularında kontenjan sayısı duyuruları sonrası sağlık durumları temasındaki alt temalarının her birine ilişkin sorular yer almaktadır.)

- 155 ve 130 atama kontenjan sayılarının verilmesi çeşitli nedenlere bağlanmıştır. Bunlardan bazıları ile

ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmesi gerekliliği hissedilmiştir. Bu bağlamda şu soruları cevaplar mısınız? (Not: Bu sorunun alt sorularında kontenjan sayılarındaki düşüklüğün nedenleri temasının alt temalarının her birine ilişkin sorular yer almaktadır.)

- Sosyal bilgiler alanı paydaşlarına öneriler incelendiğinde derinlemesine bir soru daha sorulması ihtiyacı hissedilmiştir? Bu bağlamda aşağıdaki soruları cevaplar mısınız? (Not: Bu sorunun alt sorularında alan paydaşlarının mücadele performansları temasının alt temalarının birçoğuna ilişkin sorular yer almaktadır.)

Her iki görüşme formu alan uzmanlarına (dil uzmanı ve alan eğitimi uzmanı) incelenmiş ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Veriler kod isimler (ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmeni: Ö) ile yazıya dökülmüştür.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknik, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için kullanılır (Glesne, 2015). Bu bağlamda, bu araştırmada veriler kodlanmış, kodların özü bulunmaya çalışılmış, bir durum için aynı biçimde kodlanmış verilere bakılmış ve tematik düşüncelerin nasıl temsil edildiği keşfedilmiştir. Veriler öncelikle araştırma soruları bağlamında üç ana temada analiz edilmiştir. Daha sonra kodlar (209 adet) incelendikçe bu temalar içerisinde 28 adet alt tema oluşturulmuştur. Üç ana tema ve bu temalar içerisindeki alt temalar şu şekildedir:

- Kontenjan sayısı duyuruları sonrası sağlık durumları: Ruhsal sağlık, fiziksel sağlık, sosyal sağlık, finansal sağlık.

- Kontenjan sayılarındaki düşüklüğün nedenleri: Ders sayılarının/saatlerinin/ders içeriklerinin az olması/azaltılması, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavda önem verilmemesi, diğer branşlara ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılması, sosyal bilgiler öğretmeni açığının ücretli öğretmenler ataması yapılarak giderilmesi, alan değişikliği ile sosyal bilgiler öğretmeni olunması, norm fazlalığı olması, atama planlamasının/sisteminin olmaması, sosyal bilgiler branşına hak ettiği önemin verilmemesi, sosyal bilgiler branşının yok edilmek istenmesi, MEB içerisinde lobcilik, ideolojik, neoliberal ekonomik politikalar.

- Alan paydaşlarının mücadele performansları: MEB, akademisyen, sendika, sivil toplum kuruluşu, ana akım medya kanalları, sosyal medya hesapları, ataması yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmeni adayları, ataması yapılmayan diğer branş öğretmenleri, katılımcının kendisi, veliler.

İnandırıcılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Etik Durum

Erlanson, Harris, Skipper ve Allen'e (1993'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299) göre nicel araştırmalarda yer alan geçerlilik ve güvenilirliğin nitel araştırmalarda karşılıkları ve bunlar için kullanılan yöntemler şunlardır: İç geçerlilik (inandırıcılık), dış geçerlilik/genelleme (aktarılabirlik/transer edilebilirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık), dış güvenilirlik/tekrar edilebilirlik (teyit edilebilirlik). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri şunlardır:

Nitel araştırmalarda inandırıcılık derin odaklı veriler toplanarak sağlanabilir ve derin odaklı veriler için sondalar yer verilebilir ve/veya uzman görüşüne başvurulabilir (Mariam, 2013). Bu araştırmada derinlemesine veri toplamak için daha derinlemesine soruların yer aldığı ikinci bir görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca, görüşme formları ve araştırma sonuçları uzman görüşüne sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda aktarılabirliğin gerçekleşmesi için iki yöntem vardır: Ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ayrıntılı betimleme yapılmış, verilere sadık kalınmış, her tema altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanıldığı araştırma grubu bölümünde bahsedilmiştir.

Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma sürecinin başka uzman tarafından kontrol edilmesi ile

sağlanabilir (Lincoln ve Guba'dan akt. Meriam, 2015, s.213). Bu araştırma başka bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Teyit edilebilirlik ise, ulaşılan sonuçların ham veriler ile karşılaştırılması yani teyit incelenmesi ile sağlanabilir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu çalışmada bu sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların araştırmaya katılmadan önce onayları alınarak ve alıntılarda kod isim kullanılarak etik durumlara dikkat edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Kontenjan Sayısı Duyuruları Sonrası Sağlık Durumları

Dünya Sağlık Örgütü (1948) sağlığı fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin atama kontenjan sayıları duyurusu sonrası üç açıdan sağlıklarının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ayrıca, sağlığın ölçülebilir sosyal belirleyicilerinden biri de finansal sağlıktır (Weida ve diğerleri, 2020). Araştırmada, atamaları yapılmayan öğretmenlerin finansal sağlıklarının da olumsuz durumda olduğu görülmektedir. Katılımcıların sağlık durumlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri parantez içerisinde frekansları da verilerek Tablo 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur:

Tablo 3. Ruhsal Sağlık Durumları

Alt tema	Kodlar	
Ruhsal Sağlık	-Hayal kırıklığı (13)	-Değersiz hissetme (7) / Sistemin değersizleşmesi (6)
	-Karamsarlık (12) / Hırs (1)	-İhanet (7)
	-Çaresizlik (12)	-Rekabet (5) / Mağlubiyet (3)
	-Stres (12)	-Üzüntü (5)
	-Umutsuzluk (11) / Umutlu olma (9)	-Ağlama (4)
	-KPSS'ye hazırlanıyor çünkü umut var (11)	-Başarısızlık (3)/Sistem suçlu (9)
	-Yeni bir bölümde öğrenim görme	-Güvensizlik kendine (3), sisteme (4)
	zorunluluğu hissi yani umutsuzluk var (5)	-Depresyon (3)
	-Yaşamdan zevk almama (10)	-Zulüm (1)
	-Şaşkınlık (9)	

Tablo 3'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

22 Ekim günü puanlar ve sıralamalar açıklandığında aşırı mutlu olmuştum. Fakat 5 Mart'ta yaşadığımız hezimet yaşadığımız o mutluluğu yok etti. Bu tarif edilemeyecek kadar büyük bir yıkım oldu. Çünkü hak etmediğimiz bir şey yaşadık o gün. (Ö2)

Bu bölümün ve sınavın bende ebedi olarak bıraktığı yara depresyondur. Depresyon halinden çıkamaz oldum. Mutlu değilim, olmak istediğim yerde değilim tekrar KPSS çalışmak için masanın başına geçmiş olmak başlı başına bir depresyon halidir. Bölümüne ve bana yapılanlar karşısında bu mutsuzluk ve umutsuzluk halinden çıkmak imkansızmış gibi geliyor. (Ö16)

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ruhsal sağlık açısından en çok yaşanan olumsuzluk hayal kırıklığıdır. Bazı ifadelerden hareketle bu durumun muhtemel sebepleri bir önceki yıl verilen 1349 kontenjan sayısına bile itiraz edilirken sayının 2021 yılında çok düşürülmesi ve 2021 yılı birinci atama duyurusu sonrası gerçekleştirilen etkinliklere dair yetkililerden olumlu dönütler alınmasına rağmen yine çok düşük bir sayı verilmesidir. Bu hayal kırıklığı şaşkınlık olarak da ifade edilmiştir. Bir diğer yaşanan olumsuzluk ise aralarında çok küçük farklılıklar olmasına rağmen benzer bir his şeklinde ifade edilen karamsarlık/çaresizlik/umutsuzluktur. Öğretmenlerin sadece yarısının KPSS'ye tekrar hazırlanma eğiliminde olması ve beş öğretmenin de yeni bir lisans (özellikle özel eğitim bölümü) öğrenimi görmeyi göze almaları durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Karamsarlık hâli ayrıca yaşamdan zevk almama hissi de vermektedir. Ruhsal durumunu stres şeklinde ifade edenlerin oranı da çoktur hatta üç öğretmenin ifadesinde depresyon kavramına da rastlanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal sağlık sorunlarından birisi de değersiz hissetmeleridir. Sadece kendilerinin değil sosyal bilgilerin de değersizleştiğine dair vurgular vardır. Benzer vurgu, kendilerine güvenlerinin azalmasından daha çok atama sistemine güvenlerinin azalmasında vardır. Öğretmenlerin üzüntü ve ağlama dışında düşük düzeyde kontenjan sayısı verilmesini ihanet hatta zulüm şeklinde görmeleri de dikkat çekici bir sonuçtur.

Tablo 4. Fiziksel Sağlık Durumları

Alt tema	Kodlar
Fiziksel Sağlık	-Beslenme sorunu: İştah azalması (5), iştah artışı (2) -Uyku düzeni bozukluğu: Uyuyamama/az uyuma (5), daha fazla uyuma (1) -Deformasyon: Diş kırılması (1), saç dökülmesi (1)

Tablo 4'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Uzun zamandır deliksiz uyumanın ne olduğunu unuttum. Gecenin herhangi bir saati birden uyanıyor bir daha uyuyamıyorum. (Ö11)

Yaşadığım psikolojik bozukluk istemeden iştahımı kesti, yemek yerken bile bu yaşanan durumları unutmadığım için sadece yaşamak için yemek yiyorum. (Ö15)

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri fiziksel sağlık kategorisinde beslenme ve uyku düzeni açısından bir birinden zıt şekilde farklı sorunlar yaşamışlardır. Bu iki fiziksel sağlık sorunu dışında öğretmenlerin birinde diş kırılması bir diğerinde saç dökülmesi olduğu görülmektedir. Aslında fiziksel sağlık açısından olumsuz bu durumlar, ruhsal sağlık problemlerinin fiziksel olarak yansıtılması anlamına gelen duygu dönüşümü/dönüştürme savunma mekanizmasından kaynaklandığını düşünmek yanlış değildir. Yine de bu durum, bu düzeyde bir düşük kontenjan sayısı sonrası ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin fiziksel sağlıklarında önemli bir problem olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Tablo 5. Sosyal Sağlık Durumları

Alt tema	Kodlar
Sosyal Sağlık	-Yakın çevrenin manevi desteği var (10) -Destek açısından kendisi şanslı ama herkes şanslı değil (1) -Destek var ama olumsuz psikoloji yakın çevreyi de etkiliyor (2) -Yakın çevre manevi desteği yok ve iğneleme var (1) -Durumu anlatmaktan yorulmaya bağlı bireyselleşme (1) -Yakın çevresi bireyi suçlama eğiliminde (1) -Evlilik vb. sosyal projelerini erteleyen (9), ertelemeyen (1) -Yüksek lisansta öğrenim görmeyi erteleyen (3)

Tablo 5'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Ailem bana her zaman destek oluyor ancak 27 yaşında olup hak ettiğim halde atamam yapılmadığı için onlar da üzülüyor.(Ö6)

Sevdiğim biri var ve evlenmemiz düzenli iş ve hayat kurmamıza ekonomik özgürlüğümüze kavuşmamıza bağlı. Şu an netlik olmadığı için adım atmamız evlilik veya bu tür hayallerimizi ertelemek zorunda kalıyoruz. (Ö12)

Sosyal sağlık açısından katılımcıların birkaçı dışında yakın çevresinin desteğini kaybetmediğini; sadece birkaç öğretmen yakın çevresinin kendisini suçladığını ya da süreci anlatmaktan dolayı bireyselleştğini ifade etmiştir. Ancak bir öğretmenin de ifade ettiği gibi her ne kadar yakın çevre desteği olsa da yaşanan ruhsal problemler yakın çevreyi de benzer şekilde etkilemektedir. Yani bu durum sosyal sağlık açısından olumsuz bir durumun olmadığını değil en azından bir dayanışma ile sağlıklı kalınmaya çalışıldığını göstermektedir. Sosyal sağlık açısından -göreceli olmakla birlikte- önemli bir sorun öğretmenlerin evlilik vb. sosyal projelerini ertelemeleridir. Katılımcılardan sadece iki tanesinin evli olması bu yargıyı destekler niteliktedir.

Tablo 6. Finansal Sağlık Durumları

Alt tema	Kodlar
Finansal Sağlık	Mezuniyet sonrası çalıştı (15) - çalışmadı (5) -Ücretli öğretmenlik yaptı (10), alan dışı mesleklerde çalıştı (6) -Çalışmadı çünkü kendi mesleğini yapma isteği var ve liyakatsizlik yapıldığını düşünüyor. -Bir dönem iş, sonra sınav, herhangi bir iş, iş değil sınav, hem iş hem sınav, yurt dışı iş -Çalışmak zorunda (1) - Aileye yük olmama isteği, varoluşsal istek -Finansal durum: Yetersiz/kötü(14), orta(6) -Aile maddi desteği: Var (12), yok (8) -KPSS materyalleri yok/eski (8) -Yeterli maddi imkân yok -Ebeveyn desteği, arkadaş desteği, eski kaynaklar, yüksek lisans bursu, ücretli öğretmenlik maaşı ile karşılayacak

Tablo 6’da yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Eğer tekrardan bu sıkıntılı sürece girmeye cesaret edersem gideceğim bir kurs da yok kaynakları tekrardan alabileceğim bir güvencem de yok. (Ö8)

Çalışacağım, çünkü çalışmak zorundayım. Evde çalışan kimse olmayınca bende sınava hazırlanacağım için hem çalışıp hem de sınava hazırlanmam gerekiyor. Ve de eve maddi olarak destekte bulunmam gerekiyor. (Ö10)

Finansal sağlık açısından bakıldığında; katılımcıların önemli bir çoğunluğu, finansal durumlarını kötü/yetersiz; diğerleri ise orta şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Yarısından biraz fazlası aile desteği alırken geri kalanının aile desteği almıyor olması da önemli bir problemdir. Yeniden sınava hazırlanacak katılımcıların yarısına yakınının sınav materyalleri yoktur veya materyalleri eskidir. Bazı katılımcıların ise bu materyalleri karşılayacak bütçeleri yoktur. Bu durumlar katılımcıların finansal sağlık durumlarının ciddiyetini gösterir niteliktedir. Ayrıca; öğretmenlerin mezun olduktan sonra sadece beşinin çalışmadığı; diğerlerinin çalıştığı görülmektedir. Devlet okullarında kadrolu bir şekilde istihdam edilmeyen öğretmenlerin ilk alternatifi -yine devlet okulu olmakla birlikte- çok daha az özlük hakları olan kısmi zamanlı geçici personel istihdam biçimi olarak ücretli öğretmenliktir. Ayrıca; öğretmenlik mesleği dışındaki iş kollarında da çalışan öğretmenler vardır. Bu işlerin de çoğu güvencesizdir. Bir de hem sınava hazırlanan hem de çalışan öğretmenler vardır. Güvencesiz istihdam biçimlerini kabullenmeleri ve her iki işi birlikte götürmeyi istemeleri öğretmenlerin çalışmak zorunda olduklarını göstermekte ve bazı öğretmenler de bu durumu dile getirmektedir. Sonuç olarak; ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin finansal sağlık açısından birçok problemi vardır.

Kontenjan Sayılarındaki Düşüklüğün Nedenleri

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri, atama kontenjan sayılarının az olmasını birçok nedene bağlamışlardır. Bu nedenlerin her birinin öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun ifadelerinde yer alması da dikkat çekicidir. Yani her bir neden sosyal bilgiler branşının kontenjan sayısını etkileyebilecek önemdedir. MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün 2021 yılında duyurusunu yaptığı iki atamada sosyal bilgiler branşına düşük düzeyde kontenjan sayıları ayırmasının nedenine ilişkin ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri parantez içerisinde frekansları da verilerek Tablo 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16’da sunulmuştur:

Tablo 7. Ders Sayılarının/Saatlerinin/İçeriklerinin Az Olması/Azaltılması

Alt tema	Kodlar
Ders sayılarının/saatlerinin/içeriklerinin az olması/azaltılması	-Sistemati olarak dersler/ders saatleri azaltılıyor (18)
	-Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin alınması
	-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesi gereken seçmeli derslere başka branş öğretmenlerinin girmesi (16)
	-Başka (özellikle DKAB’a yakın) seçmeli derslerin açılması (16)
	-Ek ders doldurma dersi olarak görülmesi
	-Ders içeriklerinin azaltılması (13)
	-DKAB ders saatini artırmak için (1)
	-Sosyal Bilgiler dersi
	-4,5,6 saat olmalı
	-4. Sınıf sosyal bilgiler dersine sosyal bilgiler öğretmeni girmeli
	-Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi
	-Somut dönemde/ilkokulda verilmesi uygun değil
	-Ortaokulda ayrı bir ders olmalı
	-T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ders saati sayısı az
-Toplu öğretim anlayışı gereği entegre edilmeli/edilmemeli	
-Yeni dersler eklenmeli (12)	
-Zorunlu ders olmaz ise DKAB içerikli dersler seçtirilir.	
-Ortak Türk Tarihi ve Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersleri sosyal bilgiler kapsamında olmalı	
-Bu ders saatleri ile uygun kontenjan sayısı verilebiliyor (1)	

Tablo 7’de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Soyut bir dersi öğrencinin anlayış düzeyinin dışına çıkması pahasına 4. Sınıf somut dönem çocuğuna verilmesi kabul edilemez. (Ö1)

Sosyal bilgiler ders saati artarsa ihtiyaç artacaktır ve kontenjan da artacaktır. (Ö15)

Katılımcılar, kontenjanların düşük düzeyde olmasını ilk olarak ders saatlerinin az olması hatta kademeli bir şekilde azaltılmasına bağlamaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ortaokul ve imam-hatip ortaokulu haftalık ders çizelgelerine (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a ve Milli Eğitim Bakanlığı, 2020b) göre sosyal bilgiler dersi beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda üçer saattir. Sekizinci sınıfta sosyal bilgiler dersi yerine bu branş öğretmenlerinin girdiği iki saatlik T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi vardır. Katılımcıların, ders saatlerinin azaltılması ile kastettikleri ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürüttüğü sekizinci sınıfta yer alan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin farklı bir isimle ilkokul dördüncü sınıf programlarına verilmesidir. Ayrıca; katılımcılar, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olmadığını, somut dönemdeki çocuğun soyut konular ağırlıklı bu dersten istenilen kazanımları elde edemeyeceğini savunmaktadırlar. Katılımcıların bir bölümü sosyal bilgiler ders içeriklerinin azaltıldığını ve bu durumun dersin önemini azalttığı için kontenjan sayılarını etkilediğini düşünmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders sayılarının azaltılmasına ilişkin diğer vurguları; sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin yürütmesi gereken sosyal bilimler başlığı altındaki seçmeli derslere (halk kültürü, “şehrimiz...”, medya okuryazarlığı, hukuk ve adalet, düşünme eğitimi) diğer branş öğretmenlerinin girmesi ya da bu seçmeli dersler yerine din, ahlâk ve değerler başlığı altındaki seçmeli derslerin seçtirilmesidir.

Tablo 8. LGS Kapsamında Uygulanan Merkezi Sınavda Önem Verilmemesi

Alt tema	Kodlar
LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavda önem verilmemesi	- Sosyal bilgiler dersinin sınavda yer almaması (17) -T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük alt testi -Ağırlıklı kat sayısının düşük olması (13) -Bilgi değil yorum soruları sorulması -Soruların kolay olması

Tablo 8’de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Sosyal bilgilerin ayrı İnkılâp Tarihinin ayrı olarak soru sorulması ve öğrencinin her iki dersten de sorumlu olması taraftarıyım. (Ö12)

Hem soru sayısının hem de kat sayısının artırılması gerekiyor. Çünkü çocuk sınav kaygısıyla bu dersi önemsemiyor. (Ö14)

Kontenjan düşüklüğünün nedenlerinden biri olarak LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavdaki kat sayı düşüklüğü ve sosyal bilgiler dersinin sınavda yer almaması görülmektedir. Bu merkezi sınav, sekizinci sınıf öğretim programları esas alınarak hazırlanmaktadır. Yani sınavda sosyal bilgiler branşı açısından sadece T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük alt testi yer almakta ama sosyal bilgiler alt testi yer almamaktadır. Türkçe, matematik ve fen bilimleri alt testlerinde 20 soru yer alırken ve ağırlık kat sayıları dört iken T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük alt testinde 10 soru yer almaktadır ve ağırlık kat sayısı birdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Tablo 9. Diğer Branşlara Ayrılan Atama Kontenjan Sayılarının Artırılması

Alt tema	Kodlar
Diğer branşlara ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılması	-Bu görüşe katılıyor (16), katılmıyor (2) -Ortaöğretim branşları, din kültürü ve ahlak bilgisi, sınıf, İngilizce, özel eğitim, Arapça

Tablo 9’da yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Kontenjanımız lise branşlarına gitti. (Ö8)

Normalde lise branşlarında şu an verildiğinden çok daha az kontenjan verilir. Bu sene onlarda bir artış oldu ve toplam alım sayısı değişmeyince sosyal gibi bazı branşlarda düşüş oldu. (Ö15)

Katılımcılar tarafından, kontenjan sayısının düşük olmasının nedenlerinden biri –özellikle 2021 yılı için diğer branşlara (özellikle de ortaöğretim branşları, DKAB, sınıf, İngilizce, özel eğitim) ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılması için olduğu düşünülmektedir. İlkokul sayılarının ortaokul sayılarına göre fazla olması ve ilkokulda her sınıfın bir öğretmeni olması sınıf öğretmenlerinin kontenjan sayılarının her zaman yüksek olmasını sağlamıştır. Özel eğitim ise önemi daha yeni anlaşılmış bir branştır ve bir özel eğitim öğretmeni az

sayıda öğrenciye öğretmenlik yapması gerekmektedir. Bu nedenle kontenjan sayıları artmış ve ileriki yıllarda artmaya devam edecektir. DKAB'ın sonraki alt temalarda katılımcıların da vurguladığı gibi baskın ideolojiye bağlı olarak atama kontenjan sayıları yüksektir. İngilizce küresel dünyanın getirdiği bir derstir ve piyasa tarafından arzulanmaktadır ve ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinde vardır. Bu nedenle kontenjan sayılarının yüksek olması normaldir. Burada bir önceki yıllarla karşılaştırma yapılması gereken ise ortaokul sayısına göre daha az sayıda olan ortaöğretim içerisinde yer alan branş dersleridir. Bu karşılaştırma Tablo 10'da yapılmıştır:

Tablo 10. Ortaöğretim temel dersleri ve sosyal bilgiler dersinin 2020 ve 2021 yıllarında toplam alım sayıları

Ortaöğretim Temel Dersleri ve Sosyal Bilgiler Dersi	2020	2021	Artış
	Toplam Alım Yaklaşık 40.000	Toplam Alım Yaklaşık 35.000	Toplam Alımda 5000 Düşüş Var
Biyoloji	187 (93+94)	249 (144+105)	+62
Coğrafya	285 (147+138)	404 (219+185)	+119
Fizik	307 (156+151)	570 (317+253)	+263
Kimya	305 (151+154)	630 (369+261)	+325
Matematik	969 (501+498)	1737 (1004+733)	+768
Tarih	398 (197+201)	572 (310+262)	+174
Türk Dili ve Edebiyatı	728 (384+344)	1012 (511+501)	+284
Sosyal Bilgiler	1349 (684+665)	285 (155+130)	-1064

Tablo 10 incelendiğinde 2020 yılına göre 2021 yılında yaklaşık 5000 daha az öğretmen alımı yapılmasına rağmen ortaöğretim temel derslerinin kontenjan sayılarının hepsinde artış olduğu gözlenmektedir. Sosyal bilgiler branşında ise büyük bir düşüş vardır. Yani, sadece 2021 yılı açısından düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kontenjan sayılarındaki düşüklüğün en önemli nedeni ortaöğretim branşlarına ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılmasıdır. Burada sorulması gereken soru şudur: Neden, en çok ve öncelikli olarak sosyal bilgiler branşı atama kontenjan sayıları düşürülmüştür? Bu sorunun cevabı, ideoloji alt temasında yer almaktadır.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Açığının Ücretli Öğretmenler Ataması Yapılarak Giderilmesi

Alt tema	Kodlar
Sosyal Bilgiler öğretmeni açığının ücretli öğretmenler ataması yapılarak giderilmesi	-Kontenjan sayılarını etkiliyor (14) - etkilemiyor (1). -Lise branşı öğretmenleri sosyal bilgiler branşında ücretli öğretmenlik yapıyor. -Sözel bir ders olması nedeni ile her branştan öğretmenin dersi yürütebileceği düşüncesi var. -Devletin ekonomi politikaları gereği

Tablo 11'de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Ekonomik anlamda daha az bütçe ayrıldığı için ücretli ile kapatılan açıklar kadro almanın önüne geçiyor maalesef. (Ö11)

Sosyal bilgiler bir sözel ders olduğu için herkesin bu dersi okutabileceği gibi yanlış bir algı oluşmuştur. Bu algı da ne yazık ki varolan açıkların ücretli öğretmenle rahatlıkla kapatılabilecekleri inancını doğurmuştur. (Ö15)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğün bir nedeni de sosyal bilgiler branşı açığının ücretli öğretmenler ile giderilmeye çalışıldığı düşüncesidir. Mecliste verilen soru önergelerine rağmen sosyal bilgiler branşını dolduran ücretli öğretmen sayısının ve bunlardan kaçının sosyal bilgiler öğretmeni olduğunun resmi bir cevabı yoktur.

Tablo 12. Alan Değişikliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olunması

Alt tema	Kodlar
Alan değişikliği ile sosyal bilgiler öğretmeni olunması	- Kontenjan sayılarını etkiliyor (15) -Sınıf öğretmenleri daha düşük KPSS puanı ile alan değişikliği yapabiliyor. -Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin kendi branşlarına geçirilmeleri gerekir.

Tablo 12'de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Norm fazlası olan sınıf öğretmenleri sosyal bilgilere alan geçişi yaptı. Bu durum ihtiyaç sayımızı azalttı ve alımları etkiledi. (Ö12)

MEB'in anlam veremediğimiz alan geçişi ile alanımızın normları dolduruluyor. (Ö17)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğün diğer bir nedeni alan değişikliğidir. Alan değişikliği “öğretmenlerin, bakanlıkça belirlenen ve mezun oldukları yükseköğretim programına bağlı olarak atanabilecekleri başka alanlara geçiş”idir (Resmi Gazete, 2015). Bu atamalarda alan değişikliği yapacak öğretmenlerin yükseköğrenimlerinin atanacakları alana uygun olması şartı aranmaktadır. Ancak, katılımcıların da vurguladığı gibi atamalarda ölçüt olarak KPSS alınmaktadır ve alan değişikliği yapan öğretmenlerin daha düşük KPSS puanı ile atanmış olma olasılığı vardır. Özellikle sınıf öğretmenliği üzerinden bir serzeniş vardır.

Tablo 13. Norm Fazlalığı

Alt tema	Kodlar
Norm fazlalığı	- Norm fazlalığı var (11) - yok (9) -Kontenjan sayısı düşüklüğünü gizlemek için kullanılıyor. -Tarih, coğrafya ve sınıf branşlarına yönelik geriye doğru alan değişikliği önerisi

Tablo 13'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Norm fazlası bu kadar öğretmenin bir anda olabileceğine inanmıyorum. Daha geçen sene toplamda 1360 alınan bölümde bu kadar fazla olamaz. (Ö1)

1997 de açılan bu dersin mezunlarının az olmasından dolayı bölüme gecen tarih ve coğrafya öğretmenleri öncelikle bir emekli olsunlar. Yeni jenerasyon bekliyor. Dersimizi başka branş öğretmenlerine veriyorlar. Bizim dersler ile yöneticiler ek derslerini dolduruyorlar. Açık göstermiyorlar. Tabii ki norm fazlası olur. (Ö8)

Kontenjan sayılarının düşüklüğü ile norm fazlalığı arasında yarı yarıya görüş farklılığı olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin yarısına yakını norm fazlalılığı olduğunu düşünmemektedir. Yetkililerin kontenjan sayılarının düşüklüğünü gizlemek için bu ifadeleri kullandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, norm fazlalığı var ise ücretli öğretmenlik ve alan değişikliklerinin neden yapıldığını sorgulamaktadırlar.

Tablo 14. Atama Planlamasının/Sisteminin Olmaması

Alt tema	Kodlar
Atama planlamasının/sisteminin olmaması	-Atama planlaması yok (13)

Tablo 14'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Kontenjan dağılımında belli bir plan ve programa göre yapılmıyor sadece belli başlı bölümlere ağırlık verilip ve gün kurtarılmaya çalışılıyor. (Ö10)

Her sene ihtiyaç ve alımın çok ama çok üzerinde üniversitelere yerleşiyor. Bitirince diplomalı işsiz ordusuna katılıyor. Tamamen plansızlık. (Ö13)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri MEB'in bir atama planlamasının olmamasıdır.

Tablo 15. Sosyal Bilgilere Hak Ettiği Önemin Verilmemesi

Alt tema	Kodlar
Sosyal bilgilere hak ettiği önemin verilmemesi	-Önem verilmiyor (17) -Yok edilmek isteniyor (12) -Kolay bir ders olarak görülmesi -Sözel ve ezbere dayalı bir ders olarak görülmesi -Sadece ders kitabı ile dersin kazanımlarına ulaşılacak olması inancı -Merkezi sınavda soru gelmemesi -Sürekli göç alan bir ülke olunmasına rağmen önem verilmemesi

Tablo 15'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Ülkemiz sürekli göç alan bir ülke haline geldi Hal böyle olunca sosyal bilgiler eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekirken maalesef değerimiz günden güne azalıyor. (Ö6)

Sosyal bilgiler dersi ezber ve sözel ders olarak görülüyor. Veliler öğrenciler tarafından basit bir ders olarak görülüyor.

Bakanlık da veli ve öğrenci beklentilerine uygun davranarak dersi önemsemiyor (Ö12)

Aslında birçok alt tema ile alakalı ancak özellikle vurgulanmak istenen bir diğer neden; sosyal bilgiler dersine önem verilmemesidir. Hatta bu önemin sadece bakanlık düzeyinde değil birçok paydaş açısından verilmemesi vurgulanmaktadır. Sınav merkezli bir sistemde sosyal bilgilere yer verilmemesi ve kontenjan sayıları düşüklüğü ile bunun pekiştirilmesi sosyal bilgiler branşı açısından ciddi bir problemdir. Bu önem vermeme düzeyi bazı katılımcılara göre sosyal bilgiler dersinin yok edilmek istenmesi düzeyindedir. Bu yargının nedenine ilişkin görüşler ideolojik alt temasında verilecektir.

Tablo 16. MEB İçerisinde Lobıcılık

Alt tema	Kodlar
MEB içerisinde lobıcılık	-Lobi faaliyetleri var (18), yok (1), kararsız (1) -Sınıf, DKAB ve İngilizce branşları adına lobıcılık yapıyor.

Tablo 16'da yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Bakanlığın içerisinde belli branşların (DKAB, sınıf) lobisi mevcuttur. (Ö4)

Lobiler kesinlikle var ve bu lobiler içerisinde güçlü ve zayıflar var. Biz en zayıf halkalardan biri olarak görünüyoruz. (Ö16)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri lobıcılıktır. Yani, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri MEB bünyesinde atama kontenjan sayılarının belirlenmesi kararlarını etkileyen bazı branşlara (sınıf, DKAB, İngilizce) ait lobıcıların olduğunu düşünmektedir. Atama sayılarına bakıldığında en çok kontenjan sayısı ayrılan branşlar için böyle düşünüldüğü görülmektedir. Sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliğinin ideolojiden bağımsız olarak atama kontenjan sayılarının her zaman yüksek olduğuna dikkat edilirse belki mevcut konjenktüre bağlı olarak DKAB açısından bu düşünülebilir. Bir sonraki alt tema bu alt temayı destekler niteliktedir.

Tablo 17. İdeolojik

Alt tema	Kodlar
İdeolojik	-Düşük düzeyde kontenjan sayısının nedeni ideolojiktir (12) -Sosyal bilgilerin seküler bir branş olması -Atatürkçülük düşüncesinin yok edilmek istenmesi -Din odaklı toplum/biat toplumu oluşturulmak istenmesi -Ümmetçilik, İslamcılık, Siyasal İslam, Neo-Osmanlılık, Panislamcılık, muhafazakârlık düşüncelerinin baskın olması -Dindar nesil yetiştirilmek istenmesi -Mevcut iktidar tarafından istenmeyen bir ders -İdeolojik bir ders değil (1)

Tablo 17'de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Şuan baskın olan ideoloji din ağırlıklı ve Atatürkçülüğe uzaktır. Bu sebeple de Atatürkçü ve özgürlükçü olan bu ders içeriği ile çatışmaktadırlar. (Ö4)

Tek bir neden var. Onu da bütün sosyalciler olarak biliyoruz. İdeolojik düşünceler koskoca bir branşı, dersi yok ediyor. (Ö19)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri ideoloji ile ilgilidir. Eğitim zaten ideolojiktir ancak burada kastedilen mevcut iktidarla birlikte baskın ideolojinin değişmesidir. Katılımcılar, seküler bir anlayıştan dinsel bir anlayışa geçildiğini vurgulayarak sosyal bilgiler dersinin -özellikle Atatürkçülükle ilgili konularla- seküler anlayışı destekleyen bir ders olduğu için göz ardı edildiğini -hatta bazı ifadeler ile yok edilmeye çalışıldığını- ifade etmektedirler.

Tablo 18. Neoliberal Ekonomik Politikalar Nedeni ile

Alt tema	Kodlar
Neoliberal ekonomik politikalar nedeni ile	-Düşük düzeyde kontenjan sayısının nedeni neoliberal ekonomik politikalar. (10) -Kamu çalışanlarının ve kamu harcamalarının azaltılması -Böyle bir politika olsaydı genel atamaya da yansır. -Sınava giren aday sayısının artırılması noktası

Tablo 18’de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Bugün devletin atamasını yapmadığı öğretmen adaylarını özel okulların acımasız koşullarına rağmen ittiğini ve hem öğretmenlerin hem öğrencilerin para aracı yani daha çok kar aracı gördüğü açıktır. (Ö14)

Kamu harcamalarını kısıyorlar ve öncelikli olarak ücretli öğretmenlik gibi ucuz işçi gücü sistemini ülkeye yerleştirdiklerinden ilk olarak öğretmen atamalarını hedef alıp mesleği değersiz hale getirdiler. (Ö17)

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri neoliberalizm ile ilgilidir. Ataması yapılmayan öğretmenlerden bazıları mevcut iktidarın kamu çalışanlarının ve kamu harcamalarının azaltılması için bu düzeyde düşük kontenjan sayısı aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, katılımcı bir öğretmenin de ifade ettiği gibi bu genel atama sayıları ile ilgilidir. Yine de bir önceki temalar ile birlikte düşünüldüğünde yeni bir ideolojinin inşasında sosyal bilgiler dersi bir engel olarak görülüyor ise ilk vazgeçilecek ders sosyal bilgiler olacaktır.

Sonuç olarak ataması yapılmayan öğretmenlerin düşük düzeyde kontenjan sayısı verilmesini siyasi konjonktür temelli ve birbiri ile bağlantılı birçok nedene bağlamaktadırlar. Bunların paydaşlar ile çözüleceğini düşünmekte ve onlara öneriler sunmaktadırlar.

Alan Paydaşlarının Mücadele Performansları

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler branşı ataması kontenjan sayıları için alanın paydaşlarının mücadele verme performanslarını sosyal medya hesapları ve ataması yapılmayan az sayıda öğretmen dışında yetersiz gördüğü görülmektedir. Bu konuya ilişkin görüşleri Tablo 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25’te sunulmuştur.

Tablo 19. MEB’in Mücadele Performansı

Alt tema	Kodlar
MEB	Mücadele vermedi (20)
	-Önemsiz görülmesi
	-Standart olmaması ve plansızlık
	-Bakanlık bünyesindeki sosyal bilgiler alanına yakın yetkili isimlerin bile branşa önem vermemesi
	-Geçici çözümler bulması
	-Karar için gerekli baskıyı sağlayamaması
	-Belirli branşların (sınıf, DKAB vb.) lobicilik faaliyetlerinin etkisinde kalması
	Bakanlığa yönelik Mücadele Önerileri
	-Ders saatlerinin artırılması (9)
	-Adil kontenjan dağılımı (7)
-Sekizinci sınıf düzeyinden alınıp dördüncü sınıf düzeyine eklenen insan hakları ve demokrasi eğitimi dersinin tekrar sekizinci sınıf düzeyine eklenmesi (5)	
-LGS’de yer alan merkezi sınava sosyal bilgiler testinin eklenmesi (5)	
-T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinin ağırlık kat sayısının artırılması (4)	

Tablo 19’da yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Çünkü bakanlık düzeyinde sosyal bilgilerin önemini çok iyi bilen insanlar bile bu konuda duyarsız ve plansız kalmışlardır. (Ö12)

Bu derece bir öğretmen açığı mevcutken bakanlık üzerine düşen vazifeyi asgarinin altında bir çaba ile yapmaya çalışmaktadır. Bakanlık gereken baskıyı sağlayamadığı için de atamalar son derece rezil bir şekilde gerçekleşmektedir. (Ö16)

Bilindiği üzere öğretmen ihtiyacı, MEB’e Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından kullanım izni verilen kontenjan sayıları çerçevesinde karşılanabilmektedir. Bu noktada MEB’in bu sayıların yüksek düzeyde olması için mücadele vermesi gerekmektedir. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı MEB’in bu mücadeleyi –özellikle kendi branşları için- vermediğini düşünmektedir. Kendi branşları özelinde MEB’e mücadele etme stratejisi önerileri şunlardır: Ders saatlerinin artırılması, adil kontenjan dağılımı, insan hakları ve demokrasi eğitimi dersinin geri verilmesi, LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavdaki kat sayısının artırılması ve sosyal bilgiler dersine sınavda yer verilmesi.

Tablo 20. Akademisyenlerin Mücadele Performansı

Alt tema	Kodlar
Akademisyenler	Mücadele vermediler (10), az sayıda kişi mücadele verdi (9), mücadele verdiler ama yetersiz kaldı (1)
	-Bölüme önem verilmemesi
	-Uzun yıllardır mücadele verilmedi/mücadeleye geç kalındı
	-Kontenjan sayılarının düşüklüğüne ilişkin bilgi sahibi değiller
	-Atamaların kendilerini ilgilendirmediği savunular var
	-Alan eğitiminden farklı bir alanda akademisyen olmaları
	-Korku ve öğrenilmiş çaresizlik
	-En etkili olacağı düşünülen paydaşlardan biri
	Akademisyenlere yönelik mücadele önerileri
	-Mezunlarına sahip çıkmaları, haklarını savunmaları, sahaya inmeleri, mezunlarla birlikte olmaları, mücadele etmeleri, üst düzey bürokratlarla iletişime geçmeleri, her yerde dile getirmeleri, baskı kurmaları, liderlik etmeleri (15)
-Sempozyum düzenlemeleri	
-Tüm paydaşları içeren hareket başlatmaları	
-Bilimsel çalışma yapmaları	
-Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin geri verilmesi için iletişime geçmeleri	

Tablo 20’de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Siyasi baskı korkusu ve böyle gelmiş böyle gider düşüncesi ağır basmıştır. Akademisyenler bugün mezun ettiği öğrencinin geleceği ile ilgilenmemektedir. (Ö14)

Sosyal bilgiler akademisyenleri bana değmeyen yılan bin yaşasın algısında olup, bölümü sahihsiz bırakmışlardır. (Ö19)

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin atama kontenjan sayıları konusunda en etkili olacağını düşündüğü üç paydaştan biri akademisyenlerdir. Ancak, en çok sitem ettikleri paydaş kişiler de onlardır. Öğretmenlerin yarısı akademisyenlerin hiç mücadele etmediklerini diğer yarısı ise az sayıda akademisyenin mücadele ettiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akademisyenlere önerisi ise mezunlarının haklarına sahip çıkmak için sahaya inip –hatta liderlik düzeyinde- mücadele etmeleridir. Bunlar dışında bilimsel çalışma yapmaları önerilerinde de bulunulmuştur. Öğretmenlerin bu tema altında en çok vurguladıkları nokta sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalındaki akademisyenlerin birçoğunun alan eğitimcisi olmamasından dolayı sosyal bilgiler branşına önem vermemeleri ve umursamazlığa bağlı olarak atamaların kendilerini ilgilendirmediğini düşünmeleri hatta kontenjan sayısı düşüklüğünden bile haberdar olmamalarıdır. Öğretmenlerin bir diğer düşüncesi de akademisyenlerin siyasal korku nedeni ile atamalar için mücadele etmedikleridir.

Tablo 21. Sendikaların Mücadele Performansları

Alt tema	Kodlar
Sendikalar	Mücadele vermediler (16),
	Mücadele verdiler ama etkisiz kaldı (3)
	Genel atama için mücadele verdiler (1)
	-Kendilerini düşünmek
	-Umursamazlık (sadece üyesi olabilecek atanan öğretmenleri umursamaları)
	-Taraflılık
	-Siyasi çıkar
	-Sadece genel atama için mücadele verdiler
	Sendikalara Yönelik Mücadele Önerileri
	-Siyasi çıkarı bırakmaları
-Baskı kurmaları	
-Üye değil birey olarak görmeleri ve bir gün üye olunacağını bilmeleri	

Tablo 21’de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Sendikalarımız asli görevlerini yapmaktan ziyade siyasi çıkar peşine düşmüşlerdir. (Ö16)

Sendikalar atandıktan sonra öğretmenlerin kapısını çaldıkları için umurlarında bile değiliz. (Ö18)

Dört büyük eğitim sendikasının (Eğitim Bir Sen, 2021; Eğitim İş, 2021; Eğitim Sen, 2021; Türk Eğitim Sen, 2021) öğretmen atamalarına ilişkin demeçleri olduğu görülmektedir. Ancak önemli olan bunun durumun özneleri tarafından nasıl hissedildiğidir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim sendikalarının atama kontenjanı

sayıları için mücadele etmediklerini ifade etmiştir. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri sendikaların belli bir ideolojiye yoğunlaşan siyasal tutumları olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda ataması yapılmayan öğretmenler, sendikalara siyasal eğilimlerini düşük düzeyde tutup sadece üyelerinin değil üye olma potansiyeli olan ataması yapılmayan öğretmenlerin de haklarını savunmalarını önermişlerdir.

Tablo 22. STK'lerin Mücadele Performansları

Alt tema	Kodlar
STK'ler	Mücadele vermediler (16), verdiler (1)
	-Sosyal Bilgiler Eğitimciler Birliği Derneği (SBEB)
	-Dernekten haberdarlar (11, atama olayı ile haberdar oldular (2)
	-Derneğin desteğini yetersiz buldular (8) yeterli buldular (4)
	STK'lere Yönelik Mücadele önerileri
	-Sosyal bilgiler dersinin önemine dair toplumsal farkındalık oluşturma

Tablo 22'de yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Sivil toplum kuruluşlarına branşımızın durumunu anlattığımızda umursamaz tavırlarına şahit olduk. (Ö4)

Ülkedeki bu tür kuruluşların (STK) da artık her şeyi kabullenmekten öteye gittiğini sanmıyorum. (Ö15)

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu sivil toplum kuruluşlarının (STK) mücadele etmediklerini düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili STK'ların bilinmediği sadece Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği'ne (SBEB) ilişkin ifadelerle rastlandığı görülmektedir. Katılımcıların yarısı bu dernekten haberdardır. Haberdar olanların çoğunluğu SBEB'in atama problemi için mücadele etmediği görüşündedir. Derneğin bu konuya ilişkin bir çalıştay (SBEB, 2021) ve sempozyumda bir oturum düzenlediği (Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, 2021) görülmektedir. Kontenjan sayıları ve öğretmenlerin ifadeleri bu mücadelenin yeterli olmadığını göstermektedir. Katılımcılar tarafından, derneğin öncelikli olarak sosyal bilgiler dersinin önemine dair toplumsal farkındalık oluşturma mücadelesi vermesi önerilmektedir.

Tablo 23. Medya Kanallarının Mücadele Performansları

Alt tema	Kodlar
Ana akım medya kanalları	-Mücadele vermediler (11), az sayıda kanal verdi / verdi ama yetersiz kaldı. (7)
	-Tarafsız değiller.
	-Atama haberlerini ticari açıdan ilgi çekici görmüyorlar.
Sosyal medya hesapları	-Mücadele verdiler (13), verdiler ama yetersiz kaldı (6), az sayıda hesap mücadele verdi (1)
	-Mücadele önerileri
	-Belirli aralıklarla etkinlik düzenleyip konuyu gündemde tutmaları
	-Platformlar birleşmeli

Tablo 23'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Medya kanalları zaten iktidar odaklı çalışıyor çalışmayanlar da sadece genel atama haberlerini yayınladı. (Ö14)

Biz öğretmenler olarak en iyi şekilde kendimizi ifade edebildiğimiz platformlar sosyal medya platformlarıdır. Bu yüzden mücadelemizin neredeyse %80'lik dilimini sosyal medya üzerinden devam ettiriyoruz. (Ö16)

Öğretmenler ana akım medyanın tarafsız olamadığı ve bu tür haberlerin –ticari açıdan- ilgi çekici olmadığı için atama kontenjanı sayılarına ilişkin mücadele vermediklerini; yeni akım medya olan sosyal medyada ise açılan grupların –az sayıda kişi ile- mücadele ettiklerini düşünmektedirler. Katılımcılar tarafından, ana akım medyaya öğretmen atamaları problemini gündemde tutmaları ve sosyal bilgiler dersinin önemine dair toplumsal farkındalık oluşturmalarına ilişkin haberler yapmaları önerilmektedir. Yeni akım medyaya önerileri ise; sosyal bilgiler branşı atama problemine ilişkin belirli aralıklarla etkinlikler düzenleyerek gündemden düşülmemesi ve farklı hesapların birleştirilmesidir.

Tablo 24. Ataması Yapılan ve Yapılmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Mücadele Performansları

Alt tema	Kodlar
Ataması yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri	Mücadele vermediler (13), çok az sayıda kişi mücadele verdi(1)
	-En etkili olacağı düşünülen paydaşlardan biri
	Ataması yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerine öneriler

Ataması Yapılmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ...

- Verdikleri mücadeleleri unutmamaları
- Zümre olarak baskı grubu olmaları
- Durumun gelecekte kendilerine de zararı olacağına farkında olmaları

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri	Mücadele verdiler (16), az sayıda kişi verdi (7), vermedi (3)
	-Etkili olurlar (6),
	-Yetersiz kalırlar
	-En etkili olacağı düşünülen paydaşlardan biri
Sosyal bilgiler öğretmeni adayları	Mücadele önerileri
	-Sadece ders çalışmakla kalmayıp mücadeleye katılmaları
	Mücadele vermediler (14), verdiler (3)
	-Süreçten haberlerinin olmadığı düşünülüyor
Mücadele önerileri	
-Erken çalışma, erken mücadele ve erken alan değişimi	

Tablo 24'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Ataması yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %95'i kesinlikle mücadele bile etmiyor. Ben atandım ne de olsa diyerek kendini garantilemiş görüyor. (Ö2)

Puanı düşük olan tekrar oturup ders çalışıyor. Yüksek olan zaten ben atanırım diyor. Orta derecede bir puan alıp sıralama yapan arkadaşlarımız mücadele ediyor. (Ö8)

Mücadelelerden haberlerinin bile olduğunu düşünmüyorum. (Ö6)

Katılımcıların atama mücadelesinde en etkili olarak gördüğü üç paydaştan sonuncusu ve akademisyenlerden sonra en çok sitem ettikleri paydaş grup kadrolu sosyal bilgiler öğretmenleridir. Kadrolu öğretmenlere kendilerinin de aynı yollardan geçtiğini unutmamaları ve bu durumun gelecekte kendilerine de zarar verebileceğini düşünerek sosyal bilgiler zümrelerinin atama problemi konusunda baskı grubu oluşturmaları önerilmektedir. Ataması yapılmayan öğretmenlerin atama mücadelesinde en etkili gördüğü paydaşlardan sonuncusu kendi kitleleridir. Kendilerini atama mücadelesi veren tek paydaş grup olarak görmektedirler. Ancak yine de bu mücadeleyi –genellikle atanma olasılığı olan- az sayıda öğretmenin verdiği de vurgulanmaktadır. Bu durum, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazılarının kendilerine faydası olmayacağı için atama mücadelesine katılmadıklarına dair ipuçları vermektedir. Ataması yapılmayan öğretmenler hizmet öncesi eğitim sürecinde olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının süreçten haberdar olmadıkları için mücadele vermediklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda katılımcılar, öğretmen adaylarına KPSS'ye erken çalışmaya başlamalarını, atama mücadelesi için mezun olmayı beklememelerini ve mümkünse erken dönemde alan değişikliği yapmalarını önermektedir.

Tablo 25. Diğer Paydaşların (Ataması Yapılmayan Diğer Branş Öğretmenleri, Katılımcının Kendisi, Veliler) Mücadele Performansları

Alt tema	Kodlar
Ataması yapılmayan diğer branş öğretmenleri	-Mücadele verdiler (8),
	-Mücadele verdiler ama yetersiz kaldı (2),
	-Genel atama için mücadele verdiler (2)
	-Mücadele vermediler (5)
Katılımcının kendisi	-Mücadele verdiler (18)
	-Mücadele vermediler (2)
Veliler	-Mücadelede yer almalılar

Tablo 25'te yer alan alt temaya ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Herkes haklı olarak kendi branşı ile meşgul. (Ö7)

Bir yıla yakın cebimdeki son parayla bile mücadele etmeye çalıştım. (Ö14)

Veliler, çocuklarınızın okuduğu ders içeriğine dikkat edin ve sosyal bilgiler giderse ne kaybedeceklerini bir düşünün.(Ö1)

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri ataması yapılmayan diğer branş öğretmenlerinden çok az sayıda kişinin sosyal bilgiler branşı için mücadele ettiklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda katılımcılar, ataması yapılmayan diğer branş öğretmenlerine birlikte mücadele etmeyi önermektedir. Ataması

yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerinin yeteri kadar mücadele ettiklerini düşünmektedir. Ayrıca araştırma soruları kapsamı dışında yer alan bir paydaş grubun önemine dikkat çekmişlerdir: Veliler. Onların bu mücadelede yer almalarını istemektedirler. Son olarak da birlikten kuvvet doğar düşüncesi ile tüm paydaşları içeren bir hareketin başlatılması önerisinde bulunmuşlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri, 2021 yılında kendi alanlarına ayrılan kontenjan sayıları duyurusu sonrası sağlıklarının ruhsal, fiziksel, sosyal ve finansal açıdan ciddi derecede olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ruhsal sağlık açısından yaşanan başlıca olumsuzluklardan biri karamsarlıktır. Ataması yapılmayan öğretmenlerin karamsarlık hissi yaşadıkları Gümüş ve Çetin'in (2014) çalışmalarının bulgularında da yer almaktadır. Bir diğer ruhsal sağlıkla ilgili problem strestir. KPSS sosyal bilgiler öğretmeni adayları için birincil stres kaynağı olduğu (Er ve Kaya, 2014) için bu sonuç hiç şaşırtıcı değildir. Ayrıca katılımcılar atama sistemine güvenlerinin azaldığını ifade etmiştir. Bu durum prekarya ile ilişkilendirilebilir. Prekarya, güvencesiz işlerde çalışmanın ötesinde bir hayat tarzı olarak güvencesiz bir varoluş anlamına gelir ve bu kavram sadece geçici işçilik değil iş bulma umudu olmayanlar açısından da ele alınabilir (Standing, 2017). Bu bağlamda, ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin güvensizlik hisleri umutsuzluk hisleri ile birlikte düşünüldüğünde prekaryalaştıklarına dair ipuçları olduğu görülmektedir. Katılımcıların beslenme ve uyku düzeni bozukluğu yaşadıkları ve evlilik vb. geleceğe yönelik planlarını erteledikleri görülmektedir. Benzer bir sonuç başka bir çalışmanın (Gümüş ve Çetin, 2014) bulgularında da yer almaktadır. Katılımcıların çalışmak için ilk alternatifleri ücretli öğretmenliktir. Neoliberal politikalar, öğretmenlerin çoğunluğunu ücretli emekçilere dönüştürmektedir (Keskin-Demirer, 2012) ve ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerin bu gruba dâhil oldukları görülmektedir. Ayrıca; öğretmenlik mesleği dışındaki iş kollarında da çalışan öğretmenler vardır. Yani, başka bir çalışmada (Gümüş ve Çetin, 2014; Kiraz ve Kurul, 2018) da vurgulandığı gibi ataması yapılmayan öğretmenler farklı işlere razı olma ve bunu daha az özlük hakkı, daha düzensiz mesai hatta angarya iş olsa bile kabul etme eğilimindedirler. Sonuç olarak ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sağlıkları olumsuz etkilenmektedir. Aciliyeti olan bu problemin en hızlı çözümü, planlı ve adil bir atama kontenjan sayısının belirlenmesidir.

Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri, bu düzeyde kontenjan sayıları verilmesinin nedenlerine ilişkin görüşleri şunlardır: Ders sayılarının/saatlerinin/ders içeriklerinin az olması/azaltılması, LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavda önem verilmemesi, diğer branşlara ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılması, sosyal bilgiler öğretmeni açığının ücretli öğretmenler ataması yapılarak giderilmesi, alan değişikliği ile sosyal bilgiler öğretmeni olunması, norm fazlalığı olması, atama planlamasının/sisteminin olmaması, sosyal bilgiler branşına hak ettiği önemin verilmemesi, sosyal bilgiler branşının yok edilmek istenmesi, MEB içerisinde lobicilik, ideolojik, neoliberal ekonomik politikalar.

Katılımcılar, kontenjan sayılarının düşük düzeyde olmasını ilk olarak ders saatlerinin az olmasına bağlamışlardır. Ders saatlerinin dağılımına bakıldığında sosyal bilgiler kapsamına giren zorunlu derslerin oranının ortaokulda %7,9 ve imam hatip ortaokulunda %7,6'dır ve diğer mihver ders olan fen bilimleri dersinin bu oranları %17,1 ve %16,7'dir (Eğitim Reformu Girişimi, 2020) yani sosyal bilgiler dersinin oranının iki katından fazladır. Ders saatlerinin azaltılmasına ilişkin bir diğer neden; sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürüttüğü sekizinci sınıfta yer alan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin farklı bir isimle ilkököl dördüncü sınıf programlarına verilmesidir. II. Meşrutiyet döneminde Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye dersi ile okullarda vatandaşlık eğitimi başlamıştır (Üstel, tarihsiz). 1924 öğretim programında dördüncü ve beşinci sınıflara vatandaşlık eğitimi verilmesi amacı ile Malûmât-ı Vataniye ismiyle birer saat olarak (Maarif Vekâleti, 1924) yer almıştır. 1926 programında dördüncü sınıfta iki saat ve beşinci sınıfta bir saat olarak yurt bilgisi ismi ile yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1930), 1936 programında da aynı isim, düzey ve ders saatleri olarak yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1936). 1948 programında ismi yurttaşlık bilgisi olmuş ancak yine dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde verilmeye devam etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1957). 1968 programında ayrı bir isim olarak yer almamakta; dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersine entegre edildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968). 1985 öğretim programında

ortaokullarda sosyal bilgiler dersi kaldırılmış, ortaokul birinci ve ikinci sınıflarda milli tarih ve milli coğrafya dersi yer alırken sekizinci sınıfta vatandaşlık bilgileri dersi yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1985). 1995 yılında dersin ismi vatandaşlık bilgileri ve insan hakları olarak değiştirilmiştir ayrıca liselerde demokrasi ve insan hakları şeklinde seçmeli bir ders olarak yer almaya başlamıştır. Bu durum bu dersin ancak ortaokul yanı sıra lise düzeyinde verilebileceğinin düşünüldüğünü göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995). 1998 yılından itibaren artık ilköğretim sistemine geçilip sosyal bilgiler dersi yer almasına rağmen hem yedi hem de sekizinci sınıfta dersin ismi vatandaşlık ve insan hakları olarak yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1999). 2005 yılından sonra programda yer almayan dersin içeriği 1968 programı gibi sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir. 2010 yılında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi olarak sekizinci sınıflarda seçmeli ders olarak tekrar yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Yine öğretmenlerin ders sayısının yetersiz olduğunu vurguladıkları T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üç saatten iki saate 2010 yılında düşürülmüştür. 2012 yılından itibaren vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ortaokul programından kaldırılıp ilköğretim programlarında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ismi ile yer almıştır. Bu nedenle sekizinci sınıf düzeyinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin girebileceği ders sayısı ikiye düşmüştür. 11 Nisan 2012'de ilköğretimin, dört yıl ilköğretim ve dört yıl ortaokuldan oluşmasına karar verilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri beşinci sınıf sosyal bilgiler derslerine de girme hakkı kazanmıştır. Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi ile üç saat kazanmış gibi görülen sosyal bilgiler T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi üç saatten iki saate düştüğü ve iki ders saati olan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersini kaybettiği için üç ders saati de kaybetmiş yani ders saatlerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin ilköğretim programlarında yer alması çok eski bir uygulamadır. Tek disiplinli olarak yer alacaksa ortaokul düzeyinde yer almalıdır. Nihai olarak, bu dersin 1968 ve 2005 programlarındaki gibi -sosyal bilgiler dersinin ders sayısı artırılarak- sosyal bilgilere entegre edilebileceği düşünülmelidir. Katılımcılar, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin ilköğretim öğrenim gören öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olmadığını, somut dönemdeki çocuğun soyut konular ağırlıklı bu dersten istenilen kazanımları elde edemeyeceğini savunmaktadır. İlgili bir araştırmada (Toprak ve Demir, 2017) bu dersin dördüncü sınıfta okutulmasının öğrenciler açısından faydalı olacağına dair ipuçları olsa da somut işlemlerden dolayı sadeleştirmeler yapılması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Başka bir araştırmanın (Er, Ünal ve Özmen, 2013) bulgularında da katılımcıların bir bölümünün bu dersin dördüncü sınıfta alınmasını doğru bulurken diğerleri ileriki yaşlarda alınması gerektiğini vurgulamıştır. Kaçar ve Kaçar (2016)'nın çalışmasında dördüncü sınıf öğretmenleri, soyut dönem vurgusu yaparak bu dersin ileriki yaşlarda okutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sağlam ve Hayal (2015)'in çalışmalarında benzer sonuçlar yer almaktadır. Yani literatür açısından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi asgari olarak ortaokul düzeyinde verilmelidir. Ayrıca, katılımcılar, sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin yürütmesi gereken seçmeli dersler yerine başka seçmeli derslerin seçtirildiğini düşünmektedirler. İlgili bir araştırmada (Durmuşçelebi ve Mertoğlu, 2018) seçmeli derslerin yüzde otuzundan fazlasının okul idaresi tarafından belirlendiğinin bulgulanması bu görüşleri destekler niteliktedir. Ayrıca bu seçmeli derslerin yanı sıra sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin girebileceği yeni dersler eklenmesi arzusu da toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş bir dersin mezunlarının kontenjan sayısı artırımı için bu felsefeyi göz ardı edebileceklerini göstermektedir. Yani, çalışmada sosyal bilgiler ders sayılarının artmaması durumu çocuğa göre oluşturulmuş toplu öğretim anlayışına ilişkin felsefeyi de olumsuz etkileyebileceğine dair ipuçları vardır. Unutulmamalıdır ki; toplu öğretim, çocuğa görelilik ilkesinden hareketle onların hayatı ve toplumu bütüncül bir şekilde öğrenmelerine dayanan bir sistemdir (Kaya ve Öner, 2017) ve sosyal bilgiler toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir derstir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Katılımcılar sosyal bilgiler ders içeriklerinin azaltıldığını düşünmektedir. Öğrenci görüşlerine göre ders kitaplarının öğrenciler tarafından kendi başlarına kullanma açısından yeterli olmadığı ilgili bir araştırmanın (Doğan ve Torun, 2018) sonuçlarında da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi önemlidir. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: Sosyal bilgiler dersi ders saatleri -diğer mihver ders olan- fen bilimleri dersi ile eşitlenmelidir yani dört saat olmalıdır. Sekizinci sınıfta sosyal bilgiler dersi yoktur ancak sosyal bilgiler öğretmenleri sekizinci sınıfta yer alan iki ders saati olan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini yürütebilmektedir. Sekizinci sınıfa -2012 yılındaki gibi- sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürütebileceği iki ders saati olan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi eklenmeli ve böylece dört saate tamamlanarak eşitlik sağlanmalıdır. Yine de nihai olarak tek disiplin anlayışına uygun bu iki ders yerine çocuğa görelilik ve toplu

öğretim anlayışı nedeniyle bu iki dersin entegre edildiği dört saatlik bir sosyal bilgiler dersi eklenmesi önerilir.

Kontenjan düşüklüğünün nedenlerinden biri olarak LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavdaki sosyal bilgiler kapsamına giren T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük alt testinin kat sayı düşüklüğüdür. Ağırlıklı katsayıların İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük lehine tekrar gözden geçirilmesi önerisi başka bir çalışmanın (Zayimoğlu-Öztürk ve Aksoy, 2015) sonuçlarında da yer almaktadır. Ayrıca, kontenjan sayılarındaki bu düşüş sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav odaklı bir eğitim felsefesi benimsemelerine neden olma tehlikesine ilişkin ipuçları da vermektedir. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavda öncelikli olarak İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi testinin soru sayısı ve ağırlık kat sayısı artırılmalıdır. Sonraki süreçlerde iki uygulama hayata geçirilebilir. Birincisi; testin ismi değiştirilip sosyal bilimler testi yapılmalı ve beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersine ilişkin sorular da testte yer almalıdır. İkincisi; sekizinci sınıfta da sosyal bilgiler dersi yer almalı ve testin ismi sosyal bilgiler testi olarak değiştirilmelidir. Ayrıca, sınav merkezli eğitim anlayışı da tartışılması gereken bir olgudur.

Katılımcılara göre; kontenjan sayısının düşük olmasının nedenlerinden biri, diğer branşlara ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılmasıdır. 2021 yılı atama kontenjan sayıları için bu geçerli bir durumdur. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: Diğer branşlara ayrılan atama kontenjan sayılarının artırılması için mihver bir ders olan sosyal bilgiler branşı ilk gözden çıkarılacak branş olmamalıdır. Bunun çözümü toplam atama kontenjan sayısının artırılması olmalıdır.

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğün bir nedeni olarak sosyal bilgiler branşı açığının ücretli öğretmenler ile giderilmeye çalışılması görülmektedir. Ücretli öğretmen sayısına ilişkin en son resmi cevap, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında verilmiştir ve tüm branşlarda toplamda 51.325 ücretli öğretmen vardır (Yılmaz, 2015, sayı:7/770). Her yıl ortalama böyle bir sayı olduğu ve sosyal bilgilerin temel derslerden biri olduğu düşünülürse ciddi sayıda ücretli sosyal bilgiler öğretmeninin olduğu görülmektedir. Ücretli öğretmen uygulaması ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin istihdamının ve açığının ötelendiği başka bir çalışmanın (Baysan, Ercan ve Öztürk, 2011) sonuçlarında da vurgulanması bu yargıyı destekler niteliktedir. Kontenjan sayılarındaki düşüklüğün diğer bir nedeni alan değişikliğidir. Bu konuya ilişkin yapılan bir çalışmada (Ersözlü ve diğerleri, 2014) bu alan değişikliğinin çoğunlukla norm fazlalığı ve tayin sıkıntısı ile zorunlu yapıldığı ve yaşanan en temel problemin alan değişikliği yapan öğretmenlerin alan bilgisi eksikliği olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin ancak yarısı bu uygulamayı doğru bulurken ancak dördte biri yan dal derslerinin bunun için yeterli olduğunu düşünmektedir ve bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hizmet içi eğitim almamaktadır (Güneş, 2014). Bu nedenle sosyal bilgiler branşını bu alandan mezun olan öğretmenlerin yürütmesi daha sağlıklıdır. Ayrıca; katılımcıların yarısına yakını norm fazlalığı olduğunu düşünmemektedir. 2021 yılı resmi verilerine göre ülkemizde öğretmen ihtiyacı sayısı 74.781'dir (Selçuk, 2021 sayı:99074258-610-E). Bu nedenle norm fazlalığının, kontenjan sayısının düşüklüğü için geçerli bir neden olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: Sosyal bilgiler öğretmeni açığının ücretli öğretmenler ataması ya da alan değişikliği yapılarak giderilmesi politikalarından vazgeçilmeli ve bu açıklar kadrolu sosyal bilgiler öğretmeni ataması ile giderilmelidir. Ayrıca katılımcılar norm fazlası ifadelerine şüphe ile yaklaşmaktadır. Bu nedenle politika yapıcılarının bu şüphelere dikkat etmeleri önerilir. Sosyal bilgiler öğretmenliğine dair veriler kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Kadrolu öğretmenin zorunlu izin almasını gerektiren bir durumda yani geçici olmak koşulu dışında ücretli öğretmenliğin kaldırılması gerekir. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri sayısı eritilmeden alan değişikliği hakkı kaldırılmalıdır.

Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri MEB'in bir atama planlamasının olmamasıdır. Öğretmenlerin istihdamında MEB ve YÖK arasında işbirliği ve eşgüdüm yapılarak uzun vadeli planlama yapılmadığı başka çalışmaların (Aydın ve diğerleri, 2014; Kavcar, 2002; Keskin-Demirer, 2012;) sonuçlarında da vurgulanmaktadır. İnsan planlaması yapmadan eğitim fakültesi sayısı artırılmasının bu istihdam sorununu ortaya çıkardığı bilinmektedir (Baştürk, 2007). Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: YÖK-MEB işbirliğinde atama planlaması gerçekleştirilmeli ve sosyal bilgiler öğretmenliği paydaşları en azından önlerindeki beş yıl boyunca her yıl kaç tane sosyal bilgiler öğretmeni istihdam edileceğini bilmelidir.

Katılımcılara göre sadece bakanlık düzeyinde değil birçok paydaş açısından sosyal bilgilere önem

verilmediği vurgulanmaktadır. Dersin kolay bir ders olduğu düşüncesinin hâkim olduğu düşünülmektedir. 20 yıl öncesinde var olan sosyal bilgilerin kolay bir ders olduğu düşüncesinin (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002) hâlâ devam ediyor olması ciddi bir problemdir. Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri lobiciliktir. Başka kişi/kişiler adına kararları etkilemek amacıyla, karar vericiler ile doğrudan ilişkisi olanlara lobici (Bayramoğlu, 1985) denir ve lobicilik karar vericileri etkileme yöntemlerinden biridir (Aslan, 2015). İdeolojik açıdan bazı branşlar için bu durum doğru olabilir ancak tüm yüksek kontenjan sayısı alan branşlar için geçerli bir durum değildir. Kontenjan sayılarındaki düşüklüğe ilişkin görüşlerden biri ideoloji ile ilgilidir. Eğitim zaten ideolojiktir ancak burada kastedilen mevcut iktidarla birlikte baskın ideolojinin değişmesidir. Katılımcılar, seküler bir anlayıştan dinsel bir anlayışa geçildiğini vurgulayarak sosyal bilgilerin -özellikle Atatürkçülükle ilgili konularla- seküler anlayışı destekleyen bir ders olduğu için göz ardı edildiğini -hatta bazı ifadeler ile yok edilmeye çalışıldığını- ifade etmektedirler. Gençkal-Eroler (2019) araştırmasında benzer vurguları yapmış olmasından dolayı bu ifadeler çok önemlidir. Araştırmacı, mevcut iktidarın özellikle 2011 yılından sonra Kemalist ideolojiye karşı yeni bir resmi ideoloji oluşturmaya ağırlık verdiğini, bunun eğitim aracılığı ile gerçekleştirilen toplum mühendisliği ile yapıldığını ve bunların desekülerleşme kapsamında değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Ancak, araştırmacının bir diğer vurgusu da her iktidarın makbul yurttaş yetiştirmek için eğitimi bu şekilde araç olarak kullandığıdır. Yani öğretmenlerin ifadelerinin ilgili araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermekle birlikte sosyal bilgilerin iki karşıt ideolojiden birinin tarafı olması şeklinde tutumlarının da olduğuna dair ipuçları vardır. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: Sosyal bilgilere hak ettiği önemin verilmediği hatta yok edilmek istendiğine dair kaygılar vardır. Ayrıca; MEB'te bazı branşlara öncelik verildiği düşünülmekte ve bu durum lobicilik ve bununla bağlantılı olarak ideolojik taraflılığa bağlanmaktadır. Bu kaygıların giderilmesi için adil bir kontenjan dağılımı yapılması önerilmektedir.

Katılımcılardan bazıları mevcut iktidarın kamu çalışanlarının ve kamu harcamalarının azaltılması için bu düzeyde düşük kontenjan sayısı aldıklarını ifade etmişlerdir. Gençkal-Eroler (2019) araştırmasında mevcut iktidarın milli kimliğin din ağırlıklı yeniden şekillenmesinin yanında önemli düzeyde neoliberal boyut da taşıdığını ve eğitim politikalarının neoliberal popülist eğilimli olduğunu vurgulamaktadır. Yani, katılımcıların atama kontenjan sayılarının düşüklüğünün bir nedeni olarak neoliberalizmi görmeleri bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmektedir. Bu bağlamda öneriler şu şekildedir: Öğretmen atama kontenjanı sayılarının artması için yapılması gerekenlerden biri eğitimde neoliberal politikaların benimsenmemesidir. Eğitimin ağırlıklı olarak kamu hizmeti olarak görülmesi ve kamu harcamalarında en son vazgeçilecek alanlardan biri olması önerilir.

Alan paydaşlarının performansları açısından katılımcılar kendileri ve kendilerinin etkin oldukları sosyal medya hesapları dışındaki diğer paydaş kişi ve kurumların mücadele etmediklerini ya da yetersiz bir mücadelenin verildiğini düşünmektedir ve her paydaşa mücadele stratejileri önerileri sunmaktadır. Katılımcıların bu tema altında en çok vurguladıkları nokta sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalındaki akademisyenlerin birçoğunun alan eğitimcisi olmamasından dolayı sosyal bilgiler branşına önem vermemeleridir. İlgili bir araştırmada (Yılmaz, 2010) sosyal bilgilerin öneminin akademisyenlere bile kazandırılmamış olduğu bulgusu bu yargıyı destekler niteliktedir. Aynı araştırmada, alan eğitimi dışındaki akademisyenlerin alan eğitimine önem vermemelerinin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmamızda, bu önem vermeme durumunun sosyal bilgiler branşı atama kontenjanı sayısını düşürebileceği yani sadece mesleki gelişimlerini değil sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarının mesleklerini icra etmelerini de olumsuz etkileyebileceğine dair ipuçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir diğer düşüncesi de akademisyenlerin siyasal korku nedeni ile atamalar için mücadele etmedikleridir. Bir araştırmada (Kurnaz, 2016) akademisyenlerin bu korkularının en önemli nedenlerinin yakın çevrelerindeki diğer akademisyenlerin soruşturma geçirmeleri ve yaşanan baskılar olduğu, bu korkunun da akademisyenleri içselleştirilmiş bir ihtiyata ittiği görülmektedir. Yani akademisyenler, siyasal korku nedeni ile atama probleminde ihtiyatlı yaklaşmış olabilirler. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenleri sendikaların belli bir ideolojiye yoğunlaşan siyasal tutumları olduğunu vurgulamaktadırlar. İlgili bir araştırmada (Kayıkçı ve İnceoğlu, 2010) öğretmenlerin sendikaların siyasal eğilimlerini yüksek düzeyde bulmaları bulgusu bu yargıyı destekler niteliktedir. Katılımcılar

tarafından, STK'lerin öncelikli olarak sosyal bilgilerin önemine dair toplumsal farkındalık oluşturma mücadelesi vermesi önerilmektedir. Türk eğitim sisteminde STK'ların konumlarını güçlendirmek ve işlevlerini artırmak için STK'ların sorumluluk alması gerektiği başka bir çalışmanın (Karataş, 2013) sonuçlarında da vurgulanmaktadır. Öğretmenler ana akım medyanın tarafsız olamadığı ve bu tür haberlerin –ticari açıdan- ilgi çekici olmadığı için atama kontenjanı sayılarına ilişkin mücadele vermediklerini; yeni akım medya olan sosyal medyada ise açılan grupların –az sayıda kişi ile- mücadele ettiklerini düşünmektedirler. İlgili bir araştırmada (Akveran, 2018) ana akım medyanın ticari ve siyasi kaygılar nedeni ile meslek ilkelerinden ve etik değerlerden uzaklaşmasına bağlı olarak alternatif medyanın geliştiği vurgusu bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcılar, atama kontenjanı sayısı düşüklüğü problemi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin örgütlenmelerini istemektedir. Mesleki ve sivil örgütlenme bilincinin yetersizliği ve güven ortamının olmaması nedeni ile öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılmadığı (Can, 2012) bilinmektedir. Bu nedenle kadrolu sosyal bilgiler öğretmenlerinin atama probleminin çözümü dayanışmasına katılmaları pek olası görülmemektedir. Ataması yapılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazılarının kendilerine faydası olmayacağı için atama mücadelesine katılmadıklarına dair ipuçları vardır. İlgili bir araştırmada (Kıral, 2021) öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algılarının en yüksek puan ortalamasının yararcılık boyutunda çıkması bu görüşü destekler niteliktedir. Ataması yapılmayan öğretmenler hizmet öncesi eğitim sürecinde olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının süreçten haberdar olmadıkları için mücadele vermediklerini düşünmektedirler. İlgili bir araştırmada (Yetişensoy, 2019) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının işsizlik kaygısı yaşadıkları yani öğretmen adaylarının atama probleminden haberdar olduklarını göstermektedir. Ancak aynı araştırmada dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğretmen adayının işsizlik kaygısının ikinci sınıfta öğrenim gören bir öğretmen adayına göre anlamlı derecede yüksek olması bulgusu ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ancak mezun olunca işin ciddiyetini fark edeceklerine dair ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar ataması yapılmayan diğer branş öğretmenlerinden çok az sayıda kişinin sosyal bilgiler branşı için mücadele ettiklerini düşünmektedir. Bu yine öğretmenlerin öncelikle kendi yararlarını düşündükleri için bencillik yapmaları (Kıral, 2021) ile ilişkili olabilir. Katılımcılar özellikle tüm paydaşların sosyal bilgilerin önemine dair birlikte harekete geçmeleri önerilmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında katılımcıların paydaşlar için sunduğu her biri önerinin dikkate alınması önerilmektedir.

Son söz olarak; Türkiye’de 2021 yılında 100 binin üzerinde öğretmen açığı olduğu tahmin edilmektedir. Ancak henüz bu açığı kapatmaya ilişkin etkili bir eğitim politikasının hayata geçirilmediği görülmektedir (TEDMEM, 2022). 2021 yılında düzenlenen son milli eğitim şurası (MEB, 2022c) kararlarında öğretmen atamalarına ilişkin bir ifadenin yer almaması da yakın zamanda etkili bir politakanın hayata geçirilmeyeceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda politika yapıcılara etkili bir öğretmen istihdamı politikası oluşturmaları ve sosyal bilgiler branşına ilişkin bu çalışmanın sonuç ve önerilerini dikkate almaları önerilmektedir.

Yazarın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmanın tüm aşamaları sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.

Etik Kurul Kararı: T.C. Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 17/11/2021 toplantı tarihi ve 21-18 karar numarası ile mevcut araştırma etik yönden uygun bulunmuş ve onay belgesi alınmıştır.

Çatışma beyanı: Makalenin yazarı bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Destek ve teşekkür: Katılımcı grubun belirlenmesini ve katılımcı grupla iletişim kurulmasını sağlayan Sosyal Bilgiler Atama Mücadele Platformu adlı twitter hesabı yöneticilerinden biri olan Barış Öztürkçi’ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Kaynaklar

Akat-Ata, A. (2013, sayı: 7/31253). Ataması yapılmayan öğretmenlerin mağduriyetlerinin giderilmesine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin soru önergesi. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-31253s.pdf>

- Akengin, H., Sağlam, D., & Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-12.
- Akveran, S. (2018). Ana akım medya alternatif medya ihtiyacı ve etik. *Dördüncü Kuşvet Uluslararası Hakemli Dergi*, 1(1), 10-31.
- Aslan, S. (2015). Siyasal iktidarı etkileme yöntemlerinden biri olarak lobcilik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 1-7.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(4), 397-420.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bayramoğlu, N. N. (1985). *Amerika Birleşik Devletlerinde lobi faaliyetleri*. Dış Politika Enstitüsü.
- Baysan, S., Ercan, B., & Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131-154.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Bulut, A. D. (2015, Sayı: 7/60238). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin atanma sorununa ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-60238s.pdf>
- Bulut, A. D. (2015, Sayı: 7/61445). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin atanma sorununa ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-61445s.pdf>
- Büyükataman, İ. (2014, sayı:7/53988). *Bursa’da bakanlığa bağlı okullardaki sosyal bilgiler öğretmeni sayısına ve açığına ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-53988s.pdf>
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 12-20.
- Canalıoğlu, M. V. (2014, sayı:7/53988). *Sosyal bilgiler öğretmeni atamalarına ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-53299s.pdf>
- Demirören Haber Ajansı (2017, 13 Ağustos). *Atanmayan öğretmen adayı intihar etti*. Evrensel. <https://www.evrensel.net/haber/329361/atanmayan-ogretmen-adayi-intihar-etti>
- Demirören Haber Ajansı (2018, 18 Nisan). *Atanamayan genç öğretmen Merve Çavdar intihar etti*. NTV. <https://www.ntv.com.tr/turkiye/atanamayan-genc-ogretmen-merve-cavdar-intihar-etti,pClz6GctNEW3E4gofxFFkQ>
- Dünya Sağlık Örgütü (1948). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Dinçer, C. (2015, sayı: 7/59517). *Sosyal bilgiler alanındaki öğretmen açığına ilişkin soru önergesi*. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_gd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=175761
- Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2) , 111-125.
- Durmuşçelebi, M. ve Mertoğlu, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eğitiminde seçmeli derslerin yeri. *OPUS International Journal of Society Researches, Youth Researches Special Issue*, 170-211.
- Er, H., & Kaya, F. M. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının stres kaynaklarının belirlenmesi. *Cumhuriyet*

International Journal of Education, 3(2), 1-15.

- Er, H., Ünal, F., & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 179-196.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayınevi
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Sage
- Eğitim Bir Sen (2021). Atama bekleyen öğretmenlerin ek atama talebine destek verdik. <https://www.ebs.org.tr/manset/5417/atama-bekleyen-ogretmenlerin-ek-atama-talebine-destek-verdik>
- Eğitim İş (2021). 2021-2022 eğitim öğretim yılı yarıyıl değerlendirmesi. <https://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/2021-2022-egitim-ogretim-yili-yariyil-degerlendirmesi-3753/#.Yl8lwNpByUk>
- Eğitim Reformu Girişimi (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin içeriği. <file:///C:/Users/kudret/Documents/155+130/meclis%20sorusu/ders%20saatleri.pdf>
- Eğitim Sen (2021). Sinan Muşlu: "15 Bin Öğretmen Ataması Yeterli Değil". <https://egitimsen.org.tr/sinan-muslu-15-bin-ogretmen-atamasi-yeterli-degil/>
- Ersözlü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 8-23.
- Gençkal-Eroler, E. (2019). *Dindar nesil yetiştirmek: Türkiye'nin eğitim politikalarında ulus ve vatandaş inşası (2002-2016)*. İletişim.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Gümüş, A., & Çetin, İ. (2014). Öğretmen işsizliği ve dersane öğretmenliği: Atanan ve atanmayan öğretmenlerin uyarlanma biçimleri. K. İnal ve N. Z. Baykal (Ed.) *Kamusal eğitime tehdit derhaneler içinde* (s. 261-324). Ayrıntı.
- Güneş, V. (2014). *Alan değişikliği sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çok boyutlu çözümler (Bayburt İli örneği)* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Gürer, Ö. F. (2018, sayı: 7/2602). *Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü için yapılacak atamalara ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-2602s.pdf>
- Gürer, Ö. F. (2018, sayı: 7/4058). *Öğretmen atamalarına ve Sosyal Bilgiler öğretmeni açığına ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-4058s.pdf>
- Kaçar, H., & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 182-196.
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK'ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 198, 196-218.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1), 1-14.
- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Kayıkçı, K., & İnceoğlu, E. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin sendikaların işleyişine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 37, 22-29.
- Keskin-Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.

- Kıral, B. (2021). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin eğitim örgütlerinde bencillik düzeyi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 270-302.
- Kurnaz, Z. (2016). *Türkiye'de siyasal korku ve akademik hayatın inşası* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Maarif Vekaleti (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. Matbaa-i Amire
- mebpersonel (2022). *Yıllara göre öğretmen atama sayıları meb resmi verileri (2003-2020)*. <https://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/yillara-gore-ogretmen-atama-sayilari-meb-resmi-verileri-2003-2020-h248185.html>
- Meriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1930). *1926 ilkmektep müfredat programı*. Devlet Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *1936 İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1957). *1948 İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1968). *1968 İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1985). *Talim ve Terbiye Kurulu Karar Listesi*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170429_fihrist_1985.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1995). *Kurul Kararı*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170429_fihrist_1995.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). *1999 yılı kurul kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170429_fihrist_1999.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Talim ve Terbiye Kurulu kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170710_fihrist_2010.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. <file:///C:/Users/kudret/Documents/155+130/lgs%20kat%20say%C4%B1.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nde değişiklik yapılması*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi'nde Değişiklik Yapılması*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102242_ih_ortaokulu_hdc.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021a). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Mart 2021)*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/05160208_2021_MART_SOZLEYMELY_OYRETMEN_ATAMA_DUYURUSU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021b). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Eylül 2021)*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/23142319_Eylul_2021_Yik_Atama_Duyurusu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). *Yıl ve türlere göre taban puanlar*. http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=-1&k_tur=2&Sonuc=Goster
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). *Haberler*. <http://personel.meb.gov.tr/www/haberler/kategori/1>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022c). *Güncel eğitim politikalari ve 20. Millî Eğitim Şurası tavsiye kararları*.

https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20_Milli_Egitim_Surasi_Tavsiye_Kararlari.pdf

- Omaklılar, D. (2018, 24 Şubat). *Ataması yapılmayan öğretmen iş cinayetinde hayatını kaybetti*. Evrensel. <https://www.evrensel.net/haber/346274/atamasi-yapilmayan-ogretmen-is-cinayetinde-hayatini-kaybetti>
- Örs, H. (2021, sayı: 7/44191). *Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü mezunlarının istihdamına ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-44191s.pdf>
- Özdemir, Ö. (2021, 15 Eylül). *Atanamayan öğretmenler anlatıyor* (2). Medyascope. <http://icits2021.erdogan.edu.tr/wp-content/uploads/2021/06/APA-7-Yazim-Kurallari-ve-Kaynak-Go%CC%88sterme.pdf>
- Resmi Gazete (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Resmi Gazete (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Sağlam, H. İ., Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilköğretim 4. Sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- SBEB (2021). *Toplumsal Yaşamda Sosyal Bilgiler Eğitiminin Yeri ve Önemi*. http://sosbilder.org/Content_Files/Content/Toplumsal%20Ya%20C5%9Famda%20Sosyal%20Bilgiler%20E%20C4%9Fitiminin%20Yeri%20ve%20C3%96nemi%20C3%A7al%20C4%B1%20C5%9Ftay%20sonu%20C3%A7%20raporu.pdf
- Selçuk, Z. (2021, sayı: 99074258-610-67). *Soru önergelerine cevap*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-44191sgc.pdf>
- Selçuk, Z. (2021, sayı: 99074258-610-E). *Soru önergelerine cevap*. <file:///C:/Users/kudret/Documents/155+130/meclis%20sorusu/arslan%20kabukcuo%20C4%9Flu%20na%20cevap.pdf>
- Standing, G. (2017). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf*. (Çev. E. Bulut). İletişim Yayınları.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Tanal, M. (2014, sayı:7/40823). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin atamalar konusundaki mağduriyetlerine ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-40823s.pdf>
- Tanal, M. (2015, Sayı:7/1640). *Sosyal bilgiler öğretmenliği branşındaki atamalara ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d25/7/7-1640s.pdf>
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8)*. Türk Eğitim Derneği.
- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.
- Toprak, E., Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2160-2179.
- Türk Eğitim Sen (2021). Genel başkan Geylan: “Öğretmen atamaları tehir edilemez bir ihtiyaçtır.”. <https://www.tes.org.tr/genel-baskan-geylan-ogretmen-atamaları-tehir-edilemez-bir-ihtiyactir/>
- Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (2021). *Sempozyum Programı*. <http://usbes2021.ibu.edu.tr/?page=program>

- Üçer, Ö. (2014, sayı: 7/56822). *Sosyal bilgiler öğretmenliği için açılan kadro sayısına ilişkin soru önergesi*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-56822s.pdf>
- Üstel, F. (Tarihsiz). *Türkiye Cumhuriyeti'nde resmî yurttas profilinin evrimi*. <https://psi520.cankaya.edu.tr/uploads/files/Ustel%2C%20Turkiye%20Cumhuriyeti%27nde%20Resmi%20Yurttas%20Profilinin%20Evrimi.pdf>
- Weida, E. B., Phojanakong, P., Patel, F. & Chilton, M. (2020) Financial health as a measurable social determinant of health. *PLoS ONE* 15(5), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233359>
- Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2015, sayı:7/770). *Branş öğretmeni açığına ve ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin soru önergesine verilen cevap*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d26/7/7-0770sgc.pdf>
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4) , 839-867
- Zayımoğlu-Öztürk, F. ve Aksoy, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The issue of the assignment of the teachers conducting the social studies course, which is one of the most important and pivotal courses taught in primary and secondary schools in Turkey, by the state has been a long-standing issue in Turkey. In both appointments with a total quota of 35,000 made in 2021, a total of 285 quotas were assigned to the branch of social studies, which constitutes approximately 1% of the university graduates, 0.6% of the candidates who took the exam, and 1,2% of the total quota. Additionally, this is the lowest quota number assigned to the social studies since 2004. Unassigned social studies teachers, who could no longer remain silent on the assignment problem in their field and realized the power of social media in forming pressure groups and shaping public opinion, opened accounts on social media platforms and created social media groups. They have generally tried to announce their problems, opinions and suggestions, which sometimes they brought to the field as well, on these platforms. The idea that it would be more effective to pronounce these problems, opinions and suggestions on a scientific basis was the starting point of this study. On the light of such information, the aim of this study is to ascertain the views of the unassigned social studies teachers regarding the quota numbers allocated to their field.

Method

The case study method from among the qualitative research methods was used in the research. The research was conducted with the unassigned 20 social studies teachers who challenged the assignments the most. Criterion sampling method from among the purposive sampling methods were used in the selection of the research group. The criterion of being the most active was used both in the selection of the social media group and in the selection of the 20 teachers in this group. The data were collected using two semi-structured interview forms. The first interview form was created at the end of the relevant literature review. The second interview form contains more detailed and specific questions, which were created using the data from the first interviews. The data obtained from the interviews were analyzed using the thematic analysis technique.

Results

The adverse effects of the MEB (Ministry of National Education) Directorate General of Personnel's announcements regarding the 2021 assignment quotas on the mental well-being of the teacher candidates were: feelings of disappointment, pessimism, despair, stress, hopelessness, lack of joy in life, confusion, worthlessness, betrayal, competition, sadness, crying, failure, insecurity, depression, oppression. The adverse effects on their physical well-being were: nutritional problems, sleep disorder, tooth breakage, hair loss. The adverse effects on their social well-being were: negative effects on their inner circle, lack of support from their inner circle, individualization due to getting tired of trying to explain the situation, having to postpone social projects such as marriage, having to postpone postgraduate education plans. The adverse effects on their financial well-being were: unemployment after graduation, having to work as substitute teachers, having to choose professions outside of their field, both working and preparing for the exam, inclination to work abroad, poor economic conditions, having no or out of date exam materials. lack of family support.

The views of the unassigned social studies teachers regarding the reasons why the MEB Directorate General of Personnel allocated low quota numbers to the social studies in their 2021 assignments were: not allocating enough hours to social studies courses, appointment of teachers from other fields to the elective courses that normally social studies teachers should attend, attempts towards opening other selective courses, perception of social studies ences as a filling for additional courses, reduction of the content of social studies courses, removal of the citizenship and democracy course from the curriculum, reduction in the hours of the T.R. History of Revolution and Kemalism, increase in the assignment quotas allocated to other branches, replacement of tenured social studies teachers with substitute teachers, permission to teachers from other fields, classroom teachers in particular, to change their fields into social studies, excess of norms, not paying social studies the respect it deserves, perception of social studies as an easy, verbal and rote-based course, failure to include enough questions from social studies in the central exam, failure to attach enough

importance to social studies even though Turkey is a country that constantly receives immigrants, intended destruction of social studies, lobbying within the MEB, negative perception of social studies by the dominant ideology, the fact that social studies is a secular course, intended eradication of the ideology of Kemalism, intention to reduce the the number of public employees and public expenditures due to neoliberal economic policies.

The views of the unassigned social studies teachers on the performance of the social studies stakeholders in objecting the number of assignment quotas were as follows: According to the participants, the most effective stakeholders in the battle against the quotas were academicians, tenured social studies teachers, and unassigned social studies teachers. Among the stakeholders, those who failed to object strongly enough were the MEB, academics except for a small minority, trade unions, NGOs, mainstream media channels, tenured social studies teachers, unassigned social studies teachers, social studies teacher candidates, unassigned teachers of other branches, and student parents. The unassigned social studies teachers themselves and the social media groups they are members of objected strongly the most.

Conclusion

After the announcement of the quota numbers, mental, physical, social and financial well-beings of all participants deteriorated substantially. The participants attributed the low number of quotas to a series of reasons on the basis of lack of emphasis on social studies due to ideology-related policies. Finally, they think that, other than themselves and the social media accounts they are active in, stakeholders (individuals or institutions) did not object strongly enough in the face of these problems, and they offer suggestions to every stakeholder for challenging these policies.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Kaynaşıklık Üzerine Sistemik Bir Analiz

Yağmur BAHAR¹, Nilay T. BÜMEN²

Öz: Öğretim programlarında öğrenci gelişimini bütüncül bir şekilde ele almayı ve öğrenmelerin transferini sağlayan kaynaşıklık, Türkiye’de henüz yeterince incelenmemiştir. Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) yatay ve dikey kaynaşıklık açısından çözümlenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi türündeki çalışmada, ilgili alanyazından yararlanılarak oluşturulan ve uzman görüşleriyle iyileştirilen kılavuz sorular kullanılmıştır. Bulgular, SBDÖP’nin yatay kaynaşıklık açısından (disiplinlerarası özellik gösterme, aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerle ilişkilendirme ve bütünleşme) başarılı olmadığını göstermektedir. Programda disiplinlerarası olma özelliğinin kısmen karşılandığı, diğer derslerle ilişkilerin belirli kazanım/öğrenme alanlarıyla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Dikey kaynaşıklıkta, farklı sınıf düzeylerinde tekrar (devam) eden kazanım, beceri, değer, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımı bulunmadığından, sürekliliğin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi ilerledikçe üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, yaratma, değerlendirme) ilerleme görülmemiş tüm sınıflarda alt düzey bilişsel becerilere odaklanıldığı ortaya çıkmıştır. Kademeler arası kaynaşıklıkta, ilkokuldan ortaokula doğru gidildikçe öğrenme/öğretme yaklaşımında süreklilik sağlanmasa da kavram, beceri ve değerler arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, SBDÖP yatay ve dikey kaynaşıklık açısından güçlendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları, Kaynaşıklık, Yatay Kaynaşıklık, Dikey Kaynaşıklık, Sosyal Bilgiler Öğretimi

A Systematic Analysis of the Articulation in the Social Studies Curricula

Abstract: The articulation that allows planning student development holistically and transfer of learning in curricula has not yet been sufficiently studied in Turkey. In this study, it is aimed to analyze the 2018 Social Studies Curricula (SSC) in terms of horizontal and vertical articulation. In the study, which is a document analysis, the guiding questions created using the relevant literature and improved with expert opinions have formed the framework for the analysis. Findings show that SSC is not successful in terms of horizontal articulation (interdisciplinarity, association and integration with other curricula at the same grade level). As there is no continuity in learning outcomes, skills, values, learning-teaching and assessment-evaluation approaches at different grade levels in the vertical articulation, it has been revealed that the continuity is weak. Additionally, as the grade level increases, there is no progress towards higher-order thinking skills (analyze, create, evaluate), and it has turned out that the focus is on lower-order thinking skills was in all grades. Although continuity is not attained in the learning /teaching approach from primary school to secondary school; consistency is ensured between the concepts, skills, and values. Consequently, SSC should be strengthened in terms of both horizontal and vertical articulation.

Keywords: Social Studies Curricula, Articulation, Horizontal Articulation, Vertical Articulation, Social Studies Teaching

Geliş Tarihi: 24.02.2022

Kabul Tarihi: 20.04.2022

Makale Türü: Araştırma makalesi

¹ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: yagmur.bahar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9448-8841>

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye, e-posta: nilay.bumen@ege.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>

Atıf için/ To cite:

Bahar, Y. ve Bümen, N.T. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklık üzerine sistemik bir analiz. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 520-554.

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler denilince akla gelen “Tarih”, “Coğrafya” ve “Vatandaşlık” alanlarından çok daha fazlasıdır. Sosyal bilgiler, insan-toplum-doğal çevre ilişkisini tüm sosyal bilim disiplinlerinden faydalanarak açıklayan; demokratik değerlere sahip, düşünen, sorgulayan, saygı duyan vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen mihver derslerden biridir (Doğanay, 2002). Dersin kaynağını toplumsal yapıdaki sorunlardan ve değişimden alması, sosyal bilgiler kapsamında köklü bir program yapısından bahsedebilmeyi zorlaştırmaktadır (Ata, 2009; Brant ve diğerleri, 2016). Nitekim bu karmaşa ülkemizde sosyal bilgiler dersinin 1962’ye kadar “Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık ve Aile Bilgisi”, 1962’de “Toplum ve Ülke İncelemeleri”, 1968’de “Sosyal Bilgiler”, 1985-1986 yılları arasında “Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi”, 1997’de ise tekrar “Sosyal Bilgiler” olarak düzenlenmesiyle kendini göstermiştir (Ata, 2009; Çiydem ve Kaymakçı, 2021; Turan, 2021). Bir yandan değişim ve sürekliliği yansıtmayı beklenirken bir yandan ülkelerin nitelikli vatandaş yetiştirme hedefini karşılamaya çalışan böylece çokdisiplinli ve disiplinlerarası bir ders için (Gibson, 2012; Jorgensen, 2014), öncelikle sosyal bilgiler öğretim programının yapısının anlaşılması önemlidir.

Sosyal bilgiler adı altındaki ilk programının 1916’da ABD’de oluşturulduğu bilinmektedir (Kan, 2010; Öztürk ve Kafadar, 2020; Turan, 2021). Başlarda “iyi vatandaş” yetiştirmeyi amaçlayan program, zamanla diğer disiplinlerin eklenmesi ile düzenlenmesi zor ve karmaşık bir yapı haline almıştır (Brant ve diğerleri, 2016). Bu karmaşık yapı, 1930’lu yıllarda yaygınlaşan ve disiplinleri ortak tema çatısı altında birleştirmeyi hedefleyen ünite düzeni ile sağlanmaya çalışılmıştır (Tyler, 1969). Ünite anlayışının uygulanması ile farklı kaynaklardan yararlanan sosyal bilgiler öğretim programının nasıl tasarlanacağı konusu gündeme gelmiş; disiplinlerarası yaklaşım, konu alanı yaklaşımı ve çokdisiplinli yaklaşım (Banks ve Banks, 1999; Manson ve diğerleri, 1971; Michaelis ve Garcia, 1996; Jacobs, 1989; Ornstein ve Hunkins, 2018; Savage ve Armstrong, 1996) ön plana çıkmıştır. Daha sonra programlar uygulanmaya başlanmış fakat kademeler, üniteler ve disiplinler arasında bütünlük sağlanamamıştır (Alleman ve Brophy, 1993; Michaelis ve Garcia, 1996). Bu problemin çözülmesi için 1994’te Amerikan Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS) “öğrenme alanları” kavramını geliştirmiş, disiplinlerin belirli temalar etrafında yapılandırılması ve bütüncül bir bakış açısı geliştirilmesi için uluslararası standartlar oluşturmuştur (Ata, 2009; Kan, 2010). Bugün Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı da bahsedilen “öğrenme alanları” yaklaşımıyla hazırlanmış, “...birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinlerarası bir yapı” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018a, s. 11).

Disiplinlerarası öğretim programı oluşturmanın zor olması -özellikle de bütünlük amaçlarken zaman zaman tarih ve coğrafya gibi disiplinlerin ön plana çıkması- program tasarımında çeşitli problemler ortaya çıkmaktadır. Örneğin; programda bütüncül anlayışın olmaması, disiplinlerarası ilişkilendirmelerin yetersiz olması, bazı disiplinlere ait kazanımların sayıca üstün olması, programın karışıklıktan kurtarılamaması, bilgi aktarımının yoğun olması, denge ilkesinin sağlanamaması gibi problemler sosyal bilgiler ile ilgili temel kaygıları yansıtmaktadır (Alleman ve Brophy, 1993; Ata, 2009; Çatak, 2015; Çoban ve Akşit, 2018; Kaymakçı, 2012; Keçe ve Mery, 2012; Ocak ve Karakuyu, 2021; Taş ve Kiroğlu, 2018; Turan, 2019). Bu durumda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının, bir programın taşınması gereken temel tasarım ilkeleri açısından ayrıntılı olarak incelenmesi; kademeler, üniteler ve disiplinler arasında amaçlandığı gibi bir bütünlük oluşturulup oluşturulmadığının ortaya koyulması önemli görünmektedir.

Kaynaşıklık, aynı ve farklı sınıf düzeylerinde kapsamın genişlemesi, sarmal bir yapı ortaya koyması ve farklı eğitim deneyimleri arasındaki geçiş olarak tanımlanmaktadır (Abbott, 2005; Alexson ve Kemnitz, 2003; Byrnes, 1990; Hough, 1989). Diğer bir ifadeyle kaynaşıklık, bir programın dikey ve yatay olarak ilişkili olma durumu olarak açıklanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Yatay kaynaşıklık, aynı sınıf düzeyindeki kazanımların, hedeflerin ya da konuların farklı derslerle ve disiplinlerle bütünlüştürülerek sunulmasıdır (Byrnes, 1990; DeMott, 1999; Lange, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2018). Dikey kaynaşıklık ise bir sınıf düzeyinden diğerine geçişte içeriğin aşamalı ve sürekli (tekrarlı) kılınması; zorluk derecesinin artarak devamlılığın sağlanması olarak ifade edilmektedir (Abbott, 2005; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018). Süreklilik, öğrenme-öğretme sürecinde kazandırılan becerilerin bir sonraki süreçte tekrar kullanılması (Özçelik, 2014) ya da tekrar edilmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Aşamalılık ise, iki öğrenme ürününden birinin diğerinin öğrenilmesini kolaylaştırması anlamına gelir (Özçelik, 2014). Ornstein ve Hunkins (2018),

sosyal bilgiler dersinde geniş alan ya da disiplinlerarası yapının sağlanması için öğretim programlarında yatay ve dikey olarak kaynaşıklık gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Herbart, kaynaşıklığın olmaması durumunda öğrenmenin soyut ve tek düze kalacağını ifade etmiştir (Akt. Pinar ve diğerleri, 2004). Tüm açıklamalar dikkate alındığında sosyal bilgiler gibi disiplinlerarası bir dersin programında yatay ve dikey kaynaşıklığın olmasının, öğrenci öğrenmelerinde başarılı ve kalıcı sonuçlara temel teşkil etmesi bakımından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Alanyazındaki sosyal bilgiler öğretim programlarına ilişkin uluslararası çalışmaların, sosyal bilgilerin politik, felsefi ve sosyal temellerine odaklandığı (Adeyemi ve Onigiobi, 2020; Elbih ve diğerleri, 2021; Fraenkel, 1981; Myers, 2006; Mustika ve Nurbayani, 2018; Mutch, 1998; Orłowski, 2014; Pass, 2007; Rosenberg, 2020; Schmeichel, 2011; Tambiyi ve diğerleri, 2021; Thornton, 2003) görülmektedir. Öte yandan kitap incelemeleri, öğretmen-öğrenci görüşleri ve sosyal bilgiler öğretimi (Bolinger ve Warren, 2007; Chiodo ve Byford, 2004; Georgiou ve Hadjichambis, 2021; Haulle ve Kabelege, 2021; Lee, 2002; O'Brien ve Smith, 2011) ile ilgili çalışmalar da ön plana çıkmaktadır. Fakat sosyal bilgiler öğretim programlarını kaynaşıklık açısından inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin; Barr (2000), Yeni Zelanda'da geliştirilen sosyal bilgiler programını değerlendirdiği çalışmasında kazanımların gerçek yaşam problemlerini yansıtması gerektiğini belirtmiş, değer ve kazanım ilişkisinin önemini vurgulayarak, beceri ve değerlerin bir liste olarak sunulmasını eleştirmiştir. Mensah (2020) da, sosyal bilgilerin kapsamına değinmiş; beceri, değer ve disiplinlerin temalar çerçevesinde kesiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak alanyazındaki çalışmalar sosyal bilgilerde içerik ve öğretim yaklaşımları temalarında yoğunlaşmaktadır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler programını hedefleri, içeriği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutları altında ayrı ayrı ele alan pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin; Akpınar ve Kaymakçı'nın (2012) sosyal bilgiler programının genel amaçlarını ele aldıkları çalışmada, 2005 programında en fazla öne çıkan temanın vatandaşlık olduğu; hedeflerin kısa, sade, anlaşılır, evrensel tarih odaklı ve eş zamanlı bakış açısıyla yazıldığı belirtilmiştir. Taş ve Kiroğlu (2018) öğretmen görüşlerini alarak benzer sonuçları elde etmiş, fakat hedeflerin Türk Milli Eğitimi'nin genel ve özel amaçları ile uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Kafadar (2020), programda yer alan kazanımların sayısı olarak sınırlı olmasını, bazı kazanımlarda açıklama mevcutken bazılarında yer almamasını eleştirmiş; Çoban ve Akşit (2018) ise kazanım sayısının azaltılmasına rağmen yoğunluğunda bir değişme olmadığını, önceki programda yer alan kazanımların 2017 programına kazanım açıklaması olarak yerleştirildiğini belirtmiştir. Dersin içeriğine ilişkin çalışmalar, ders saatine göre içeriğin yoğun olması, içerik ve yaklaşım arasında tutarsızlık olması, öğrencilerin gelişim düzeyleri ile içerik uyumunun dengeli olmaması, bazı disiplinlere yer verilmemesi ve Atatürkçülük ile ilgili konuların azaltılması gibi eksiklikleri ortaya koymuştur (Çetin ve Aydemir, 2018; Çoban ve Akşit, 2018; Kalaycı ve Baysal, 2020; Ocak ve Karakuyu, 2021; Oğuz Haçat ve Demir, 2018; Taş ve Kiroğlu, 2018; Turan, 2019). Programın öğretim süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin çalışmaların ise genellikle öğretmen görüşleri alınarak yapıldığı görülmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Göksu, 2020; Yaylak, 2020; Yılmaz ve Kaya, 2011).

Öte yandan çeşitli derslerin (İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Matematik) öğretim programlarının program tasarım ilkelerine uygunluğu açısından yapılan bazı çalışmalar olsa da (Canlier ve Bümen, 2018; Geçitli ve Bümen, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2017; Yücel ve diğerleri, 2017), kaynaşıklığa ilişkin tek analiz İngilizce dersine aittir (Baysal, Yedigöz Kara ve Bümen, 2022). Bu durumda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklığa ilişkin herhangi bir çalışma olmadığı söylenebilir. Oysa öğretim programlarında kaynaşıklık incelemeleri; oluşan dengesizliklerin veya tutarsızlıkların tespit edilmesini, öğrencilerin bütüncül bir şekilde gelişebilmesi için dersler arasında ilişki kurmayı ve öğrenmelerin transferini sağlamayı kolaylaştırmak bakımından önemli bir bilgi tabanı sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında yayımlanan ilkökul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını kaynaşıklık açısından analiz ederek, program geliştirme ve öğretim süreçlerine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları yatay kaynaşıklık açısından, ilkökul ve ortaokul düzeyinde nasıldır?

2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları dikey kaynaşıklık açısından, ilkokul ve ortaokul düzeyinde nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları, dördüncü sınıftan yedinci sınıfa doğru gidildiğinde (okul kademelerine göre) dikey kaynaşıklık açısından ne durumdadır?

Öğretim programları hazırlanırken yatay ve dikey kaynaşıklığın dikkate alınmasının, öğretimi soyut ve tekdüze olmaktan kurtaracağı, disiplinlerarası yapıyı güçlendireceği ve programın öğeleri arasındaki ilişkiyi besleyeceği ifade edilmektedir (Lord ve Isabelli, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2018; Pinar ve diğerleri, 2004). Çokdisiplinli ve disiplinlerarası yapısı sebebiyle nasıl kurgulanması gerektiği hâlâ tartışılan; milli bilince sahip, doğal çevreye duyarlı, evrensel değerleri benimseyen, demokratik ve laik vatandaş yetiştirme gibi yüksek amaçlara sahip sosyal bilgiler öğretim programı için kaynaşıklığın ortaya konması önemli görülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklığa ilişkin herhangi bir analize rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kaynaşıklık ile ilgili aksaklıkların ortaya koyulması ve ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler sunulması açısından katkı getirmesi beklenmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Dokümanlar nitel araştırmalarda bir olguyu, olayı ya da programı anlamlandırmak için tercih edilen önemli veri kaynaklarıdır (Stake, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 1994). Çalışmada izlenen adımlarda, doküman analizi sürecinde önerilen işlemler dikkate alınmıştır (Foster, 1995, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. **Dokümanlara ulaşma:** Çalışmada temel kaynak olarak 2018 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) kullanılmıştır. İlgili dokümana Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi üzerinden erişim sağlanmıştır (<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>). Benzer şekilde analizler sırasında kullanılan Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri gibi diğer derslere ait tüm öğretim programlarına da aynı adres üzerinden ulaşılmıştır.
2. **Dokümanların orijinalliğini kontrol etme:** Çalışmada kullanılan tüm öğretim programlarına MEB’in resmi web sitesi kullanılarak ulaşıldığı için dokümanların orijinal oldukları kabul edilmiştir.
3. **Dokümanları anlama:** SBDÖP’nin analizine başlanmadan önce bütüncül bir çerçeve oluşturmak için program sistematik olarak incelenmiş, analiz sürecinde kullanılan diğer derslerin öğretim programları ile karşılaştırmalı olarak okunmuştur.
4. **Veriyi analiz etme:** Verilerin analizinde Baysal, Yedigöz-Kara ve Bümen (2022) tarafından İngilizce öğretim programlarının kaynaşıklık durumunu belirlemeye yönelik olarak oluşturulan, “İngilizce Öğretim Programlarında Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular”dan yararlanılmıştır. Toplam 19 maddeden oluşan kılavuz soruların ilk dört maddesi yatay kaynaşıklığı, 15 maddesi ise dikey kaynaşıklığı belirlemeye yöneliktir. İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerinin yapıları birbirinden farklı olduğu için, Sosyal Bilgiler dersinin kendine özgülüğünü yansıtmak ve yapılacak analizin geçerliğini artırmak adına kılavuz sorularda eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Örneğin; yatay kaynaşıklıkta yer alan “Öğretim programında İngilizce, iletişimsel bağlam içerisinde sunulmuş mudur? Ne gibi iletişimsel bağlam örnekleri/önerileri mevcuttur?” ve “Öğretim programında hedef dile ait kültürel farkındalık amaçlanmakta mıdır? Hangi kültürel öğeler, nasıl yer almıştır?” soruları, İngilizce öğretimine özgü olması gerekçesiyle çıkarılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik kılavuz sorular oluşturulması amacıyla “interdisciplinary curriculum development, curriculum articulation, social studies curriculum” gibi anahtar kelimelerle alanyazın taraması yapılmıştır. Erişilen çalışmalar taramayı “thematic strands” anahtar kelimesine yönlendirmiştir. İncelenen çalışmalarda, Sosyal Bilgiler dersi programlarının disiplinlerarası olması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür (Banks ve Banks, 1999; Ornstein ve Hunkins, 2018). Ayrıca SBDÖP’de yer alan “*Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği,*

öğrenmeyi organize eden disiplinlerarası bir yapıdır” şeklindeki ifade de (MEB, 2018, s.11) kılavuz sorulara programın disiplinlerarası yapısının analizi için bir madde eklenmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda kılavuz soruların yatay kaynaşıklık boyutuna programın disiplinlerarası yapısının anlaşılması için “Aynı sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanları disiplinlerarası özellik göstermiş midir?” sorusu eklenmiştir. Ayrıca orijinal kılavuz sorularında yer alan “Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmekte midir?” maddesine paralel olarak “Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek temalar/öğrenme alanları, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?” maddesi eklenmiştir. Öte yandan yararlanılan kılavuz sorularındaki dikey kaynaşıklığa ilişkin “Program kademeler arasında (ilkokul, ortaokul ve lise) iletişimsel yaklaşımın sürekliliğini sağlamak mıdır?”, “Her bir okul kademesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesi (A1, A2, B1 vb.) bir sonraki okul seviyesiyle uyumlu mudur?” ve “Her bir okul seviyesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin (A1, A2, B1 vb.) ölçülmesi hakkında yeterli bilgi ve yönlendirme mevcut mudur?” maddeleri İngilizce öğretim programı ile ilişkili olma gerekçesi ile çıkartılmıştır. Son olarak kademeler arası dikey kaynaşıklık sorularına “Program, ilkokuldan ortaokula geçişte birbiri ile ilişkili kavram, beceri ve değerleri sunmuş mudur?” maddesi eklenmiştir. Oluşturulan nihai form, Eğitim Programları ve Öğretim (n=2) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanlarında (n=1) öğretim üyesi olarak görev yapan uzmanlara e-posta yoluyla gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bu aşamada sürekliliğe ait sorularda geçen “Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için çeşitli öğretim/öğrenme etkinlikleri önerilmiş midir?” ve “Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için kazanım, beceri ve değer ölçümüne uygun çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri sunulmuş mudur?” sorularında değişikliğe gidilmiş; “öğrenme-öğretme etkinlikleri” ve “ölçme-değerlendirme teknikleri” ifadeleri yerine “yaklaşımları” ifadesi kullanılmıştır. Yapılan çeşitli düzeltmeler doğrultusunda, “Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular” son halini almıştır (bkz. EK 1).

- 5. Veriyi kullanma:** Çalışmada kullanılan dokümanlar (resmi öğretim programları) kamuya açıktır ve elde edilmesinde kişi ya da kurumlara zarar verilmesi söz konusu değildir. Bu bağlamda dokümanlar etik ilkeleri zedelemeyecek şekilde elde edilmiş ve kullanılmıştır. Başka bir deyişle, elde edilen veriler kişiler ya da kurumlardan bağımsız olup, bilimsel araştırmalarda temele alınan etik kurallar göz önünde bulundurularak raporlaştırılmıştır.

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Çalışmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliği sağlamak adına, araştırma sorularından elde edilen veriler sürekli ve karşılıklı olarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmadaki bazı ham veriler eklerde sunularak ve bulgulara kanıtlar gösterilerek onaylanırlığa hizmet edilmiş (Guba ve Lincoln, 1981; Miles ve Huberman, 1994), araştırmacıların özellikleri açıkça ifade edilerek olası yanlışlıklar belirtilmiş (Patton, 2014), Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar gibi diğer derslerin öğretim programları (birbirine yakın veri kaynakları) analize dâhil edilerek tutarlılık sağlanmaya çalışılmış (Creswell, 2016) ve veri toplama ile analiz süreci ayrıntılı tanımlanarak (LeCompte ve Goetz, 1982) inandırıcılık ve teyit edilebilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Belirtilen önlemlerin yanı sıra kılavuz sorular hakkında ilgili uzmanlardan görüş alınmış, veriler ayrıntılı betimlenmeye çalışılmış, doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiş ve dokümanların orijinal olmasına özen gösterilerek araştırmacıların yorumlarından etkilenmemesi sağlanmıştır (Cohen ve diğerleri, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacıların Rolü

Birinci yazar, beş yıllık deneyime sahip Sosyal Bilgiler öğretmeni olup, çalışmada incelenen SBDÖP’yi uygulamıştır. İkinci yazarın ise altı yıl özel okulda program geliştirme uzmanlığının ardından, Eğitim Programları ve Öğretim alanında 21 yıldır akademisyen olarak görev yapması nedeniyle öğretim programlarının analizine ilişkin yayınları bulunmaktadır. Her iki yazarın söz konusu deneyimleri, SBDÖP’de kaynaşıklığın belirlenmesi için temel bilgi ve becerilerin kullanılmasını, verilerin sınıflandırılması, karşılaştırılması ve çözümlenmesini, bulguların yorumlanmasını kolaylaştırmak bakımından önemli bir

etkiye sahip olmuştur.

Bulgular

SBDÖP’de Yatay Kaynaşıklık

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında SBDÖP yatay kaynaşıklık açısından incelenmiştir. Bulgular sunulurken analize temel teşkil eden kılavuz sorulardaki sıra gözetilmiştir. SBDÖP’de öğrenme alanlarının disiplinlerarası yaklaşıma uygun hazırlanmış olduğuna dair aşağıda belirtilen ifade yer almaktadır:

Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinlerarası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2018a, s. 10)

Bu ifade doğrultusunda SBDÖP’de yer alan kazanımlar, ilgili ifadede belirtilen disiplinler kapsamında incelenmiş; programda yer almamasına rağmen arkeoloji, etnografya, bilim ve teknoloji, çevre bilimi, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi disiplinlerini içeren kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle SBDÖP’de ifade edilen ve edilmeyen tüm disiplinler gözetilerek, “Aynı sınıf düzeyinde öğrenme alanları disiplinlerarası özellik göstermiş midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji gibi disiplinlerin her bir öğrenme alanında bütünleştirilme durumuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. SBDÖP’de Öğrenme Alanlarının Disiplinlerarası Yapısına İlişkin Örnekler

	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
4. Sınıf	Tarih Sosyoloji Psikoloji İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Tarih İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Etnografya	Coğrafya	Tarih Bilim ve Teknoloji Çevre Bilimi	Ekonomi Çevre Bilimi İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Ekonomi Sosyoloji Bilim ve teknoloji İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Sosyoloji Siyaset Bilimi Coğrafya Etnografya
5. Sınıf	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Hukuk	Tarih Sosyoloji Arkeoloji Etnografya Antropoloji	Coğrafya Sosyoloji Çevre Bilimi	Bilim ve teknoloji Tarih	Ekonomi Sosyoloji İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Siyaset Bilimi Sosyoloji Hukuk	Ekonomi Coğrafya Etnografya
6. Sınıf	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Sosyoloji	Tarih Antropoloji Sosyoloji Ekonomi Coğrafya	Coğrafya Sosyoloji Hukuk	Sosyoloji Bilim ve teknoloji	Ekonomi Çevre Bilimi Coğrafya İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Hukuk Siyaset Bilimi	Sosyoloji Siyaset Bilimi Ekonomi Coğrafya Felsefe
7. Sınıf	Psikoloji Sosyoloji İletişim İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Tarih Siyaset Bilimi Sosyoloji Etnografya	Coğrafya İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Sosyoloji	Bilim ve Teknoloji Tarih Felsefe	Ekonomi Sosyoloji Bilim ve teknoloji İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Tarih Sosyoloji Felsefe	Siyaset Bilimi Ekonomi Sosyoloji Çevre Bilimi

Tablo 1’de görüldüğü gibi, her bir öğrenme alanında öne çıkan disiplin farklıdır. Bu disiplinler, aynı sınıf düzeyindeki diğer öğrenme alanlarıyla da harmanlanmaya çalışılmıştır. Ancak felsefe, hukuk, sanat, arkeoloji, siyaset bilimi, çevre bilimi, antropoloji gibi disiplinlerin programla yeterli düzeyde bütünleştirilemediği, geri planda bırakıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda SBDÖP’nin aynı sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarının kısmen disiplinlerarası özellik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası yapıya sahip olması gerekçesiyle hem ders içi hem de dersler arası ilişkilendirmeler ön plana çıkmaktadır. Bu ilişki yatay kaynaşıklık açısından incelenmiş, “Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler açık bir şekilde ifade edilmiş midir?” sorusuna yönelik kanıt aranmıştır. SBDÖP’nin ilişkili olduğu dersler ve bu ilişkilendirmeye örnek kazanımlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. SBDÖP ile Diğer Derslerin Kazanımları/Hedefleri Arasındaki İlişkilendirme Örnekleri

İlişkili Dersler	İlişkili Kazanımlar	SBDÖP’de İlişkili Kazanımlar *
Fen Bilimleri	F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir (MEB, 2018c, s. 24). F.7.1.1.5.b. “Batılı gök bilimciler ve Türk İslam gök bilimcilerinin katkılarına değinilir.” (MEB, 2018c, s. 39).	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır (MEB, 2018a, s. 16). SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır (MEB, 2018a, s. 24).
Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	6.4.1. Hz. Muhammed’in (s.a.v.) davetinin Mekke Dönemini değerlendirir. 6.4.2. Medine’ye hicretin sebep ve sonuçlarını irdeler. 6.4.3. Hz. Muhammed’in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir (MEB, 2018d, s. 28).	SB.6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar (MEB, 2018a, s. 20).
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	BT.5.2.1.1. Etik ve bilişim etiği ile ilgili temel kavramları açıklar (MEB, 2018e, s. 12). BT.6.2.1.4. Telif hakkı kavramını ve önemini araştırır (MEB, 2018e, s. 16).	SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır (MEB, 2018a, s. 18). SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur (MEB, 2018a, s. 21).
Görsel Sanatlar	G.4.2.3. Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır (MEB, 2018f, s. 22).	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir (MEB, 2018a, s. 14).
Matematik	M.4.4.1.4. Sütun grafiği, tablo ve diğer grafiklerle gösterilen bilgileri kullanarak günlük hayatla ilgili problemler çözer (MEB, 2018g, s. 50).	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır (MEB, 2018a, s. 15).
Türkçe	T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular (MEB, 2019a, s. 32).	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar (MEB, 2018a, s. 14).
İngilizce	E7.9.W1. Students will be able to write short, simple messages about environment. (MEB, 2018h, s. 80) E6.10.W1. Students will be able to write simple pieces about concepts related to democracy (MEB, 2018h, s. 70).	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir (MEB, 2018a, s. 25). SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır (MEB, 2018a, s. 22).

* Öğretim programlarında yer alan kazanımlar; ders isimlerini, sınıf düzeylerini, öğrenme alanlarını/becerilerini ve sıra numarasını gösterecek şekilde MEB tarafından kodlanmıştır. Örneğin; SB.4.5.5 kodu; Sosyal Bilgiler dersi, dördüncü sınıf beşinci öğrenme alanı ve beşinci kazanım olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi SBDÖP ile Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Matematik arasında daha yoğun olmakla birlikte Türkçe, İngilizce, Görsel Sanatlar vb. derslerin öğretim programları arasında kısmi ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak bu ilişkilendirmeler öğretim programlarında açık bir şekilde belirtilmemiş, programlar arası ilişkiler yapılan kapsamlı analizler neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedeflere açık bir şekilde yer verildiğini söylemek mümkün görünmemektedir.

Kaynaşıklığın yatay boyutunda incelenen bir diğer olgu SBDÖP’de yer alan öğrenme alanları ile Türkçe, Matematik, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İngilizce dersleri öğretim programlarında yer alan temalar/üniteler arasındaki ilişkidir. SBDÖP ve diğer dersler arasındaki bu ilişkinin incelenmesi için “Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek temalar/üniteler/öğrenme alanları, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?” sorusuna yanıt aranmış, yapılan analiz sonucunda Matematik dersi haricindeki tüm zorunlu derslerin temaları/üniteleri arasında kısmi ilişkiler tespit edilmiştir. Belirtilen ilişkiler Tablo 3’te örneklerle sunulmuştur.

Tablo 3. SBDÖP ile Diğer Derslerin Temaları/Üniteleri Arasındaki İlişkilendirme Örnekleri

İlişkili Dersler	İlişkili Temalar/Üniteler	SBDÖP’de İlişkili Öğrenme Alanları
Fen Bilimleri	F.4.6. İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam “Bu ünite öğrencilerin yaşam için gerekli kaynakları, kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır” (MEB, 2018c, s. 24).	SB.4.5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim “Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.” (MEB, 2018a, s. 15).
Fen Bilimleri	F.5.6. İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam “Bu ünite öğrencilerin; çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını sorgulayabilmeleri, ...insan faaliyetleri sonucu oluşan çevre sorunlarına karşı duyarlılık ve bu sorunların çözümüne yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır.” (MEB, 2018c, s. 29).	SB.5.3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler “Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma gibi değerlerle harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” (MEB, 2018a, s. 17).
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6.4. Hz. Muhammed’in Hayatı “Bu ünite sırasıyla; “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Daveti: Mekke Dönemi”, “Hicret”, “Hz. Muhammed’in (s.a.v.) Daveti: Medine Dönemi”, ...konularına yer verilir.” (MEB, 2018d, s. 28)	SB.6.2. Kültür ve Miras (MEB, 2018a, s. 20).
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	BT.5.2. Etik ve Güvenlik “Etik kurallara uyulmaması durumunda karşılaşılacak durumlara yönelik örnekler üzerinde durularak adil kullanım ilkelerinden bahsedilir. Öğrenciler paylaştıkları bilgilerin niteliği konusunda sorumlu davranmaya teşvik edilir.” (MEB, 2018e, s. 12). BT.6.5. Problem Çözme ve Programlama (MEB, 2018e, s. 18).	SB.5.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum “Bu öğrenme alanı işlenirken dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği gibi değerlerle öz denetim ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.” (MEB, 2018a, s. 18). SB.6.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum “Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik değeriyle yenilikçilik ve araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.” (MEB, 2018a, s. 21).
Görsel Sanatlar	G.4.2. Kültür ve Miras “En az iki kültüre ait tarihî yapılarıdaki kubbe, kemer, pencere, kapı, mekân içi süsleme vb. yapı unsurları arasındaki farklılıklara dikkat çekilir.” (MEB, 2018f, s. 22).	SB.4.2. Kültür ve Miras “Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır” (MEB, 2018a, s. 14).
Türkçe	Milli Kültürümüz (Tema) “aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.” Milli Mücadele ve Atatürk (Tema) “15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut’ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sankamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.” (MEB, 2019a, s. 15).	SB.4.1. Birey ve Toplum (MEB, 2018a, s. 14). SB.4.2. Kültür ve Miras (MEB, 2018a, s. 14). SB.4.6. Etkin Vatandaşlık (MEB, 2018a, s. 16). SB.5.2. Kültür ve Miras (MEB, 2018a, s. 17). SB.5.6. Etkin Vatandaşlık (MEB, 2018a, s. 19). SB.6.1. Birey ve Toplum (MEB, 2018a, s. 20). SB.7.2. Kültür ve Miras (MEB, 2018a, s. 23). SB.7.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum (MEB, 2018a, s. 24). SB.7.6. Etkin Vatandaşlık (MEB, 2018a, s. 25).
İngilizce	4. Sınıf 2. Tema: Nationality (MEB, 2018h, s. 40) 6. Sınıf 6. Tema: Occupations (MEB, 2018h, s. 66) 6. Sınıf 10. Tema: Democracy (MEB, 2018h, s. 70)	SB.4.7. Küresel Bağlantılar (MEB, 2018a, s. 16). SB.6.5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim (MEB, 2018a, s. 21). SB.6.6. Etkin Vatandaşlık (MEB, 2018a, s. 22).

Yatay kaynaşıklık kapsamında incelenen son yapı, SBDÖP’nin diğer derslerle bütünleştirilmesidir. Bu bütünleştirmenin var olup olmadığını tespit etmek için “Program, diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilmiş midir? Bütünleştirme nasıl gerçekleştirilmiştir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan incelemelere göre, SBDÖP’nin Türkçe, Matematik, İngilizce, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi zorunlu derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilmediği saptanmıştır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin ise SBDÖP ile bütünleştirilmiş tek ders olduğu görülmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın ilgili konuları ile ilişki kurulmalıdır” ifadesinde

belirtildiği gibi (MEB 2018b, s.9), iki dersin öğretim programları özel amaçlar, değerler ve kazanımlar çerçevesinde bütünleşik yapıdadır. Fakat İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin sadece 4. sınıf seviyesinde verilen bir ders olması sebebiyle, SBDÖP'nin sadece 4. sınıf düzeyinde bütünleştirildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programlarının bütünleşik yapısına ilişkin örnekler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SBDÖP ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Bütünleşik Yapısına İlişkin Örnekler

	Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programı	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi 4. Sınıf Öğretim Programı
Özel Amaçlar	1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, 3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, 17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri (MEB, 2018a, s. 8).	Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirme, Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen, Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan, İnsani değerleri benimseyen, Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşmayı arayan, (MEB, 2018b, s. 8).
Kazanımlar	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıyarak (MEB, 2018a, s. 14). SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyarak (MEB, 2018a, s. 14). SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygıyla karşılayarak (MEB, 2018a, s. 14). SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir (MEB, 2018a, s. 16). SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB, 2018a, s. 16).	Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir (MEB, 2018b, s. 13). Y.4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir (MEB, 2018b, s. 12). Y.4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar (MEB, 2018b, s. 12). Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir (MEB, 2018b, s. 15).
Değerler	Adalet, eşitlik, saygı, sevgi, özgürlük, duyarlılık, sorumluluk, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2018a, s. 9).	Adalet, eşitlik, saygı, sevgi, özgürlük, duyarlılık, sorumluluk, aile birliğine önem verme, sabır, arkadaşlık, dostluk ((MEB, 2018b, s. 8).

SBDÖP'de Dikey Kaynaşıklık

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında SBDÖP, dikey kaynaşıklığın süreklilik, aşamalılık ve kademeler arası boyutlarında incelenmiştir. Bulgular, birinci araştırma sorusunda olduğu gibi kılavuz soruların sırası gözetilerek sunulmuştur. Dikey kaynaşıklığın süreklilik boyutunda ilk olarak "Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmiş midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Analize ilişkin örnekler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. SBDÖP'de Farklı Sınıf Düzeylerinde, Öğrenme Alanlarındaki Kazanım/Hedef İlişkilerine Dair Örnekler

Öğrenme Alanları	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
Birey ve Toplum	SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, s. 14).	SB.5.1.1.Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder (MEB, 2018a, s. 17).	SB.6.1.1.Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler (MEB, 2018a, s. 20).	SB.7.1.1.İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular (MEB, 2018a, s. 23).
Kültür ve Miras	SB. 4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar (MEB, 2018a, s. 14).	SB.5.2.1.Somut kalımlarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder (MEB, 2018a, s. 17).	SB.6.2.2.Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, s. 20).	SB.7.2.1.Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar (MEB, 2018a, s. 23).

İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1.Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, s. 14).	SB.5.3.1.Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar (MEB, 2018a, s. 17).	SB.6.3.1.Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar (MEB, 2018a, s. 21).	SB.7.3.1.Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, s. 23).
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.1.Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır (MEB, 2018a, s. 15).	SB.5.4.1.Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır (MEB, 2018a, s. 18).	SB.6.4.1.Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir (MEB, 2018a, s. 21).	SB.7.4.3.XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder (MEB, 2018a, s. 24).
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.1.İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar (MEB, 2018a, s. 15).	SB.5.5.1.Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder (MEB, 2018a, s. 18).	SB.6.5.1.Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir (MEB, 2018a, s. 21).	SB.7.5.1.Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar (MEB, 2018a, s. 24).
Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.1.Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir (MEB, 2018a, s. 16).	SB.5.6.3.Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar (MEB, 2018a, s. 19).	SB.6.6.1.Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır (MEB, 2018a, s. 22).	SB.7.6.1.Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar (MEB, 2018a, s. 25).
Küresel Bağlantılar	SB.4.7.1.Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır (MEB, 2018a, s. 16).	SB.5.7.2.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır (MEB, 2018a, s. 19).	SB.6.7.3.Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder (MEB, 2018a, s. 22).	SB.7.7.1.Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir (MEB, 2018a, s. 25).

Yapılan incelemelere göre, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında 4., 5. ve 6. sınıf kazanımları birey ve toplum ilişkisi üzerinde dururken, 7. sınıf kazanımlarının birey ve toplum ilişkisinin sadece iletişim boyutuna odaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 4., 5. ve 6. sınıf kazanımları fiziki coğrafya konuları ön plana çıkarken, aynı öğrenme alanının 7. sınıf kazanımları sadece beşeri coğrafya unsurları ile ilişkilendirilmiştir. Belirtilen öğrenme alanları dışında kalan beş öğrenme alanının farklı sınıf düzeylerindeki kazanımları büyük oranda tutarlı olduğu için, program kazanımlarının sonraki sınıflarla kısmen ilişkilendirildiği söylenebilir.

SBDÖP’de “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarının benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.10). Barr, Barth ve Shermis (1978) tarafından oluşturulan, sosyal bilgiler öğretiminde üç yaklaşımdan biri olan “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler”, sosyal bilgiler öğretim programlarının bilgi, beceri ve değerler açısından bütünleşmiş olması gerektiğini; mevcut değer ve becerilerin, öğrenciye sosyal bilimci bakış açısını kazandırmayı hedeflemesi gerektiğini savunur. Üç yaklaşımdan bir diğeri olan “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” ise etkili karar verme ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının önemini vurgular. Bu bağlamda SBDÖP’de yer alan beceri ve değerler dikey kaynaşıklığın süreklilik boyutunda incelenmiş, “Farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden beceriler ve değerler var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. SBDÖP’de Yer Alan Temel Becerilerin Farklı Sınıf Düzeylerinde Tekrar Etme Durumu

SBDÖP’te Yer Alan Temel Beceriler	Becerilerin İlişkilendirme Sayısı			
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Araştırma (MEB, 2018a, s. 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24)	1	4	3	1
Çevre okuryazarlığı (MEB, 2018a, s. 17 ,)		1		
Değişim ve sürekliliği algılama (MEB, 2018a, s. 14, 15, 24)	2			1
Dijital okuryazarlık (MEB, 2018a, s. 18)		1		
Eleştirel düşünme (MEB, 2018a, s. 20, 22)			3	
Empati (MEB, 2018a, s. 14, 16)	2			

Finansal okuryazarlık (MEB, 2018a, s. 15)	1		
Girişimcilik (MEB, 2018a, s. 18, 21)		1	1
Gözlem (MEB, 2018a, s. 17)		1	
Harita okuryazarlığı (MEB, 2018a, s. 17)		1	
Hukuk okuryazarlığı			
İletişim (MEB, 2018a, s. 23)			1
İş birliği (MEB, 2018a, s. 1, 18, 25)	1	1	1
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme (MEB, 2018a, s. 25)			1
Kanıt kullanma (MEB, 2018a, s. 14, 23)	2		2
Karar verme (MEB, 2018a, s. 15, 16)	2		
Konum analizi (MEB, 2018a, s. 14)	1		
Medya okuryazarlığı (MEB, 2018a, s. 23)			1
Mekânı algılama (MEB, 2018a, s. 14, 21)	1		1
Öz denetim (MEB, 2018a, s. 15, 18)	1	1	
Politik okuryazarlık (MEB, 2018a, s. 22)			1
Problem çözme (MEB, 2018a, s. 23, 25)			3
Sosyal katılım (MEB, 2018a, s. 16, 17, 19)	1	2	
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama (MEB, 2018a, s. 14, 23)	1		1
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (MEB, 2018a, s. 17, 22)		1	1
Yenilikçi düşünme (MEB, 2018a, s. 15, 18, 21)	1	1	2
Zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018a, s. 14, 20, 24)	1		3
			2

Tablo 6 incelendiğinde, SBDÖP içerisinde dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, gözlem, harita okuryazarlığı, iletişim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, politik okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin tek bir sınıf düzeyi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” yaklaşımının özellikle vurguladığı eleştirel düşünme ve karar verme becerisinin tek bir sınıf düzeyiyle sınırlı kaldığı ve programla bütünleşmediği görülmektedir. Hukuk okuryazarlığı becerisi ise programda yer alan temel beceriler arasında yer aldığı halde, hiçbir sınıf düzeyi ile ilişkilendirilmemiştir. SBDÖP’de “...Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir” şeklinde yer alan bir ifade olmasına rağmen (MEB 2018, s.10), programda yer alan becerilerin sınıf düzeyleri ile ilişkilendirmelerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Tablo 7. SBDÖP’de Yer Alan Değerlerin Farklı Sınıf Düzeylerinde Tekrar Durumu

SBDÖP’te Yer Alan Değerler	Değerlerin İlişkilendirilme Sayısı			
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Adalet				
Aile birliğine önem verme (MEB, 2018a, s. 14, 17)	1	1		
Bağımsızlık (MEB, 2018a, s. 16, 19)	1	1		
Barış (MEB, 2018a, s. 25)				2
Bilimsellik (MEB, 2018a, s. 15, 17, 21, 24)	1	1	1	1
Çalışkanlık (MEB, 2018a, s. 18, 24)		1		1
Dayanışma (MEB, 2018a, s. 17, 20, 24)		1	1	1
Duyarlılık (MEB, 2018a, s. 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23)	4	3	4	1
Dürüstlük (MEB, 2018a, s. 18, 24)		1		1
Estetik (MEB, 2018a, s. 17, 23)		1		1
Eşitlik (MEB, 2018a, s. 22)			1	
Özgürlük (MEB, 2018a, s. 19, 23, 24)		1		3
Saygı (MEB, 2018a, s. 14, 16, 25)	2			1
Sevgi				
Sorumluluk (MEB, 2018a, s. 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23)	3	2	1	1
Tasarruf (MEB, 2018a, s. 15)	1			
Vatanserverlik (MEB, 2018a, s. 14, 21)	1		2	
Yardımseverlik (MEB, 2018a, s. 20)			1	

Tablo 7 incelendiğinde, SBDÖP’de yer alan bazı değerlerin farklı sınıf düzeylerinde tekrarlandığı

görülmektedir. Ancak evrensel olarak nitelendirilebilecek olan barış, eşitlik, dürüstlük, estetik, saygı, tasarruf ve yardımseverlik değerleri tek bir sınıf düzeyi ile ilişkilendirilmiş; sevgi ve adalet değerleri ise programda, değerler arasında yer almasına rağmen herhangi bir öğrenme alanı ya da kazanımla ilişkilendirilmemiştir. Bu durumda SBDÖP’de yer alan değerlerin farklı sınıf düzeylerinde sürekliliğinin sağlandığını söylemek mümkün görünmemektedir.

SBDÖP’de süreklilik, önerilen öğrenme-öğretme yaklaşımı çerçevesinde de incelenmiştir. Bu amaçla “Farklı sınıf düzeylerinde sunulan öğrenme-öğretme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. SBDÖP’de Öğrenme Alanları İçin Önerilen Öğretim/Öğrenme Etkinlikleri

Öğrenme Alanları	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	---	---	---	---
Kültür ve Miras	Gezi Sözlü tarih Yerel tarih Biyografi öğretimi	Sunum	Edebi ürünlerden yararlanma Örnek inceleme	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Gözlem Edebi ürünlerden yararlanma Harita kullanma Tablo ve grafik kullanma	---	Harita kullanma	Tablo ve grafik kullanma
Bilim, Teknoloji ve Toplum	---	---	Araştırma	---
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Gözlem Raporlama	---	Araştırma	---
Etkin Vatandaşlık	---	Araştırma	---	---
Küresel Bağlantılar	Sunum Araştırma Materyal kullanma	Araştırma	---	---

Yapılan incelemelere göre, programda öğrenme-öğretme yaklaşımında süreklilik sağlanamadığı, hatta bazı öğrenme alanlarında da hiçbir öneri bulunmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 8, Birey ve Toplum öğrenme alanı). “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında, kullanılabilir öğretim/öğrenme etkinliklerine genel çerçevede örnekler verilmiş; okul dışı ortamlardan faydalanma, gezi, sözlü ve yerel tarih, edebi ürünlerin kullanımı, geleneksel ve modern sanatların kullanımı, tartışma tekniklerinin kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve öğretimi desteklemesi tavsiye edilmiştir (MEB 2018, s. 10). Fakat bu etkinliklerin öğrenme alanlarıyla ya da kazanımlarla nadiren ilişkilendirildiği ve farklı sınıf düzeylerinde sürekli kılınmadığı görülmüştür.

Dikey kaynaşıklığın süreklilik boyutunda son olarak SBDÖP’deki ölçme-değerlendirme yaklaşımı incelenmiştir. Programın bu kapsamda ayrıntılı incelenmesi için “Farklı sınıf düzeylerinde kazanım, beceri ve değer ölçümüne uygun olarak, ölçme-değerlendirme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Programda ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili herhangi bir ayrıntılı açıklama ya da örneklendirmelere rastlanmamıştır. İlgili tek açıklama, tüm öğretim programlarını kapsayan “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında verilmiştir. Bu açıklamada ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin taşıması hedeflenen genel niteliklerine değinilmiş, süreç değerlendirmesi vurgulanmış; konuyla ilgili tüm faaliyetler öğretmen inisiyatifine bırakılmıştır (MEB 2018, s. 6). Dolayısıyla SBDÖP’de kazanım, beceri ve değer ölçümüne uygun olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımında süreklilik sağlandığını söylemek mümkün görünmemektedir.

SBDÖP, dikey kaynaşıklığın diğer boyutu olan aşamalılık kapsamında incelendiğinde, ilk olarak “Bir sınıf düzeyinden diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmiş midir?” sorusuna yanıt aranmış, elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. SBDÖP’te Farklı Sınıf Düzeylerindeki Konular/Üniteler/Temalar/Öğrenme Alanlarının Derinleşerek ve/veya Genişleyerek Devam Edip Etmediğine Dair Örnekler

Öğrenme Alanları	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır (MEB, 2018a, 14).	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır (MEB, 2018a, 17).	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır (MEB, 2018a, 20).	SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır (MEB, 2018a, 23).
Kültür ve Miras	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar (MEB, 2018a, 14).	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder (MEB, 2018a, 17).	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder (MEB, 2018a, 20).	SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder (MEB, 2018a, 23).
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder (MEB, 2018a, 15).	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar (MEB, 2018a, 17).	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler (MEB, 2018a, 21).	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar (MEB, 2018a, 24).
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır (MEB, 2018a, 15).	SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır (MEB, 2018a, 18).	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerindeki etkilerine ilişkin fikirleri ileri sürer (MEB, 2018a, 21).	SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir (MEB, 2018a, 24).
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur (MEB, 2018a, 16).	SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder (MEB, 2018a, 18).	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar (MEB, 2018a, 21).	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir (MEB, 2018a, 24).
Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB, 2018a, 16).	SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir (MEB, 2018a, 19).	SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB, 2018a, 22).	SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar (MEB, 2018a, 25).
Küresel Bağlantılar	SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar (MEB, 2018a, 16).	SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır (MEB, 2018a, 19).	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder (MEB, 2018a, 22).	SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır (MEB, 2018a, 25).

Tablo 9'da görüldüğü gibi, kazanımların sarmal program anlayışına uygun hazırlandığı, bir üst sınıf düzeyine göre derinleşerek genişlediği ve SBDÖP'de yer alan "...farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara... yer verilmiştir" şeklindeki ifade ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür (MEB 2018a, s. 3).

Dikey kaynaşıklığın aşamalılık boyutunda "Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır?" sorusundan hareketle SBDÖP irdelenmiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin kavramların bilinenden bilinmeyene doğru ilerleme ilkesine uygunluğu Tablo 10'da örneklerle sunulmuştur.

Tablo 10. SBDÖP'de Sınıflar Arası Geçişlerde Bilinenden Bilinmeyene Doğru İlerleyen Kavram ve Kazanım Örnekleri

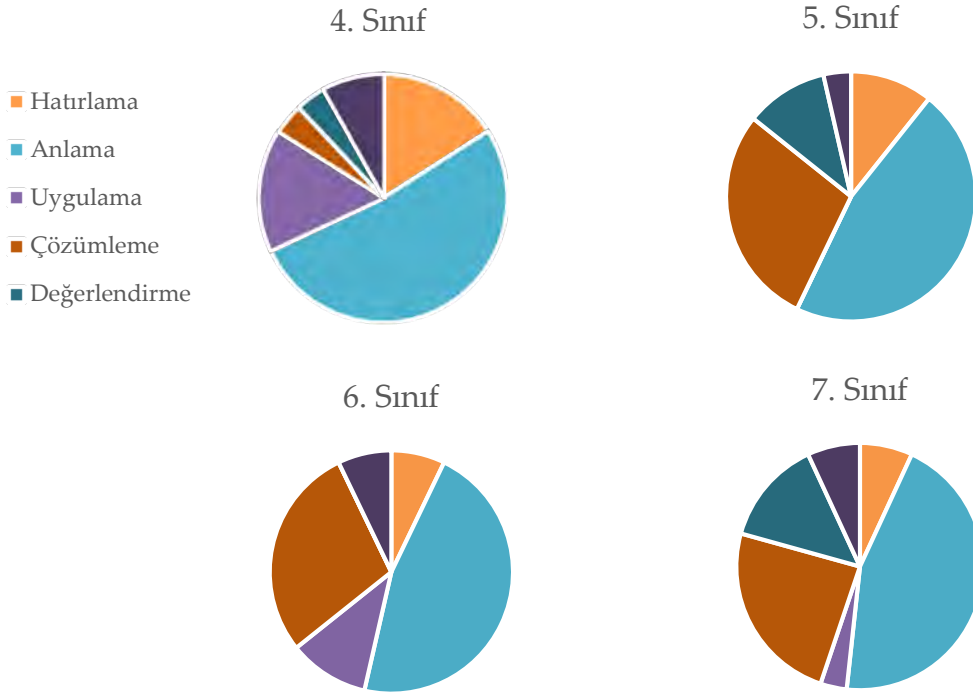
Öğrenme Alanları	Kavram/ Kazanım	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
------------------	-----------------	----------	----------	----------	----------

Birey ve Toplum	Kavram	Bireysel özellik	Rol	Rol	İletişim
	Kazanım	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar (MEB, 2018a, 14).	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır (MEB, 2018a, 17).	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler (MEB, 2018a, 20).	SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır (MEB, 2018a, 23).
Kültür ve Miras	Kavram	Millî Mücadele	Uygarlık	Türk	Osmanlı
	Kazanım	SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar (MEB, 2018a, 14).	SB.5.2.1. Somut kalımlarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder (MEB, 2018a, 17).	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder (MEB, 2018a, 20).	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar (MEB, 2018a, 23).
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kavram	Yön	Konum	Konum	Nüfus
	Kazanım	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, 14).	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar (MEB, 2018a, 17).	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar (MEB, 2018a, 21).	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar (MEB, 2018a, 24).
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Kavram	İcat	Buluş	Bilim	Bilgin
	Kazanım	SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır (MEB, 2018a, 15).	SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler (MEB, 2018a, 18).	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer (MEB, 2018a, 21).	SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkıları tartışır (MEB, 2018a, 24).
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Kavram	Ekonomik faaliyet	Meslek	Nitelikli insan	Meslek
	Kazanım	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanımlar (MEB, 2018a, 15).	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanımlar (MEB, 2018a, 18).	SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder (MEB, 2018a, 22).	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanımlar (MEB, 2018a, 24).
Etkin Vatandaşlık	Kavram	Bağımsızlık	Bağımsızlık	Demokrasi	Demokrasi
	Kazanım	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB, 2018a, 16).	SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir (MEB, 2018a, 19).	SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır (MEB, 2018a, 22).	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar (MEB, 2018a, 25).
Küresel Bağlantılar	Kavram	Kültür	Ortak miras	Uluslararası ilişkiler	Kalıp yargı
	Kazanım	SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır (MEB, 2018a, 16).	SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir (MEB, 2018a, 19).	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder (MEB, 2018a, 22).	SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular (MEB, 2018a, 25).

Tablo 10'da görüldüğü gibi, SBDÖP'deki öğrenme alanları, kazanım ve kavram bağlamında analiz edildiğinde program genel olarak bilinenden bilinmeyene ilkesine bağlıdır. Bu duruma ilişkin tek istisnayı 7. sınıfın Birey ve Toplum öğrenme alanı oluşturmaktadır. Birey ve Toplum öğrenme alanı 7. sınıf kazanımları iletişim kavramı etrafında şekillenirken, 4., 5. ve 6. sınıf basamağında iletişim ile ilgili herhangi bir kazanıma yer verilmemektedir. İncelemenin tamamı göz önünde bulundurulduğunda, SBDÖP'de yer alan "...bir alandaki yeterliliği oluş, kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış..." şeklindeki ifadenin

(MEB 2018a, s.7) programda işe koşulduğu söylenebilir.

SBDÖP, dikey kaynaşıklığın aşamalılık boyutunda kazanımlar/hedefler bilişsel alan taksonomisi açısından da incelenmiştir. “Bir programdan diğerine geçişte kazanımlar/hedefler taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilerlemiş midir?”³ sorusu yanıtlandırılmaya çalışılmış, bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. SBDÖP’de yer alan kazanımların farklı sınıf düzeylerinde bilişsel alan taksonomisi açısından durumu

Yapılan incelemelere göre, her bir sınıf düzeyindeki kazanımların çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerinde (hatırlama, anlama, uygulama basamaklarında) olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 1). Özellikle anlama basamağı her bir sınıf düzeyinde en fazla hedeflenen bilişsel basamaktır. Üst düzey düşünme becerilerinden çözümleme basamağının 5. sınıftan itibaren öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, birbirini takip eden sınıf düzeylerinde taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru sistematik bir ilerlemeden (çözümleme, yaratma, değerlendirme) söz edilememektedir (Yapılan incelemelere dair veriler Ek 2’de sunulmuştur).

SBDÖP, bir programdan diğerine geçişte kazanımlarda ve kazanımlara ilişkin kavramlarda ön koşul öğrenmelerin gözetilip gözetilmediği açısından incelenmiş, “Bir programdan diğerine geçişte içerik açısından önkoşul öğrenmeler dikkate alınmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre programlar arası geçişte ön koşul öğrenmelere dikkat edildiği görülmüştür. Bu durum, SBDÖP’de yer alan “...önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş... bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur” şeklindeki ifade (MEB 2018a, s.3) ile de tutarlılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara ait örnekler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. SBDÖP’de Bir Programdan Diğerine Geçişte Ön Koşul Öğrenmelerin Gözetildiğine İlişkin Örnekler

4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf	
Kavram	Kazanım	Kavram	Kazanım	Kavram	Kazanım	Kavram	Kazanım
Çevre	SB.4.3.5.	Çevre	SB.5.3.3.	Nüfus	SB.6.3.3.	Nüfus	SB.7.3.2.

³ Genellikle bilişsel alan taksonomisinin son üç basamağı olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları, üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilmektedir (ör. Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisindeki terminoloji (Bümen, 2006) kullanılmıştır.

Nüfus Yer şekilleri	Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, 15).	Nüfus Yerleşme Doğal özellik Beşeri özellik	Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir (MEB, 2018a, 18).	Beşeri coğrafya	Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir (MEB, 2018a, 21).	Demografik özellik	Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar (MEB, 2018a, 24).
Milli kültür Kültürel öge	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir (MEB, 2018a, 14).	Kültürel öge	SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir (MEB, 2018a, 17).	Kültürel faaliyet Ticaret yolu	SB.6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar (MEB, 2018a, 20).	Kültürel miras	SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir (MEB, 2018a, 23).
Gelir Gider Bütçe Üretim Dağıtım Tüketim Meslek Ekonomik faaliyet	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır (MEB, 2018a, 15).	Meslek Ekonomik faaliyet	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır (MEB, 2018a, 18).	Ekonomik faaliyet Nitelikli insan gücü Meslek	SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder (MEB, 2018a, 22).	Meslek Meslek etiği Ahilik Lonca Meslek odaları	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır (MEB, 2018a, 24).

SBDÖP, dikey kaynaşıklığın aşamalılık boyutunda, öğretimin kolaydan zora genişleme ilkesi açısından incelenmiş, "Bir programdan diğerine geçişte, kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?" sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin örnekler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. SBDÖP'te Yer Alan Kazanımların Bir Sınıftan Diğerine Geçişte Kolaydan Zora Doğru İlerlemesine İlişkin Örnekler

	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
4. Sınıf	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır (MEB, 2018a, 14).	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir (MEB, 2018a, 14).	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder (MEB, 2018a, 15).	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır (MEB, 2018a, 15).	SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur (MEB, 2018a, 16).	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir (MEB, 2018a, 16).	SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar (MEB, 2018a, 16).

5. Sınıf	SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder (MEB, 2018a, 17).	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder (MEB, 2018a, 17).	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir (MEB, 2018a, 18).	SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır (MEB, 2018a, 18).	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder (MEB, 2018a, 18).	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar (MEB, 2018a, 19).	SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır (MEB, 2018a, 19).
6. Sınıf	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. (MEB, 2018a, 20).	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar (MEB, 2018a, 20).	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşıntılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, 21).	SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar (MEB, 2018a, 21).	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar (MEB, 2018a, 21).	SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır (MEB, 2018a, 22).	SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder (MEB, 2018a, 22).
7. Sınıf	SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular (MEB, 2018a, 23).	SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar (MEB, 2018a, 23).	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar (MEB, 2018a, 24).	SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir (MEB, 2018a, 24).	SB.7.5.2. Üretim teknolojisinin gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir (MEB, 2018a, 24).	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar (MEB, 2018a, 25).	SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır (MEB, 2018a, 25).

Tablo 12'de görüldüğü gibi, SBDÖP'de yer alan ilk altı öğrenme alanında kazanımlar bir sınıftan diğerine geçişte kolaydan zora doğru ilerlemesine rağmen, son öğrenme alanı olan "Küresel Bağlantılar" da (MEB, 2018a, s. 16, 19, 22, 25) kolaydan zora doğru bir sıralama tespit edilememiştir. Bu durumda SBDÖP'de kolaydan zora ilkesinin kısmen uygulandığı söylenebilir.

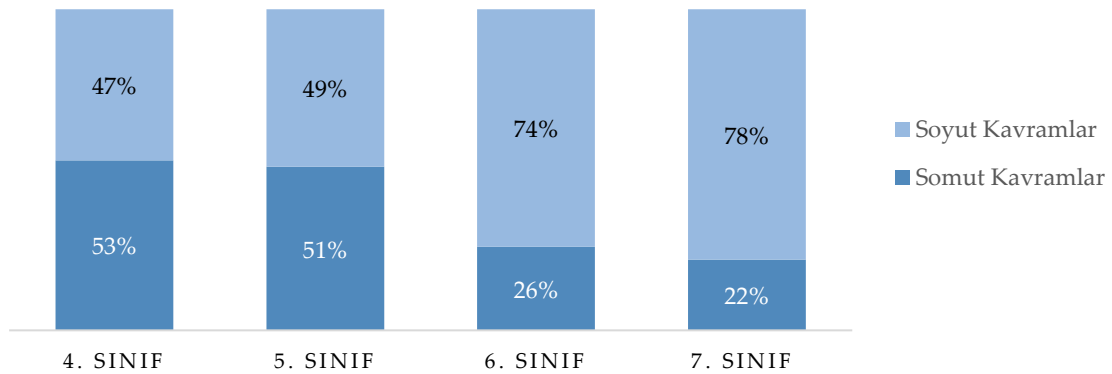
SBDÖP'de açıkça belirtilen "yakından uzağa" ilkesi (MEB, 2018a, s. 11) aşamalılık kapsamında değerlendirilmiş, "Bir programdan diğerine geçişte, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan incelemelere göre, "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı haricinde öğrenme alanlarında yakın çevreden uzak çevreye ilkesinin uygulandığı görülmektedir. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı aşamalılık kapsamında incelendiğinde, kazanımlarda yakından uzağa ilkesinin göz ardı edildiği; kazanımların 4. sınıf itibarı ile uzak çevreden yakın çevreye şeklinde oluşturulduğu saptanmıştır. İncelemeye ilişkin örnekler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. SBDÖP'de Sınıflar Arası Geçişlerde Yakın Olan Çevreden Uzak Olan Çevreye Doğru İlerleyen Kazanım Örnekleri

Öğrenme Alanı	Kazanımlar
Birey ve Toplum	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır (MEB, 2018a, 14). <i>Açıklama: İlgi ve istekleri doğrultusunda okulunda veya yakın çevresindeki eğitsel sosyal etkinliklere katılması için teşvik edilir.</i>
	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar (MEB, 2018a, 17).

Kültür ve Miras	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir (MEB, 2018a, 14). <i>Açıklama: Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.</i> SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler (MEB, 2018a, 17). SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar (MEB, 2018a, 23).
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, 14). SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular (MEB, 2018a, 18). SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (MEB, 2018a, 21).
Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır (MEB, 2018a, 15). <i>Açıklama: Teknolojinin hayatımızda ve çevremizde meydana getirdiği olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çekilir.</i> SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer (MEB, 2018a, 21). SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder (MEB, 2018a, 24).
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır (MEB, 2018a, 15). SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder (MEB, 2018a, 18). SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir (MEB, 2018a, 21). SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar (MEB, 2018a, 24).
Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitimsel sosyal etkinlikleri önerir (MEB, 2018a, 16). SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar (MEB, 2018a, 19). SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar (MEB, 2018a, 22).
Küresel Bağlantılar	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır (MEB, 2018a, 16). SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır (MEB, 2018a, 19). SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder (MEB, 2018a, 22). SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular (MEB, 2018a, 25).

SBDÖP'de dikey kaynaşıklığın aşamalılık boyutuna ilişkin son incelemede, programlarda yer alan kavramların somuttan soyuta doğru ilerleme durumu analiz edilmiş; "Bir programdan diğerine geçişte, kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmiş midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. SBDÖP'te yer alan kavramlar analiz edildiğinde 4. sınıf düzeyinde sözlü ve yazılı kaynaklar, yer şekilleri, harita, icat gibi somut kavramların ön plana çıktığı; bununla birlikte sınıf seviyesi ilerledikçe programda demokrasi, hak, yasama, yürütme, ihtilâl, inkılap gibi soyut kavramlara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Yapılan analizle belirlenen kavramlar Ek 3'te sunulurken, somut ve soyut kavramların sınıf düzeylerindeki oransal dağılımı Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. SBDÖP'de her bir sınıf düzeyinde yer alan somut ve soyut kavramların oranı

SBDÖP’de Kademeler Arası (İlkokul ve Ortaokul) Kaynaşıklığa İlişkin Bulgular

Dikey kaynaşıklık boyutlarından biri olan kademeler arası kaynaşıklık, üçüncü araştırma sorusu kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda “Program, ilkokuldan ortaokula geçişte öğrenme/öğretme yaklaşımının sürekliliğini sağlamış mıdır?” sorusuna yanıt aranmış, ilgili bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. SBDÖP’de İlkokul ve Ortaokulda Önerilen Öğrenme/Öğretme Etkinlikleri

SBDÖP İlkokul (4. Sınıf) Kademesinde Önerilen Etkinlikler	SBDÖP Ortaokul (5., 6. ve 7. Sınıf) Kademesinde Önerilen Etkinlikler
Sunum (MEB, 2018a, s. 16)	Sunum (MEB, 2018a, s. 17)
Gezi (MEB, 2018a, s. 14)	Araştırma (MEB, 2018a, s. 18, 19, 21, 22)
Gözlem (MEB, 2018a, s. 15)	Harita kullanma (MEB, 2018a, s. 17, 20, 21)
Araştırma (MEB, 2018a, s. 16)	Örnek inceleme (MEB, 2018a, s. 23, 24)
Yerel tarih (MEB, 2018a, s. 14)	Tablo ve grafik kullanma (MEB, 2018a, s. 24)
Sözlü tarih (MEB, 2018a, s. 14)	Edebi ürünlerden yararlanma (MEB, 2018a, s. 20)
Raporlama (MEB, 2018a, s. 14)	
Harita kullanma (MEB, 2018a, s. 15)	
Biyografi öğretimi (MEB, 2018a, s. 14)	
Materyal Kullanımı (MEB, 2018a, s. 16)	
Tablo ve grafik kullanma (MEB, 2018a, s. 15)	
Edebi ürünlerden yararlanma (MEB, 2018a, s. 15)	

Tablo 14’te görüldüğü gibi, SBDÖP’de öğrenme-öğretme yaklaşımları ile ilgili açıklama bulunmamakta, sadece yöntem/teknik önerileri sunulmaktadır. Programda sunulan yöntem/teknik sayısı ilkokul kademesinde, ortaokula göre daha fazladır. Sürekliliği sağlanan yöntem/teknik önerilerinin sunum, araştırma, harita kullanma, tablo ve grafik kullanma ve edebi ürünlerden yararlanma olduğu söylenebilir. Genel olarak programda esas alınacak öğretim-öğrenme yaklaşımlarına yer verilmediği için, kademeler arasında öğrenme/öğretme yaklaşımı açısından sürekliliğinin sağlanmadığı söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında son olarak kademeler arasında kavram, beceri ve değerlerin ilişkili olup olmadığı incelenmiş, “Program, ilkokuldan ortaokula geçişte birbiri ile ilişkili kavram, beceri ve değerleri sunmuş mudur?” sorusuna yanıt aranmıştır. İnceleme sonucunda ilkokul ve ortaokul kademeleri arasında SBDÖP’de yer alan kavram, beceri ve değerlerin ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara ilişkin örnekler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. SBDÖP’de İlkokul ve Ortaokulda (Kademeler Arasında) Kavram, Beceri ve Değerlerin İlişikisine Dair Örnekler

	İlkokul (4. Sınıf)	Ortaokul (5., 6. ve 7. Sınıflar)
Kavramlar	Kimlik belgesi (Birey ve Toplum)	Milli Kimlik (Birey ve Toplum)
	Yazılı kaynak (Kültür ve Miras)	Kitabe (Kültür ve Miras)
	Beşeri unsur (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)	Göç (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)
	İcat (Bilim, Teknoloji ve Toplum)	Telif ve patent hakkı (Bilim, Teknoloji ve Toplum)
	Ekonomik faaliyet (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)	Yatırım ve pazarlama (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)
	Çocuk hakları (Etkin Vatandaşlık)	Temel haklar (Etkin Vatandaşlık)
	Ülke (Küresel Bağlantılar)	Uluslararası ilişkiler (Küresel Bağlantılar)
Beceriler	Empati kurma (Birey ve Toplum)	İletişim (Birey ve Toplum)
	Değişim ve sürekliliği algılama (Kültür ve Miras)	Zaman ve kronolojiyi algılama (Kültür ve Miras)
	Konum analizi (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)	Çevre okuryazarlığı (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)
	Değişim (Bilim, Teknoloji ve Toplum)	Yenilikçilik (Bilim, Teknoloji ve Toplum)
	Finansal okuryazarlık (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)	Girişimcilik (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)
	İş birliği (Etkin Vatandaşlık)	Sosyal katılım (Etkin Vatandaşlık)
	Araştırma (Küresel Bağlantılar)	Problem çözme (Küresel Bağlantılar)
Değerler	Saygı (Birey ve Toplum)	Aile birliğine önem verme (Birey ve Toplum)
	Kültürel mirasa duyarlılık (Kültür ve Miras)	Estetik (Kültür ve Miras)
	Doğal çevreye duyarlılık (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)	Kültürel mirasa duyarlılık (İnsanlar, Yeler ve Çevreler)
	Bilimsellik (Bilim, Teknoloji ve Toplum)	Bilim etiği (Bilim, Teknoloji ve Toplum)
	Sorumluluk (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)	Çalışkanlık (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)
	Bağımsızlık (Etkin Vatandaşlık)	Özgürlük (Etkin Vatandaşlık)
	Saygı (Küresel Bağlantılar)	Barış (Küresel Bağlantılar)

Çalışmada elde edilen bulguların bir arada görülebilmesi için, 2018 yılında yayımlanan SBDÖP’ye

ilişkin tüm bulgular Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16. 2018 Yılında Yayımlanan SBDÖP'nin Yatay ve Dikey Kaynaşıklık Açısından Analizi

Kaynaşıklık Boyutları	Kılavuz Sorular	İlkokul	Ortaokul	
Yatay Kaynaşıklık	1. Aynı sınıf düzeyindeki öğrenme alanları disiplinlerarası özellik göstermiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 1)	Kısmen (bkz. Tablo 1)	
	2. Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 2)	Kısmen (bkz. Tablo 2)	
	3. Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek temalar/üniteler/öğrenme alanları, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 3)	Kısmen (bkz. Tablo 3)	
	4. Program, diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilmiş midir? Bütünleştirme nasıl gerçekleştirilmiştir?	Kısmen (bkz. Tablo 4)	Kısmen (bkz. Tablo 4)	
Süreklilik	1. Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 5)	Kısmen (bkz. Tablo 5)	
	2. Farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden beceriler ve değerler var mıdır?	Hayır (bkz. Tablo 6)	Hayır (bkz. Tablo 6)	
	3. Farklı sınıf düzeylerinde sunulan öğrenme-öğretme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?	Hayır (bkz. Tablo 7)	Hayır (bkz. Tablo 7)	
	4. Farklı sınıf düzeylerinde kazanım, beceri ve değer ölçümüne uygun olarak, ölçme-değerlendirme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?	Hayır (bkz. Tablo 8)	Hayır (bkz. Tablo 8)	
Dikey Kaynaşıklık	Aşamalılık	1. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmiş midir?	Evet (bkz. Tablo 9)	Evet (bkz. Tablo 9)
		2. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır?	Evet (bkz. Tablo 10)	Evet (bkz. Tablo 10)
	3. Bir programdan diğerine geçişte kazanımlar/hedefler taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilerlemiş midir?	Hayır (bkz. Şekil 1)	Hayır (bkz. Şekil 1)	
	4. Bir programdan diğerine geçişte içerik açısından önkoşul öğrenmeler dikkate alınmış mıdır?	Evet (bkz. Tablo 11)	Evet (bkz. Tablo 11)	
	5. Bir programdan diğerine geçişte, kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 12)	Kısmen (bkz. Tablo 12)	
	6. Bir programdan diğerine geçişte, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?	Kısmen (bkz. Tablo 13)	Kısmen (bkz. Tablo 13)	
	7. Bir programdan diğerine geçişte, kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmiş midir?	Evet (bkz. Şekil 2)	Evet (bkz. Şekil 2)	
Kademeler Arası Kaynaşıklık	1. Program, ilkokuldan ortaokula geçişte öğrenme/öğretme yaklaşımının sürekliliğini sağlamış mıdır?	Hayır (bkz. Tablo 14)	Hayır (bkz. Tablo 14)	
	2. Program, ilkokuldan ortaokula geçişte birbiri ile ilişkili kavram, beceri ve değerleri sunmuş mudur?	Evet (bkz. Tablo 15)	Evet (bkz. Tablo 15)	

Tartışma

SBDÖP'de yatay kaynaşıklık açısından aynı sınıf düzeylerinde disiplinlerarası özellik taşıma, diğer dersler ile ilişkili hedefler/kazanımlar, öğrenme alanları/temalar ve bütünleştirmelere yönelik analizler, programın çok yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenme alanlarında yararlanılan ve programda yer alan hukuk, coğrafya, siyaset bilimi, antropoloji ve felsefe ile programda yer almamasına rağmen yapılan analizler neticesinde kazanımlarla ilişkili tespit edilen arkeoloji, sanat, çevre bilimi ve etnografya gibi disiplinlerin

programla yeterince bütünleştirilemediği, sadece belirli öğrenme alanlarıyla sınırlandırıldığı görülmektedir. Turan (2019) programın disiplinlerarası yapısını incelediği çalışmasında aynı sonuca işaret etmiş, Gözütok ve Alkın (2008) da disiplinlerle ilişkilendirmelerin tüm öğretim alanlarına ve tüm yıllara yayılması gerektiğini vurgulamıştır. Kaymakçı (2012), 2005 programının disiplinlerarası yapısını incelemiş, ders içi ilişkilendirmelerde sistematik ve bütüncül anlayışın olmadığını, ilişkilendirmelerin sadece yatay değil aynı zamanda dikey de yapılması gerektiğini belirtmiştir. Keçe ve Merey (2011) ise, 2005 SBDÖP'yi disiplinlerarası olma kapsamında inceleyerek din, arkeoloji ve felsefe disiplinlerine rastlanmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, 2005 yılından sonra yenilenen SBDÖP'nin yatay kaynaşıklıkta (disiplinlerarası yapı ve farklı disiplinlerin programla bütünleştirilmesi) ilerleme kaydedemediğini düşündürmektedir. Jacobs (1989), bilgi birikiminin gün geçtikçe arttığını ve programların bu artışa göre disiplinlerarası hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Yıldırım (1996) ise insan doğasının olayları bütüncül algıladığını, bu sebeple programların, gerçeklerin bütüncül yapısını ortaya koyacak şekilde (disiplinlerarası) hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin okul yaşantıları ve gerçek hayat deneyimleri arasında bağ kurabilmeleri; öğretimin daha anlamlı kılınabilmesi ve MEB (2018a, s. 10)'de yer alan *"Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir"* ifadesinin hayata geçirilebilmesi için SBDÖP'de yatay kaynaşıklığın güçlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Farklı disiplinlerle olan ilişkilendirmelerin yanı sıra, diğer derslerin öğretim programları ile ilişki kurulması yatay kaynaşıklığın gerekliliklerindedir. SBDÖP'de diğer dersler ile ilişkili kazanımlar açık bir şekilde gösterilmese de; fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri yazılım, görsel sanatlar, matematik, Türkçe ve İngilizce öğretim programları ile ilişkilendirmeler analiz sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Öte yandan bu ilişkilerin belirli kazanımlarla sınırlı kaldığı ve programın disiplinlerarası yapısını kısmen karşılandığı ve öğrenme alanları/temalar boyutunda da diğer derslerle sınırlı ilişkilendirmeler kurulduğu belirlenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer derslerin öğretmenleri ile iş birliği yapması gerekse de zaman yetersizliği nedeniyle yapamadıkları ortaya çıkarılmış, bu nedenle öğretmenlerin diğer derslerle ilişkilendirmeleri programda görmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir (Aybek, 2001; Karakuş ve diğerleri, 2017). Turan (2018), 2005 SBDÖP'de diğer derslerle ilişkilendirmelere yer verilirken, 2018 SBDÖP'de hiçbir ilişkilendirmeye yer verilmediğini belirtmiştir. 2005 SBDÖP ile ilgili çalışmalar, diğer derslerle ilgili ilişkilendirmelerin öğrenmelerin etkililiğini artıracaklarını (Aladağ ve Şahinkaya, 2013), konu, olay ve sorunların kapsamlı araştırılmasının sağlanacağını (Kaymakçı, 2012) ve öğrenilenlerin transferini kolaylaştıracağını (Gültekin ve diğerleri, 2013) göstermiştir. SBDÖP'de diğer dersler ile kurulacak ilişkilerin açıkça ifade edilmemesi yıllık plan hazırlama, ortak proje yürütme, meslektaş gözlemi gibi öğretmenler arası iş birliği gerektiren uygulamalarda engel teşkil edebilecek, programlar arasında kurulabilecek eşgüdümü zayıflatabilecek durumlara işaret etmektedir. Bu konuyla ilgili tek istisna insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi ile sosyal bilgiler dersi arasında kurulan ilişki ve iki dersin amaçlar, kazanımlar ve değerler açısından eşgüdüm içerisinde olmasıdır. Öyle ki yapılan çalışmalarda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini yürüten sınıf öğretmenleri, iki ders arasındaki yoğun benzerlik ve ilişkiden dolayı dersin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yürütülmesini tercih etmektedir (Durdi ve Erdamar, 2020; Kaçar ve Kaçar, 2016; Sağlam ve Hayal, 2015). Aynı sınıf düzeyinde diğer derslerle ilişki kurulması daha fazla zaman, emek ve iş birliği gerektirse de anlamlı ve kalıcı öğrenme için idealdir (Jacobs, 1989; Yıldırım, 1996). İnsan hakları ve demokrasi dersiyle kurulan bu ilişkiler örnek teşkil etmekle birlikte, bu dersin sadece 4. sınıfta yer alması nedeniyle, diğer sınıf düzeylerinde farklı derslerin sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilmesi açısından yeniden düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

Dikey kaynaşıklık boyutunda süreklilik açısından yapılan incelemelere göre, farklı sınıf düzeylerinde devam eden kazanım, beceri, değer, öğretim etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından olumlu sonuçlara ulaşamamıştır. Özellikle 7. sınıf düzeyinde "Birey ve Toplum" ile "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanlarında, önceki sınıf düzeyleri ile tutarsızlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hanaylı ve diğerleri (2020), öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin 7. sınıf konuları arasında bağlantısızlık ve tutarsızlıkların yoğun olduğunu belirlemiştir. Kaymakçı (2012), 2005 programı için benzer sonuçlara ulaşmış, 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarında farklılaşmalar ve ilişki kopuklukları olduğuna değinmiştir. Bu durum programların değişmesine rağmen, 2005 programlarında görülen eksikliklerin

düzeltilmediğini ve sürdürüldüğünü göstermektedir.

Geniş alan tasarımının doğası gereği, öğrenme alanlarındaki hedeflerin/ kazanımların ve ünitelerin, konu alanı odağındaki sıralılık (doğrusallık) perspektifi yerine; bütünlük olması gerekmektedir (Smith ve diğerleri, 1957). SBDÖP'nin bütünlük yapıyı sağlaması için geliştirilmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Zira programda yer alan beceriler incelendiğinde, birçoğunun sadece birer öğrenme alanı ile ilişkilendirildiği; dahası hukuk okuryazarlığı becerisinin programda yer almasına rağmen hiçbir kazanımla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Kalaycı ve Baysal (2020) da hukuk okuryazarlığı becerisinin hiçbir öğrenme alanı ile ilişkilendirilmemesini eleştirmiş, kazandırılması hedeflenen becerilerin okulların altyapısı ve öğretmen yeterliliklerine göre belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öztürk ve Kafadar (2020), programdaki becerilerin hangi kazanımla ilişkilendirildiğinin belirtilmemesini bir eksiklik olarak değerlendirmiş, bunun yanı sıra programda etkinlik önerilmemesinin becerilerin kazandırılmasını zorlaştıracağını ifade etmiştir. Bu çıkarım, hem sınıflar ilerledikçe etkinlik önerilerinin sürekli olmadığı bulgusunu desteklemekte, hem de programın dikey kaynaşıklığının zayıf olduğunu göstermektedir. Üstelik hedeflenen becerilerdeki ilişkilendirme eksikliğinin değerler kapsamında da sürdüğü görülmektedir. Özellikle evrensel nitelikteki barış, yardımseverlik ve eşitlik gibi değerlerin sadece birer sınıf düzeyi ile ilişkilendirildiği, sevgi ve adalet değerinin ise hiçbir sınıf düzeyi ile ilişkilendirilmediği görülmüştür. *"Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu bilen"* (MEB, 2018a, s. 8) vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir programda, adalet değerinin göz ardı edilmesi de çelişkilidir. Bu durumda Çoban ve Akşit (2018 ile Öztürk ve Kafadar'ın (2020) belirttiği gibi, değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı belirsiz hale gelmektedir.

SBDÖP'de beceri, değer ve kazanımların ölçülmesine yönelik ölçme-değerlendirme önerileri yer almamış, ölçme-değerlendirme yaklaşımına sadece genel açıklamalar bölümünde yer verilmiştir. Bu açıklamalar çerçevesinde ölçme-değerlendirmenin süreç odaklı, bireysel farklılıklar dikkate alınarak, azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 6). Turan (2018), 2005 programında ölçme-değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almasına rağmen öğretmenlerin en çok zorlandığı alanın ölçme-değerlendirme olduğunu belirtmiş, 2018 programında bu alana dair açıklama olmamasını çok önemli bir sorun olarak ifade etmiştir. Eker (2020), 2005 programının ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımındaki önem ve detay açısından 2017 programından bir adım önde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde programın değerlendirme boyutunda yüzeysel kaldığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Hanaylı ve diğerleri, 2020; Öztürk ve Kafadar, 2020). Özetle programda beceri ve değer eğitime, öğretim yöntem/tekniklerine ve ölçme/değerlendirme yaklaşımlarına dair yeterli bilgi olmaması ve tekrarlara yer verilmemesi programın sürekliliğini zayıflatmaktadır.

Aşamalılık kapsamında hedeflerin/kazanımların sarmal program yapısına uygun şekilde derinleşerek genişlediği; bilinen den bilinmeyene doğru gittiği sonucuna varılması, önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Hanaylı ve diğerleri, 2020; Kara, 2013; Öztürk ve Kafadar, 2020). Fakat bu duruma 7. sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanının istisna oluşturduğu görülmektedir. Belirtilen öğrenme alanının 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde iletişimle ilgili içerik olmaması 7. sınıf düzeyinde verilen iletişim konusu ile bağlantısızlık oluşturmakta, programın aşamalılığına zarar vermektedir. Sarmal program yapısında içeriğin genişleyerek sunulmasının öğrenci öğrenmelerine katkısı düşünüldüğünde (Gibbs, 2014), programda gerekli düzeltmelerin yapılması önemli görülmektedir.

Hedeflerin/kazanımların bilişsel alan taksonomisi açısından ilerleme durumu incelendiğinde, birbirini takip eden sınıf düzeylerinde üst düzey düşünme becerilerine doğru sistematik bir ilerleme (çözümleme, yaratma, değerlendirme) görülebilmiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe üst düzey bilişsel basamaklara yönelik kazanımların artması beklenirken (Baysal ve diğerleri, 2022), tüm sınıflardaki hedef/kazanımların alt düzey bilişsel basamaklarda kaldığı görülmüştür. Bu çalışmada incelenen 2018 yılında yayımlanmış olan SBDÖP'de benzer analizleri yapan diğer çalışmalarda da kazanımların en çok anlama basamağında olduğu ve alt düzey düşünme becerilerine odaklanıldığı belirlenmiştir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Eker ve Kuuk, 2020; Gültekin ve Burak, 2019; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Önlen ve diğerleri, 2020). Üstelik 2005 ve 2018 yılında uygulamaya koyulan SBDÖP'de bilişsel alan taksonomisi açısından yapılan karşılaştırmalı analizler de alt düzey düşünme becerilerine daha fazla yer verildiğini gösterdiğinden (Önlen ve diğerleri, 2020;

Özdemir ve diğerleri, 2015), son 15 yılda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında üst bilişsel becerilere yönelme ve programları bu doğrultuda güncellemeye odaklanılmadığı söylenebilir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar üst bilişsel becerilere yönelmediğinde ders kitaplarının, yardımcı kaynakların, öğretim etkinliklerinin ve ölçme-değerlendirmelerin de alt düzey düşünme becerilerine odaklanması doğaldır. Bu durumda SBDÖP’de yer alan ve üst düzey düşünmeyi gerektiren araştırma, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, gözlem, kanıt kullanma, karar verme, medya okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve yenilikçi düşünme gibi temel becerilerin (MEB, 2018a, s.9) geliştirilemeyeceği aşikârdır. Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) düzenlediği PISA (Programme for International Student Assessment) sınavlarının direktörü Andreas Schleicher’in “Türk öğrenciler bir şeyi ezberlemek ve onu kâğıda dökme görevlerinde çok iyi notlar alıyor, ancak ellerindeki bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanmaları istendiğinde zorlanıyorlar. Oysa bu beceriler artık dünyada daha önemsiz hale geldi” ifadesi (Habertürk, 2017), sorunumuzu özetler niteliktedir. Başka bir deyişle, öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine yönelmediğimiz takdirde, 21. yüzyıl becerilerine sahip nesillere erişmemiz mümkün değildir.

Son olarak kademeler arası kaynaşıklığa ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul kademesinden ortaokula doğru süreklilik gösteren öğrenme/öğretme yaklaşımı olmadığı, programın öğrenme/öğretme etkinlikleri kapsamında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2012 yılından itibaren 4+4+4 modelinin uygulanması ile ilkokuldan ortaokula geçişte sosyal bilgiler dersinde kazanımlara ulaşamama, programda yer alan konular arasında bağlantısızlıklar, ilkokuldan ortaokula geçişte öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği, öğrenme-öğretme ile ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan problemler gibi pek çok sorun ortaya çıkmıştır (Karadeniz ve Ulusoy, 2015; Kaya ve diğerleri, 2015; Tangülü ve Çıdaç, 2014). Belirtilen sorunlardan öğretim programı kaynaklı olanların en aza indirilmesi için kademeler arasında öğrenme/öğretme yaklaşımlarında bütünlük sağlanmalı; dikey kaynaşıklık gözetilmelidir. Aksi halde SBDÖP’nin genel amaçlarına ulaşması mümkün görünmemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bulgular, 2018 yılında yayımlanan SBDÖP’nin hem ilkokulda hem de ortaokulda yatay kaynaşıklık açısından (disiplinlerarası özellik gösterme, aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerle ilişkilendirmeler ve bütünleşmeler) başarılı olmadığını göstermektedir. Buna göre programda disiplinlerarası olma özelliğinin kısmen karşılandığı ve diğer derslerle ilişkilerin belirli kazanımlarla/öğrenme alanlarıyla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Dikey kaynaşıklık boyutunda süreklilik açısından yapılan incelemelere göre, farklı sınıf düzeylerinde tekrar (devam) eden kazanım, beceri, değer, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımı bulunmadığından, sürekliliğin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Aşamalılık açısından ise bir sınıftan üstteki sınıfa doğru gidildiğinde hedeflerin/kazanımların sarmal program yapısına uygun şekilde derinleşerek genişlediği; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, somuttan soyuta doğru gittiği, önkoşul öğrenmeleri dikkate aldığı belirlenmiştir. Ancak sınıf seviyesi ilerledikçe üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, yaratma, değerlendirme) ilerleme görülemedi, tüm sınıflardaki hedef/kazanımların alt düzey bilişsel basamaklarda kaldığı ortaya çıkmıştır. Son olarak kademeler arası kaynaşıklığa ilişkin bulgular, ilkokuldan ortaokula doğru gidildikçe öğrenme/öğretme yaklaşımının süreklilik sağlamamakla birlikte; kavram, beceri ve değerlerin kademeler arasında tutarlılık taşıdığını göstermektedir. Dolayısıyla SBDÖP sürekliliğinin tüm özelliklerinde, aşamalılığın da üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerlemesi bakımından zayıf olduğu için; dikey kaynaşıklık açısından güçlendirilmelidir. Sonuç olarak 2018 yılında yayımlanan SBDÖP’nin yatay ve dikey kaynaşıklık açısından güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Daha önce yapılan SBDÖP araştırmalarına göre (Aybek, 2001; Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Çoban ve Akşit, 2018; Eker, 2020; Eker ve Kuuk, 2020; Gözütok ve Alkın, 2008; Gültekin ve Burak, 2019; Hanaylı ve diğerleri, 2020; Karakuş ve diğerleri, 2017; Kaymakçı, 2012; Keçe ve Merey, 2011; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Önlen ve diğerleri, 2020; Özdemir ve diğerleri, 2015; Öztürk ve Kafadar, 2020; Turan, 2019; Turan ve diğerleri, 2020), 2005 yılında yayımlanan programlarda görülen bazı eksikliklerin 2018 yılındaki yenilemede düzeltilmediğini ve sürdüğünü görmek, sosyal bilgiler dersinde öğretim programları bakımından ilerleme kaydedilemediğini düşündürmesi bakımından üzücüdür.

Bu sonuçlar ışığında SBDÖP'nin hem ilkokulda hem de ortaokulda yatay kaynaşıklığının güçlendirilmesi için felsefe, hukuk, sanat, arkeoloji, siyaset bilimi, çevre bilimi, antropoloji gibi disiplinlerle bütünleştirilmesi; Türkçe, matematik, fen bilimleri, bilişim teknolojileri ve yazılım, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce dersleriyle yapılacak ilişkilendirmelerin programda açık bir biçimde belirtilmesinde yarar vardır. SBDÖP'de sürekliliğin sağlanması için farklı sınıf düzeylerinde tekrar (devam) eden kazanımlara, becerilere, değerlere, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda SBDÖP'de yer alan becerilerin tek bir sınıf düzeyiyle ilişkilendirilmek yerine, birden çok sınıfta yer alması; -barış, eşitlik, adalet, dürüstlük, estetik, sevgi, saygı, tasarruf, yardımseverlik gibi- evrensel değerlerin de çeşitli sınıflarda öğrenme alanları ve kazanımlarla ilişkilendirilmesi önerilebilir. Ayrıca programlarda çok genel hatlarla ve kısaca sunulan öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri yerine, belirlenen bir öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımının (projeye dayalı öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, iş birliğine dayalı öğrenme, sürece dayalı ya da çoklu ölçme değerlendirme vb.) alt sınıflardan üst sınıflara doğru süreklilikle önerilmesinde yarar vardır. Elbette bu önerilerin öğretmen ve öğrenci özerkliğine saygılı, bireysel farklılıkları gözetken ve esnek bir şekilde sunulması önemlidir. Bunların yanı sıra ilkokuldan ortaokula doğru yer alan hedeflerin/kazanımlar alt düzey düşünme becerilerine odaklanmak yerine, üst düzey düşünme becerilerine doğru artan bir şekilde ilerlemelidir. Bu sayede sadece öğrenme ürünlerinin değil, öğrenme-öğretme sürecinin de çağdaş ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla güncellenmesi sağlanabilir. Özetle, SBDÖP hem ilkokulda hem de ortaokulda, bütüncül bir bakış açısıyla hem yatay hem de dikey kaynaşıklık bakımından yeniden ele alınmalıdır.

Bu çalışmada yatay kaynaşıklık incelemelerinde sadece zorunlu derslerle ilgili ilişkilendirmelere bakılması; daha önce yapılan çalışmalar ve uzman görüşleriyle şekillenen kılavuz sorularının kullanılması; ders kitabı, yardımcı kaynaklar, dijital öğretim araçları vb. program kaynaklarının incelenmemiş olması sınırlılık olarak düşünülebilir. Yapılacak yeni çalışmalarda kaynaşıklığın belirlenmesi için yeni sorular tasarlanması, farklı derslerde yapılacak incelemeler için alana özgü yeni kaynaşıklık göstergelerinin belirlenmesi yararlı olabilir. Ayrıca kaynaşıklığa ilişkin eksikliklerin MEB'de görev yapan karar vericilerle, program geliştirme komisyonlarıyla değerlendirilmesine, öğretim sürecine yönelik etkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir. Program geliştirme süreci birikimlilik özelliği taşıdığından, yeni hazırlanacak programlarda kaynaşıklığın ilerleme kaydedip kaydetmediğinin incelenmesi de önerilebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

***Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** İlgili alanyazın taraması, analizlere çerçeve oluşturan kılavuz soruların hazırlanması, SBDÖP'de kaynaşıklık analizlerinin yürütülmesi ve raporlaştırma aşamalarında birinci yazar; makale amacının belirlenmesi, analizlere çerçeve oluşturan kılavuz soruların hazırlanması, SBDÖP'de kaynaşıklık analizlerinin değerlendirilmesi ve raporlaştırma aşamalarında ikinci yazar etkin bir rol üstlenmiştir.*

***Etik Kurul Kararı:** Çalışma doküman incelemesine dayalı olduğundan, etik kurul izni gerekmemektedir.*

***Çatışma beyanı:** Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.*

***Destek ve teşekkür:** Makalenin daha iyi bir hale gelmesine görüş ve önerileriyle destek veren hakemlere çok teşekkür ederiz.*

Kaynaklar

- Abbott, M. G. (2005). Articulation: Challenges and solutions. *Russian Language Journal*, 55(180/182), 189-192.
- Adeyemi, B., & Onigiobi, O. (2020). Re-examining social studies curriculum in Nigeria: Issues and challenges confronting the all-round development of 21st century learners. *Journal of African Social Studies (JASS)*, 1(2), 12-19.
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.

- Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Alexson, R. G., & Kemnitz, C. P. (2003, Mart 5-8). *Curriculum articulation and transitioning student success: Where are we going wrong and what lessons have we learned?* [Rapor]. Annual Meeting of the Association of American Geographers, New Orleans, LA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477597.pdf>
- Alleman, J., & Brophy, J. (1993). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies? *Social Education*, 57(6), 305-309.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (2001). (Eds). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1*. Pegem Akademi.
- Aybek, Ö. G. B. (2001). İlköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 34-48.
- Banks, James. A., & Banks, Cherry A. (1999) *Teaching strategies for the social studies: Decision making and citizen action*, (5th ed.). Longman.
- Barr, H. (2000). Designing and developing a constructivist national social studies curriculum: An example from New Zealand. *Citizenship, Social and Economics Education*, 4(1), 47-56.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ECT Publications.
- Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & Bümen, N. T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 381-412. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735>
- Bolinger, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: a review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.
- Brant, J., Chapman, A., & Isaacs, T. (2016). International instructional systems: Social studies. *The Curriculum Journal*, 27(1), 62-79. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134340>
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Byrnes, H. (1990). Priority: Curriculum addressing curriculum articulation in the nineties: A proposal. *Foreign Language Annals*, 23(4), 281-292.
- Canlier, D., & Bümen, N.T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer. (Ed.). *Değişen Dünyada Eğitim* (ss. 161-177) içinde. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412480.12>
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of social studies Research*, 28(1), 16.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. (2016). Geçerlik ve değerlendirme standartları. M. Bütün ve S.B. (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (ss. 243-267) içinde. Siyasal Kitabevi.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 62(62),

69-94. <https://doi.org/10.17753/Ekev425>

- Çelikkaya, T. Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çetin, T., & Aydemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tasarım etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elektronik yüzyıl ünitesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 445-466. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13066>
- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması/ Comparison of 2005 and 2017 social studies curriculum in terms of learning area, acquisition, concept, value and skill. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- DeMott, J. (1999). Articulation eases stressful school transitions. *The Education Digest*, 65(3), 46-49.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15-46) içinde. Pegem Akademi.
- Durdi, M., & Erdamar, G. (2020). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 193-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/55359/731932>
- Eker, C., & Kuuk, Ö. (2020). 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların güncelleştirilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 113-125. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.30253>
- Eker, S. (2020). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 86-103.
- Elbih, R. N., Ciccone, M., & Sullivan, B. (2021). Through the lens of social studies, what has changed for refugees to the U.S. since the COVID-19 pandemic began? An inquiry lesson for secondary education, *The Social Studies*, 112(5), 247-262. <https://doi.org/10.1080/00377996.2021.1902919>
- Fraenkel, J. R. (1981). The relationship between moral thought and moral action: Implications for social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 9(2), 39-54.
- Geçitli, E., & Bümen, N.T. (2020). İlkokul ve ortaokulda bilişim teknolojileri alanında yer alan derslerin öğretim programları üzerine bir analiz: 1998-2018. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1912-1934. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-627376>
- Georgiou, Y., Hadjichambis, A. C., & Hadjichambi, D. (2021). Teachers’ perceptions on environmental citizenship: A systematic review of the literature. *Sustainability*, 13(5), 2622. <https://doi.org/10.3390/su13052622>
- Gibbs, B. C. (2014). Reconfiguring Bruner: Compressing the spiral curriculum. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 41-44. <https://doi.org/10.1177/003172171409500710>
- Gibson, S. (2012). " Why Do We Learn This Stuff"? Students' Views on the Purpose of Social Studies. *Canadian Social Studies*, 45(1), 43-58.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>

- Gözütok, F. D., & Alkın, S. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin programdaki ara disiplin yaklaşımına ilişkin görüşleri. *International Conference on Educational Sciences ICES08* (ss. 839-853) içinde. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Gültekin, M., & Burak, D. (2019). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve Revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G., & Göz, N. L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Habertürk, (2017). PISA Direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz. <https://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035>
- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., & Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/55426/740833>
- Haulle, E., & Kabelege, E. (2021). Relevance and Quality of Textbooks Used in Primary Education in Tanzania: A Case of Social Studies Textbooks. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177/0973184920962702>
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why* (first ed.). Sage Publications.
- Hough, D. L. (1989). *Vertical articulation for the middle grades*. Riverside: California Educational Research Cooperative. ERIC Database. (ED315896)
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, <https://eric.ed.gov/?id=ed316506>
- Jorgensen, C.G. (2014). Social studies curriculum migration. E.W. Ross (Eds.) *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* (pp.3-23) içinde. Suny Press
- Kaçar, H., & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 182-196. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.283>
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2) 663-672.
- Karadeniz, O., & Ulusoy, M. (2015). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 99-108.
- Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Ilkogretim Online*, 16(2), 509-524. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304714>
- Kaya, E., Eryılmaz, Ö., Gezer, U., Ekici, M., & Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+ 4+ 4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 54-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1533/18781>
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 273-304.

- Keçe, M., & Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),110-139.
- Lange, D. L. (1988). *Articulation: A resolvable problem*. ERIC Database. (ED292334)
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lee, J. K. (2002). Digital history in the history/social studies classroom. *The history teacher*, 35(4), 503-517.
- Lord, G., & Isabelli, C. (2014). Program articulation and management. In M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (s. 150-167). Routledge.
- Manson, G., Ochoa, A., Marker, G., & Tucker, J. (1971). Social studies curriculum guidelines. *National Council for the Social Studies*, pp. 853-869.
- Mensah, R. O. (2020). Pedagogical analysis of teaching social studies: an empirical literature review. *Journal of Humanities and Social Sciences* 3(2), 66-76. <https://doi.org/10.33140/JHSS.03.02.01>
- Michaelis, J. U., & Garcia, J. (1996). *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction* (11th ed.). Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (Ortaokul 5 ve 6. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018f). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018g). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018h). İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Mindivanlı Akdoğan, E., & Ceylan, Y. (2021). 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabının Krathwohl taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Milli Eğitim*. 50(229), 493-521. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/874873>
- Mustika, M., & Nurbayani, S. (2018). Lgbt existence in indonesian youth, what is the role of social studies in counteracting lgbt behavior?: A review of the literature. *The 3rd International Seminar on Social Studies and History Education (ISSSHE)*, 114-123.
- Mutch, C. (1998). Current perceptions of the new social studies curriculum in New Zealand. *Citizenship, Social*

and Economics Education, 3(2), 65-79.

- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- O'Brien, J. L., & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
- Ocak, G., & Karakuyu, A. (2021). The evaluation of the social studies curriculum in Turkey: the guiding principle of balance. *European Journal of Educational Sciences*, 8(2), 68-84. <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v8no2a68>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 27-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614825>
- Orlowski, P. (2014). Social studies and civil society: Making the case to take on neoliberalism. *In Education*, 20(1), 3-24.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (8th ed.). Pearson Education.
- Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B.Ü. (2020). 2005-2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1131994>
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksomomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(3), 363-375.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Pass, S. (2007). A classroom discipline plan that teaches democracy. *Issues in teacher education*, 16(1), 75-89.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel analizin kalitesinin ve inanılrlığının artırılması. M., Bütün ve S.B., Demir (Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (ss. 541-589) içinde. Pegem Akademi.
- Pinar, W. F., W. M. Reynolds, P. Slattery, & P. M. Taubman. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, (5th ed). Peter Lang Publishing.
- Rosenberg, A. R. (2020). Social studies in early childhood education and care: A scoping review focusing on diversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 312-324. <https://doi.org/10.1177/1463949120953911>
- Sağlam, H. İ., & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkökul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. Prentice Hall.
- Schmeichel, M. (2011). Feminism, neoliberalism, and social studies. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 6-31.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum*. Revised Edition. World Book Company: Yonkers-on-Hudson, NY.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tambiyi, R. F., Adeniji, B., & Anyanwu, K. C. (2021). The role of social studies education in curbing vote buying and selling for sustainable democracy in Zaria Kaduna State, Nigeria. *FUDMA Journal of Educational*

Foundations (FUJEF), 4(1), 191-200.
<http://journal.fudutsinma.edu.ng/index.php/fujef/article/view/2462/0>

- Tangülü, Z., & Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 227-242.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 ilkököl sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716. <http://dx.doi.org/10.17051/ilo.2015.85927>
- Thornton, S. J. (2003). Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. *Social Education*, 67(4), 226-230. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6704/6704226.pdf>
- Turan, R. (2021). Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma geçişin ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi üzerindeki etkileri (1998-2018). *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (29), 153-187. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.54085>
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/50816/629426>
- Turan, S., Avcı, E. K., & Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 141-163. <https://doi.org/10.32570/ijofe.725951>
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Ohio State University.
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664>
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N.T. (2017). 2005, 2011 ve 2013 Yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel & S. Dinçer. (Ed.). *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (s. 139-165) içinde. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053188407.09>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, K., & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 73-95.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study: Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N.T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/eegefd.305922>

Ek 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular

Kaynaşıklık Boyutları		Kılavuz Sorular
Yatay Kaynaşıklık		1. Aynı sınıf düzeyindeki öğrenme alanları disiplinlerarası özellik göstermiş midir?
		2. Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?
		3. Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek temalar/üniteler/öğrenme alanları, açık bir şekilde ifade edilmiş midir?
		4. Program, diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilmiş midir? Bütünleştirme nasıl gerçekleştirilmiştir?
Dikey Kaynaşıklık	Süreklilik	1. Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmiş midir?
		2. Farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden beceriler ve değerler var mıdır?
		3. Farklı sınıf düzeylerinde sunulan öğrenme-öğretme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?
		4. Farklı sınıf düzeylerinde kazanım, beceri ve değer ölçümüne uygun olarak, ölçme-değerlendirme yaklaşımında süreklilik sağlanmış mıdır?
	Aşamalık	1. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmiş midir?
		2. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar/öğrenme alanları bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır?
		3. Bir programdan diğerine geçişte kazanımlar/hedefler taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilerlemiş midir?
		4. Bir programdan diğerine geçişte içerik açısından önkoşul öğrenmeler dikkate alınmış mıdır?
		5. Bir programdan diğerine geçişte, kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?
		6. Bir programdan diğerine geçişte, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesi gözetilmiş midir?
		7. Bir programdan diğerine geçişte, kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmiş midir?
	Kademeler Arası Kaynaşıklık	1. Program, ilkokuldan ortaokula geçişte öğrenme/öğretme yaklaşımının sürekliliğini sağlamış mıdır?
		2. Program, ilkokuldan ortaokula geçişte birbiri ile ilişkili kavram, beceri ve değerleri sunmuş mudur?

Ek 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Bilişsel Alan Taksonomisi Açısından Analizine İlişkin Sonuçlar

4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
SB.4.1.1. Anlama	SB.5.1.1. Duyuşsal	SB.6.1.1. Anlama	SB.7.1.1. Duyuşsal
SB.4.1.2. Hatırlama	SB.5.1.2. Anlama	SB.6.1.2. Çözümleme	SB.7.1.2. Uygulama
SB.4.1.3. Hatırlama	SB.5.1.3. Duyuşsal	SB.6.1.3. Çözümleme	SB.7.1.3. Çözümleme
SB.4.1.4. Duyuşsal	SB.5.1.4. Anlama	SB.6.1.4. Duyuşsal	SB.7.1.4. Duyuşsal
SB.4.1.5. Duyuşsal	SB.5.2.1. Hatırlama	SB.6.1.5. Duyuşsal	SB.7.2.1. Anlama
SB.4.2.1. Uygulama	SB.5.2.2. Hatırlama	SB.6.2.1. Anlama	SB.7.2.2. Çözümleme
SB.4.2.2. Anlama	SB.5.2.3. Çözümleme	SB.6.2.2. Anlama	SB.7.2.3. Anlama
SB.4.2.3. Anlama	SB.5.2.4. Çözümleme	SB.6.2.3. Anlama	SB.7.2.4. Anlama
SB.4.2.4. Anlama	SB.5.2.5. Değerlendirme	SB.6.2.4. Anlama	SB.7.2.5. Anlama
SB.4.3.1. Anlama	SB.5.3.1. Anlama	SB.6.2.5. Anlama	SB.7.3.1. Anlama
SB.4.3.2. Uygulama	SB.5.3.2. Anlama	SB.6.3.1. Hatırlama	SB.7.3.2. Anlama
SB.4.3.3. Anlama	SB.5.3.3. Anlama	SB.6.3.2. Hatırlama	SB.7.3.3. Çözümleme
SB.4.3.4. Anlama	SB.5.3.4. Anlama	SB.6.3.3. Uygulama	SB.7.3.4. Anlama
SB.4.3.5. Anlama	SB.5.3.5. Anlama	SB.6.3.4. Anlama	SB.7.4.1. Çözümleme
SB.4.3.6. Duyuşsal	SB.5.4.1. Çözümleme	SB.6.4.1. Anlama	SB.7.4.2. Anlama
SB.4.4.1. Anlama	SB.5.4.2. Değerlendirme	SB.6.4.2. Yaratma	SB.7.4.3. Çözümleme
SB.4.4.2. Anlama	SB.5.4.3. Duyuşsal	SB.6.4.3. Uygulama	SB.7.4.4. Değerlendirme
SB.4.4.3. Uygulama	SB.5.4.4. Anlama	SB.6.4.4. Duyuşsal	SB.7.5.1. Anlama
SB.4.4.4. Yaratma	SB.5.4.5. Duyuşsal	SB.6.5.1. Anlama	SB.7.5.2. Değerlendirme
SB.4.4.5. Duyuşsal	SB.5.5.1. Çözümleme	SB.6.5.2. Çözümleme	SB.7.5.3. Anlama
SB.4.5.1. Değerlendirme	SB.5.5.2. Hatırlama	SB.6.5.3. Yaratma	SB.7.5.4. Hatırlama
SB.4.5.2. Hatırlama	SB.5.5.3. Çözümleme	SB.6.5.4. Duyuşsal	SB.7.5.5. Yaratma
SB.4.5.3. Duyuşsal	SB.5.5.4. Çözümleme	SB.6.5.5. Çözümleme	SB.7.5.6. Çözümleme
SB.4.5.4. Uygulama	SB.5.5.5. Yaratma	SB.6.5.6. Uygulama	SB.7.6.1. Anlama
SB.4.5.5. Duyuşsal	SB.5.5.6. Duyuşsal	SB.6.6.1. Anlama	SB.7.6.2. Anlama
SB.4.6.1. Anlama	SB.5.6.1. Çözümleme	SB.6.6.2. Anlama	SB.7.6.3. Değerlendirme
SB.4.6.2. Duyuşsal	SB.5.6.2. Hatırlama	SB.6.6.3. Çözümleme	SB.7.6.4. Çözümleme
SB.4.6.3. Yaratma	SB.5.6.3. Anlama	SB.6.6.4. Anlama	SB.7.7.1. Anlama
SB.4.6.4. Çözümleme	SB.5.6.4. Duyuşsal	SB.6.6.5. Anlama	SB.7.7.2. Hatırlama
SB.4.7.1. Hatırlama	SB.5.7.1. Çözümleme	SB.6.6.6. Duyuşsal	SB.7.7.3. Değerlendirme
SB.4.7.2. Anlama	SB.5.7.2. Anlama	SB.6.7.1. Çözümleme	SB.7.7.4. Yaratma
SB.4.7.3. Anlama	SB.5.7.3. Anlama	SB.6.7.2. Çözümleme	
SB.4.7.4. Duyuşsal	SB.5.7.4. Anlama	SB.6.7.3. Çözümleme	
		SB.6.7.4. Değerlendirme	

Ek 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kavramlar

Öğrenme Alanı/Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	İstek, İhtiyaç, Farklılık, Bireysel özellik, Kimlik	Vatandaşlık, Rol, Görev, Sorumluluk, Hak, Çocuk Hakları, Olay	Sosyal rol, Sosyal Yardımlaşma, Dayanışma, Hak, Sorumluluk, Özgürlük, Milli Kimlik	İletişim, Medya, Sosyal değişim, Kitle iletişim araçları, Kamuoyu, Sansür, Tekzip, Hak
Kültür ve Miras	Sözlü kaynak, Yazılı kaynak, Görsel kaynak, Aile tarihi, Milli kültür, Milli mücadele	Doğal varlık, Tarihi mekân, Kültürel öge, Çağ, Milat, Uygarlık, Tarihi eser	Orta Asya, Destan, Kitabe, Göç, Türk, İslamiyet, Fetih, Sefer, Akın, Anayurt, Ticaret	Gayrimüslim, Osmanlı, Beylik, Gaza, Cihat, Fetih, Coğrafi Keşif, İhtilal, İnkılâp, İslahat, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılâbı, Sömürgecilik, Kapitülasyon
İnsanlar, Yerler, Çevreler	Konum, Yön, Doğal Unsur, Beşerî Unsur, Kroki, Hava Olayları, Yer Şekilleri, Harita, Doğal Afet	Harita, Yeryüzü şekilleri, İklim, Yerleşme, Nüfus, Doğal afet, Çevre sorunları, Doğal unsurlar, Beşerî unsurlar	Konum, Jeopolitik, Yer şekilleri, Bitki örtüsü, İklim, Beşeri coğrafya, Ekvator, Ölçek	Yerleşme, Göç, Yerleşme ve seyahat özgürlüğü
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Teknoloji, İcat, Değişim	Teknoloji, Buluş, Etik, İnternet, Sanal ortam, Medya, Bilim,	Bilim, Sosyal bilimler, Bilimsel araştırma, Telif ve patent hakkı, Yapay zekâ	Bilgin, Yazı, İcat, Özgür düşünce
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	İstek, İhtiyaç, Kaynak, Fayda, Maliyet, Gelir, Gider, Ekonomik Faaliyet, Bilinçli Tüketici, Bütçe	Ekonomik faaliyet, Meslek, Üretim, Tüketim, Dağıtım, Bilinçli tüketici	Kaynak, Yenilenebilir/ Yenilenemeyen kaynaklar, Ekonomik faaliyet, Yatırım, Pazarlama, Vergi, Nitelikli İnsan, Meslek	Üretim, Toprak, Kurum, STK, Ahilik, Lonca, E-Ticaret
Etkin Vatandaşlık	Çocuk hakları, Aile, Bağımsızlık, Özgürlük, Sorumluluk	Kurum, Yönetim, Temel Hak, Milli Egemenlik, Bağımsızlık	Demokrasi, Yasama, Yürütme, Yargı, Siyasi parti, STK, Kamuoyu, Pozitif ayrımcılık, Cinsiyet Ayrımcılığı, Katılım	Demokrasi, TBMM, Cumhuriyet, İktidar, Muhalefet, Siyasi Parti
Küresel Bağlantılar	Ülke, Farklılık	Ekonomik ilişkiler, Turizm, Ortak miras	Uluslararası ilişkiler, Popüler kültür, Etkileşim	Uluslararası kuruluşlar, Ekonomik bölge, Kalıp yargı, Küresel sorun

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The social studies course, which has been conducted in many countries for decades, has difficulties in terms of curriculum design due to its interdisciplinary structure and its aim to reflect the actuality of social life. To solve these problems; articulation studies are carried out that point to the transfer between learning experiences (continuity and sequence) and the establishment of an interdisciplinarity. Articulation is defined as the expansion of scope at the same and different grade levels, revealing a spiral structure, and the transition between different educational experiences. In other words, articulation is explained as the state of being vertically and horizontally related to a curriculum. Horizontal articulation is the presentation of learning outcomes, goals, or subjects at the same grade level by integrating them with different courses and disciplines. Vertical articulation is expressed as the gradual and continuous (repetitive) rendering of content during the transition from one grade level to another, increasing the degree of difficulty and ensuring continuity.

In this study, it is aimed to reach the findings that can contribute to curriculum development and teaching by analyzing the primary and secondary school Social Studies Curricula (SSC) published in 2018 in terms of articulation. In line with this purpose, "To what extent do the SSC attain horizontal and vertical articulation at the primary and secondary school levels?" has been answered. The limited number of studies on curriculum design in social studies and the absence of previous studies on articulation make this research important.

Method

In the study based on document analysis, SSC, which was accessed from the official website of the Ministry of National Education (MoNE), was analyzed by adapting the guiding questions prepared by Baysal et al (2022). In the adaptation, a literature review was conducted using keywords such as "interdisciplinary curriculum development, curriculum articulation, and social studies curriculum", and the questions were finalized after receiving expert opinions for the draft. To provide credibility and confirmability in the study, some raw data are presented in the appendices, various pieces of evidence are shown for the findings, the role of the researchers is explained, the curricula of other courses at the same grade level are included in the analysis to ensure consistency, the opinions of the relevant experts about the guiding questions are sought, the data is tried to be described in detail and frequently cited.

Results

The findings indicate that disciplines such as law, art, archeology, and philosophy are not balanced in the same grade-level learning areas in SSC; the associations with other courses such as Turkish language, science and English language are limited and not clearly stated; integration can only be achieved with the Human Rights and Democracy course. In this case, it can be said that SSC has not been successful in terms of horizontal articulation (showing interdisciplinarity, associations and integrations with other courses at the same grade level). In the vertical articulation dimension, it has been observed that there are disconnections with other grade levels in the learning areas of "Individual and Society" and "People, Places and Environments" in the 7th grade. In addition, the skills and values are not sufficiently integrated with the SSC; it has been revealed that law literacy skills and values of love and justice are not associated with any learning area or learning outcomes. These results are considered important in a curriculum that aims to raise effective citizens. Additionally, it was concluded that there is no continuity in learning-teaching and assessment approach across the grade levels. It is thought that the lack of any direction and integrity towards teaching concepts, learning outcomes, values and skills weakens the continuity of the curriculum and harms articulation. In sequence dimension, except for the 7th-grade "Individual and Society" learning area, the learning outcomes are suitable for the spiral curriculum; it has been determined that there is a transition from the known to the unknown, from simple to complex, from near to far, and the prerequisite knowledge is taken into account. However, at each grade level, it was observed that the number of learning outcomes belonging to the lower- order thinking skills (remember-understand-apply) was high. In other words, the SSC does not

progress towards higher-order thinking skills (analyze, create, evaluate) as the grade level progresses. It is predicted that this situation will make it difficult to acquire basic skills such as research, digital literacy, critical thinking, observation, using evidence, decision making, media literacy, political literacy, and innovative thinking, which require high-order thinking. When the articulation between the school levels was examined, it was determined that there was no continuity in learning-teaching approach between the primary and secondary school levels, and that vertical articulation was weak.

Conclusion

When the findings are compared with the previous studies on SSC, it is thought that some of the deficiencies seen in the former SSC published in 2005 were not corrected and continued in the 2018 curricula as well. To strengthen articulation, the SSC needs to be integrated with other disciplines such as philosophy, law, art, archaeology, political science, environmental science and anthropology. It is useful to clearly state the connections to be made with the Turkish language, mathematics, science, information technologies and software, visual arts, religious culture and ethics and English language courses. In addition, the skills in the SSC must take place in more than one grade rather than being associated with a single grade level. It can be suggested that universal values such as peace, equality, justice, honesty, aesthetics, love, respect, savings, helpfulness should be associated with learning areas and learning outcomes in various grades. Furthermore, the learning outcomes from primary school to secondary school should gradually progress towards higher-order thinking skills instead of focusing on lower-order thinking skills. It may be useful to design new questions to determine articulation in further studies and to determine new subject-specific articulation indicators for examinations to be made in other courses. Additionally, future studies can be conducted to evaluate the deficiencies related to articulation with decision-makers working in the MoNE and curriculum development commissions and to reveal their effects on the teaching process. Since the curriculum development process is cumulative, it may also be advisable to examine whether articulation has progressed in the new curricula to be prepared.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri Dersinde Stop-Motion Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Enver TÜRKSOY¹, Gülşen ALTINTAŞ²

Öz: Bu araştırma sınıf öğretmen adaylarının eğitim-öğretimde teknolojiyi kullanabilme ve öğretim amaçlı teknolojik materyal hazırlayabilme konusunda, stop-motion uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma paradigmasında düzenlenip, temel nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu ile toplanmıştır. Veriler uygulama süreci sonrasında öğretmen adayları ile yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Sonrasında betimsel analizi yapılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı 2. sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları stop-motion uygulamalarında grup halinde çalışmayı öğretme, öğrenme yeterliliği sağlama, düşünceleri birleştirme, iş birliği sağlama, farklı fikir oluşturma, sorumluluk alma, kalıcı öğrenme sağlama, ortak karar verebilme, hatalarını fark etme, konuyu daha iyi anlama, araştırma yapma gibi temalar çerçevesinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Kadın katılımcılar stop-motion hazırlarken erkeklerden daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. En çok karşılaştıkları sorunlar; ses ve görsel birleştirmede, resimlerin uyumu, fotoğrafların birleştirme, fotoğrafların netliği ve teknik sorunlar, fotoğrafların çokluğu, belirli bir düzene sokamama, konu bulmakta sorun ve kazanımlara uyum sağlayamama olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Aday Sınıf Öğretmeni, Öğretim Teknolojileri, Stop-Motion

Opinions of Pre-service Teachers on Stop-Motion Applications in Instructional Technologies Lessons

Abstract: This research aimed to determine the opinions of preservice teachers on the use of technology in education and the preparation of technological materials for teaching purposes regarding stop-motion applications. The research was organized according to the qualitative research paradigm and designed according to the basic qualitative research model. Research data were collected with an opinion form developed by the researchers through face-to-face interviews with teacher candidates after the implementation process. Afterwards, descriptive analysis was performed and frequency and percentage calculations were conducted. The research was carried out with 24 teacher candidates in their second year of study in the Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education's Department of Primary Education in the 2019-2020 academic year. According to the findings, with stop-motion applications, preservice teachers teach how to work in groups, provide learning proficiency, combine thoughts, provide cooperation, create different ideas, take responsibility, provide permanent learning, make common decisions, realize mistakes, understand the subject better, and conduct research. They expressed positive opinions within the framework of the considered themes, although female participants stated that they had more problems while preparing stop-motion applications than male participants. Problems were most encountered in combining sound and visuals, the harmony of pictures, combining photographs, the clarity of photographs and other technical problems, the quantity of available photographs and the inability to put them into a certain order, problems in finding a subject, and the inability to adapt to gains.

Keywords: Instructional Technologies, Pre-Service Classroom Teachers, Stop-Motion

Geliş Tarihi: 23.02.2022

Kabul Tarihi: 27.04.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırşehir, Türkiye, e-posta: enverturksoy@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-3017>

² Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Manisa, Türkiye, e-posta: gulsencbu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-5903>

Atf için/ To cite:

Türksoy, E., ve Altıntaş, G. (2022). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersinde stop-motion uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 555-568.

Öğrenciler okula gelmeden önce doğal ve sosyo-kültürel çevreleri ile teknoloje ilişkin ön bilgiler ve kavramlarla doludur. Bilimsel kabul gören kavramlar ile bireylerin zihninde oluşturdukları kavramlar farklılık göstermektedir. Eggen ve Kauchak (2004) kavramları çevremizdeki dünyayı anlamamıza yardımcı olan fikirler, nesnelere veya olaylar olarak nitelendirmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin çeşitli fikir ve inançlarla sınıflara geldiklerini ve çevrelerindeki gerçek dünya olaylarıyla ilgili bilimsel inançlarının genel geçer bilimsel kabullenmelerden farklı olduğunu göstermektedir (Abraham ve diğerleri, 1992; Driver ve diğerleri, 1994). Evrensel bir dil yapısına sahip bilim dilinin anlaşılması sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de zordur. Dolayısıyla soyut kavramlara yer verilen konuların öğrenciler tarafından anlaşılması için öğrenme- öğretme süreçlerinde soyut kavramların somutlaştırılarak sunulması büyük önem taşır.

Sözlü anlatımdan ziyade görsel algının hatırlama düzeyinin daha iyi olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Avons, 1998). Çeşitli görsel öğretim araçları çizim, (resim, diyagram gibi) öğrencilerin nöral bilgi ağı kurmalarına yardım eder (Sanalan ve Altun, 2002). Görsel öğrenme fen bilgisi öğretiminde hipotez üretme ve uzantıları kestirme işlemlerini geliştirilebilir (Thompson, 1993). Bir görüntü tabanlı matematiksel anlamlar ağı oluşturan bir öğrenci, problemlere daha kolay çözümler üretebilir ve zihinsel imgeleri inşa etme ve dönüştürme yeteneği, esneklik ve güce yol açar (Wheatley ve Reynolds, 1999). Rieber ve Kini (1999)' ne göre görsel ve işitsel öğretim materyallerinin eğitim sürecinde önemli bir rolü vurgulanmaktadır. Çoklu duyuya hitap eden etkileşim odaklı animasyonların eğitim sürecindeki faydalarını; bilgi algısını geliştirme, motivasyonu artırma, eğitimi ilgi çekici kılma, öğrenmeyi pekiştirme ve bilginin kalıcılığını sağlama gibi faydaları olduğunu vurgulamaktadır (Rieber ve Kini, 1999; akt. Çalışkan, 2002).

Soyut kavramların verildiği bir dersi somutlaştırarak, geleneksel öğretim anlayışından farklı, öğrencinin öğrendiği bilgiyi stop-motion uygulamalarıyla ilişkilendirmesini sağlamak, öğrenirken ve uygularken zevkle yapacağı öğrenme ortamları hazırlamak hem bireysel hem de sosyal gelişim açısından öğrencileri desteklemek, öğretmenin öğretme ve öğrenme süreçlerini yürütmesinde kolaylık sağlayabilir. Öğretim ortamında zamanı etkili kullanma, iyi tasarlanmış ve uygulanmış materyaller öğrencilere etkili ve hızlı bilgi iletimini gerçekleştirebilir (Fer, 2009). Öğrenene, sunulan içeriğin görsel ve sözel olarak kodlanması ve zihinde yapılandırılması sağlanırsa, bellekten geri çağırabilme ve bilgiyi depolayabilmesi kolaylaşabilir (Sezgin ve Köymen, 2014). Böylece bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu kalıcı izli davranışlar oluşturabilmesi öğrenmesini gerçekleştirebilir (Yalın, 2006).

Günlük yaşamla ilişkilendirilebilen konular farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile soyut kavramların somutlaştırılması uygun olacaktır. Uygulamaların kilit noktası öğretmenin kendisini yeterli ve donanımlı hissetmesi ve yeni teknikleri kullanmaya istekli olması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme teorisine uygun olarak farklı araç-gereçlerden biri olan stop-motion uygulamaları günlük yaşamla ilişkilendirme boyutuyla öğretmen adaylarına ve öğrenme sürecine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Stop-motion; belli bir kurguya göre arka arkaya çekilmiş fotoğraf karelerinin bir video programı ile belirli saniyeler verilerek bütünlük oluşturmasıdır (Purves, 2010). Stop motion, bir nesneyi kendi başına hareket ediyormuş gibi göstermek için fiziksel olarak manipüle eden bir animasyon tekniğidir (O'Byrne ve diğerleri, 2018). Stop-motion tekniği "canlandırma" olarak da adlandırılmaktadır. Grup süreç içerisinde kendi animasyon içeriğini ve sırasını tartışırken, her sahneye hangi fotoğrafın seçileceğine ve önce ya da sonra hangi sahneyi koymasına gerektiğine karar vermesi önemlidir (Seery, 2014). Stop motion; aslında konu (içerik) demenin yanı sıra elinizdeki imkânı çok iyi bir şekilde göstermek ve ekip ihtiyacınızı en aza indirmeye şans tanımasıdır. Bu kişiye tek başına stop-motion çekip montajlayıp yaratıcılıklarını ortaya koyabilme şansını vermektedir.

Stop motion, belirli bir senaryo hazırladıktan sonra, senaryoya göre fotoğrafta göstermek istediğimiz temayı belirleyip, fotoğraf sayısı belirlenerek birbirini takip eden bir video bütünlümesinden oluşur. Yaklaşık 3 dakikalık bir stop-motion için 300-400 tane fotoğraf çekmek gerekmektedir. Fotoğraf sayısının fazla olması kurguyu ayarlarken fazladan seçenekler ortaya koymasından önemlidir. Stop-motion kurgusu çeşitli oyuncaklarla (Örneğin; Lego) hazırlanabileceği gibi; oyun hamuru ya da kil kullanılarak da hazırlanabilir ve

bu ikinci durumda Claymotion adıyla da anılabilmektedir. Kil ile yapılmış en ünlü karakterler ise Wallace ve Gromit 'tir (Albers, 2017).

Yapılan alan yazın taramasında stop-motion etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin gelişimine farklı yönlerde destek olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Stop-motion uygulama geliştirme süreci ile ilkökul öğrencilerinin karakter gelişiminde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Edwita ve diğerleri, 2019; Rihatno ve diğerleri, 2020). Buna ek olarak stop-motion uygulama oluşturma sürecinin, medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Sun ve diğerleri, 2017; Atalay ve diğerleri, 2019). Öğrenciler tarafından yapılan stop-motion etkinliklerin anlamayı (Akaygün ve Jones, 2013; Brown ve diğerleri, 2013; Nielsen ve Hoban 2015), bireysel çalışma becerilerini geliştirdiği (Mills ve diğerleri, 2018; Wilkerson ve diğerleri, 2015) görsel-işitsel araçlardan biri olabilir.

Öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla hazırlama sürecine odaklanılmıştır (Hoban ve diğerleri, 2011; Hoban ve Neilsen, 2013; Keast ve Cooper, 2015; O'Byrne ve diğerleri, 2018). Genç (2019) tarafından yapılan araştırmada uygulama geliştirme süreci ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Yukarıda yer alan, alan yazından farklı olarak bu araştırmada aday sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik görüşleri değerlendirilirken tasarımsal unsurlar ve geliştirme sürecindeki yaşantılara odaklanılmıştır.

Birden fazla duyu organını uyarak soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olan stop-motion, öğrencilerin aktif katılımlarının yanı sıra sosyal becerilerini geliştirirken öğrenmeyi öğrenmelerini kolaylaştırarak, öğrenme ortamını zenginleşmesini ve teknoloji becerilerini geliştirmeyi sağlayan görsel-işitsel araçlardan biri olabilir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının "Öğretim Teknolojileri" dersinde, eğitim-öğretim süreçlerine öğretim teknolojilerini entegre edebilme ve öğretim amaçlı materyal hazırlayabilme konusunda, stop-motion uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu nedenle aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji destekli stop-motion uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji destekli stop-motion uygulamaları hakkındaki düşünceleri nasıl farklılaşmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının öğretimde stop-motion uygulamaları hakkındaki düşünceleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

"Öğretim Teknolojileri" dersinde, eğitim-öğretim süreçlerine öğretim teknolojilerini entegre edebilme ve öğretim amaçlı materyal hazırlayabilme konusunda, stop-motion uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, temel nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Temel nitel araştırma çalışmalarının odak noktası katılımcıların bir süreçte deneyimlerine odaklanan araştırma türüdür (Merriam, 2014; Merriam ve Tisdell, 2016).

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim bahar dönemi Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı 2. sınıfında öğrenim gören toplam 67 öğretmen adaylarından fakülte bünyesinde faaliyet gösteren Teknolojiyi Kullanan Yaratıcı Öğretmenler (TÜYO) öğrenci kulübünde gönüllü katılan 24 öğretmen adaylarıyla atölye çalışmalarında yürütülmüştür. Katılımcıların genel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Stop-motion Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	10	42
	Erkek	14	58
Toplam		24	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %42'si kadın, %58'i erkektir. Araştırma 14 haftalık uygulama süreci sonrasında öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

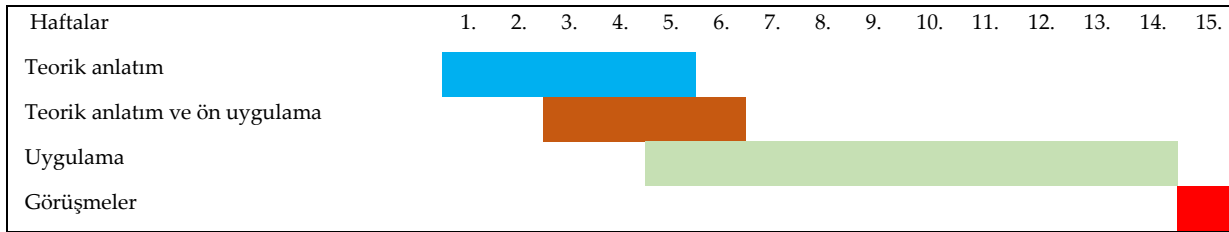
Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci düşüncelerini belirlemek üzere bir görüş formu hazırlanmış ve öğrencilerden bu formda yer alan sorulara isim belirtmeden yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.

Görüş formunun oluşturulması sürecinde öncelikle araştırmacı literatür taraması yapmış ve araştırmanın alt problemleri çerçevesinde öğrencilerden neleri sorgulanması gerektiğine yönelik tespitler yapmıştır. Hazırlanan taslak görüş formu Türk Dili uzmanına (üç öğretim elemanı), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanı (bir öğretim üyesi) ve farklı bir bölümde (Türkçe Öğretmenliği Bölümü) kontrol ettirilmiştir. Daha sonra pilot uygulama amaçlı aynı dersi alan öğrenci grubuna (beş öğrenci) uygulanarak formun nihai hali oluşturulmuştur. Görüşme sorularında “evet”, “hayır” köklü sorular yer almaktadır. Bu durumun nedeni temel nitel araştırma yöntemi ile temellenen araştırmanın betimsel doğası gereği mevcut durumun katılımcılar tarafından verilen net ifadelerin tespit edilmesi düşüncesidir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Araştırma sınıf öğretmenliği programı 3. Dönem dersi olan “öğretim teknolojileri” dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Stop-motion uygulamalarına ilişkin teorik bilgiler ders kapsamında verilmiş, uygulama süreci ise fakülte bünyesinde faaliyet gösteren Teknolojiyi Kullanan Yaratıcı Öğretmenler (TÜYO) öğrenci kulübünde gönüllü katılan öğretmen adaylarıyla atölye çalışmalarında yürütülmüştür.



Şekil 1. Araştırma süreci

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarına uygulama geliştirme süreci öncesinde pedagojik kuramsal temeller ve uygulamanın tarihçesi konuları anlatılmıştır. Üçüncü ve altıncı hafta arası uygulama türleri ve stop-motion türleri hakkında bilgi verilmiştir. Beşinci hafta ve 14. Hafta arası öğretim teknolojileri kapsamında öğretmen adayları tarafından belirlenen konu-kazanım-kavram ilişkilendirmesini kulüp atölye çalışmalarında;

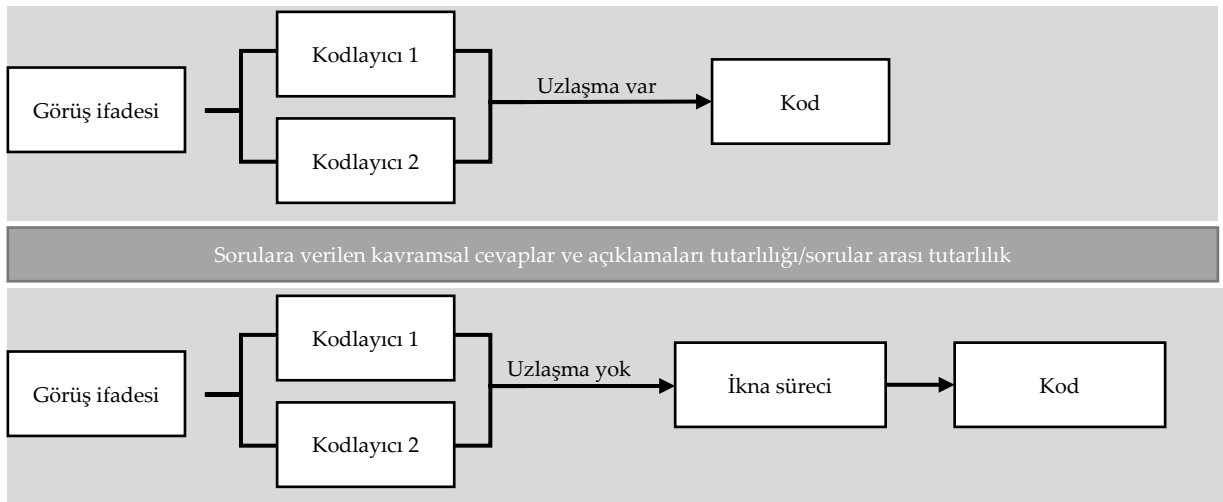
- 1- Konuya uygun senaryo belirleme
- 2- Senaryonun sahnelerini belirleme ve iki boyuta çizme
- 3- İki boyutlu çizilen sahneleri sıraya koyma
- 4- Hazırlanan senaryoya uygun en az 5 sahne içeren bir film şeridi tasarlama
- 5- Modelleme, kil, oyun hamuru, oyuncak veya fotoğraflar kullanarak her sahneyi oluşturma
- 6- Dijital kamera veya kamera ile her sahnenin fotoğraflarını çekme
- 7- Her sahnenin fotoğraflarını birden fazla çekerek içlerinden en iyi fotoğrafı seçme,
- 8- Çekilen fotoğrafları Windows Movie Maker (ücretsiz yazılım) ile çekilen fotoğrafları animasyona dönüştürme
- 9- İstenirse Windows Movie Maker (ücretsiz yazılım) da konuşma sesi veya müzik ekleme.
- 10- Önce kulüp atölye çalışmalarında daha sonra sınıfta arkadaşlarına sunma şeklinde gerçekleştirmişlerdir.

Beşinci hafta ve 14. Hafta arası öğretmen adayları tarafından belirlenen konu kapsamında uygulama geliştirmeleri yapılmış olup haftalık raporlama yapılmıştır. Uygulama geliştirme süreci sonrası 15. Hafta öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmalarına gönüllü katılan öğretmen

adaylarıyla araştırmacılar tarafından yürütülen görüşmeler bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmalarına gönüllü katılan öğretmen adaylarıyla araştırmacılar tarafından yürütülen görüşmeler bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler 10-25 dakika sürmüştür. Araştırma ders öğretim elemanınca yürütülmüştür. Öğretim elemanı tarafından yönlendiren doğrudan çıkarımlar, öğrencileri bir karar vermeye yönlendirmenin yanı sıra, kendilerini stop-motion uygulamalarında karar verme sürecinin önemli bir parçası gibi hissetmelerini sağlamaya çalışmış olması bu araştırmacının sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Buna karşın öğrencilerin sürece gönüllü olarak atölye çalışmalarına katılması, atölye çalışmalarının ders kapsamı dışında olması ve süreçte not alma kaygısının olmamasının bu sınırlılıkları azaltıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bahsi geçen sınırlılıklar açısından öğrencilerin atölye çalışmaları sürecinde konu belirleme ve takım oluşturmada bağımsız olmaları ders öğretim benzer şekilde bahsi geçen sınırlılıkları azaltıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Nitel veriler, betimsel analiz yöntemi çerçevesinde tek tek incelenmiş, örnekler yardımıyla öğretmen adaylarının stop-motion uygulamalarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Kodlama süreci aşağıda yer alan görsele göre gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Araştırma verileri kodlama süreci

Aday öğretmen görüşleri öncelikli olarak yazılı hale getirilmiştir. Her iki kodlayıcı eş zamanlı olarak görüşmeleri bireysel olarak elde kodlamıştır. Araştırma doğrulanabilirliği açısından araştırmacılar bireysel iki kodlama yaparak araştırmacı tutarlılığı kontrolleri yapılmış, devam eden süreçte araştırmacılar bir araya gelerek kodlayıcılar arası uyum durumları kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası kod uyumsuzluğu durumunda karşılıklı ikna yoluna gidilmiştir. Araştırmada tümünden gelimsel bir kodlama yürütülmüştür. Tümünden gelimsel kodlama süreci bir araştırma sorusu ya da alan yazın taramasından elde edilen temaların kullanılması felsefesine dayanmaktadır (Chandra ve Shang 2019). Bu araştırmacının temel amacı öğretme adaylarının yaşantılarının betimlenmesi olması ve araştırma sorularının bu bağlamda temellendirilmesi nedeniyle bu yol izlenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen temalar önceden belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma kapsamında geliştirilen görüş formu araştırma temaları olarak alınmıştır. Görüşme soruları sonucunda ulaşılan öğretmen adaylarının görüşleri frekans tablolarına dönüştürülerek bulgular bölümünde verilmiştir.

Bulgular

Araştırma için oluşturulan görüş formu katılımcıların deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle Öğretmen Adaylarının Görüşleri araştırma kapsamında sorulan sorular bağlamında değerlendirilmiştir.

Bireysel Öğrenmeyi Destekleme Yönünde Elde Edilen Bulgular

Soru Öğretmen adaylarına ilk olarak “Sizce stop-motion hazırlama bireysel öğrenme yeterliliği sağlar mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2. Bireysel Öğrenme Yeterliliği Sağlaya Yönelik Bulgular

	Grup	Evet		Olabilir		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
<i>Bireysel öğrenme yeterliliği sağlama durumu</i>	Erkek	9	65	2	14	3	21
	Kadın	9	90	-	-	1	10

Öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (f=18) stop-motion hazırlamanın bireysel öğrenme yeterliliği sağladığını; (f=3) ise sağlamadığını, (f=2) ise olabilir olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının gerekçelerinden bazılarına şu örnekler fikir verebilir:

“Evet sağlar. Çünkü görme ve duyma duyularımızla bilgileri alabiliriz. Bireysel araştırmalar yapılarak bir şeyler öğrenip fikirler ilerletiliyor.” (Ö5)

“Sağlar. Çünkü bireyler ilk olarak kendi düşüncelerini sunar. Sonra grupla birlikte karar verir. Ama kişi Karar aşamasına kadar kişisel bilgilerini süzgeçten geçirir, yaratıcılığını ortaya koyar. Zihinsel becerilerini geliştirir.” (Ö19)

“Evet sağlar. Çünkü stop-motion hazırlarken öğrenmeyi zevkli hale getiriyoruz. Anlatmak istediğimiz konu için daha dikkatli oluyoruz.” (Ö13)

“Olabilir. Ama amaca göre değişir. Öğrenci kendisi uygulamayı iyi bir şekilde uygularsa bireysel öğrenme yeterliliğini sağlar.” (Ö11)

“Bence sağlamaz. Her yaşa uygun değil. 1. Sınıf çocuklarına somut anlatım yapmamız gerektiği için soyut anlatımlarda sadece stop-motionla anlatımı tamamlayamayız.” (Ö17)

Diğer taraftan öğretmen adaylarının bir kısmı stop-motion hazırlamanın bireysel öğrenme yeterliliğinde; Araştırmaya yönelme (f=3), aşamalı ve kalıcı öğrenme (f=7), birden fazla duyu organlarına hitap etme (f=4), aktif katılım (f=2), yaratıcılık sağlama (f=2), zevkli öğrenme, dikkat çekme, akran öğrenme (f=1), bireysel yeterlilik sağlama (f= 6) olarak olumlu yönde görüş bildirirken, tek başına konu anlatımında yeterli değil (f= 2), her yaşa uygun değil (f= 2) şeklinde de olumsuz görüşte bulunmuşlardır.

Birlikte Öğrenmeye Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına “Sizce stop-motion hazırlama grupça öğrenme yeterliliği sağlar mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.” Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Stop-motion Grupla Öğrenmeye Katkıya Yönelik Bulgular

	Grup	Evet		Olabilir		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
<i>Grup öğrenmeye katkısı</i>	Erkek	14	100	-	-	-	-
	Kadın	10	100	-	-	-	-

Öğretmen adaylarının tamamı (f=24) stop-motion hazırlamanın grupça öğrenme yeterliliği sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının gerekçelerinden bazılarına şu örnekler fikir verebilir:

“Sağlar. Çünkü kişiler bireysel düşüncelerini gruba sunarlar, sonrasında bu düşüncelerin olumlu-olumsuz yanlarını hep birlikte tartışır ve karar verirler. Kişinin kendi düşüncelerini farklı bakış açısından görmesi sağlanır.” (Ö19)

“Sağlar. Çünkü grupça çalışmalarda herkesten farklı ve güzel fikirler ortaya çıkar. Her aşamasının resmini çizip çektiğimiz için daha iyi anlarız. Hatalarımızı fark etmemiz kolaylaşır.” (Ö18)

“Sağlar. Çünkü herkesin üstüne düşen bir sorumluluğu vardır. Yerine getirildiğinde grupça öğrenme de yeterlilik sağlanmış olur.” (Ö10)

“Evet sağlar. Gruptaki bütün bireyler önce kendileri araştırma yaparak öğrenirler. Daha sonra gruptaki diğer bireylerle bu bilgiler paylaşarak tartışma ortamı sağlanır ve bilgi kalıcı olur.” (Ö4)

Öğretmen adaylarının stop-motion hazırlamanın grupça öğrenme yeterliliğinde; grup halinde çalışmayı öğretme (f=14), öğrenme yeterliliği sağlama (f=7), düşünceleri birleştirme (f=5), işbirliği sağlama (f=3), farklı fikir oluşturma, sorumluluk alma, kalıcı öğrenme sağlama (f= 2), ortak karar verebilme, hatalarını

fark etme, konuyu daha iyi anlama, araştırma yapma (f=1) gibi olumlu yanları vurgularlarken, zaman ve emek harcanır (f=1) ifadesi ile olumsuz görüş belirtilmiştir.

Stop-motion Hazırlamada Gerekli Olan Temel Yeterliliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına Sizce stop-motion hazırlamada temel yeterlilikler nelerdir? Belirtiniz." sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulguları içeren Tablo 4 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Stop-motion Uygulamalarına Temel Yeterliliklere Yönelik Bulgular

	Grup	Bilgisayar Kullanımı		Konu Alanı		stop-motion Hazırlama		Öğrenme Süreci	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Temel Yeterlilikler	Kadın	3	30	4	40	5	50	5	50
	Erkek	5	36	4	29	6	43	4	29

Öğretmen adaylarının temel yeterliliklerinin yapılan analiz sonucu dört boyutta toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının iki ya da daha fazla alt boyuta görüş bildirdiği görülmüş ve bu görüşler ilgili boyutta toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının bu boyutlara gösterdikleri gerekçelerinden bazılarında şu örnekler fikir verebilir:

Birinci boyutta bilgisayar kullanımına yönelik;

"Bilgisayar konusunda bilgili olmalı. Konu hakkında yeterli bilgi edinilmeli. El becerilerini geliştirmiş olması gereklidir." (Ö5)

İkinci boyutta konu alanına yönelik öğretmen adayları "konu hakkında bilgiye sahip olma" (f=6) ve "konu hakkında yaratıcı olma" (f=2) hakkında görüş bildirmişlerdir.

"Konu hakkında bilgiye sahip olmak. Konu ve içerik hakkında somut bilgiler edinme. Konunun işleniş hakkında verilenleri bilme temel yeterliliklerdendir." (Ö10)

Üçüncü boyutta stop-motion hazırlamaya yönelik öğretmen adayları "Program hakkında bilgiye sahip olma" (f=5), "Hareketle müziğin bileşmesi" (f=2), "Resim geçişleri ve kalitesi" (f=2), ve "fotoğraf çekme becerisi" (f=2) hakkında görüş bildirmişlerdir.

"Stop-motion hazırlarken öncelikle düşünme yeterliliği olması gerekiyor. Daha sonra fikirlerimizi geliştirerek farklı, güzel resimler çizme yeterliliğinin olması gerekir. Yani çocuğun psikomotor gelişimi açısından da yeterli olması gerekir. Çocuğun yapabileceği basit resimler çizerek tek bir varlığı hareket ettirerek stop-motion hazırlayabilir" (Ö18).

Dördüncü boyutta öğrenme sürecine yönelik öğretmen adayları "Algı yasalarını bilme" (f=3), "Sabırlı olma" (f=3) ve "Hayal gücü" (f=3) hakkında görüş bildirmişlerdir.

"Öncelikle verilmesi gereken temanın anlaşılması gerekir. Şekil- zemin ilişkisi, perspektif açıları oldukça önemlidir. Mesajda resimlerin geçişi ve hareketlerin tam sağlanmasında önemlidir." (Ö12).

Stop-motion Uygulamalarının Mesleki Gelişime Olumlu Etkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına "Sizce stop-motion hazırlamanın mesleki hayatınıza yapıcı etkileri neler olabilir? Belirtiniz." Sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Stop-motion Uygulamalarının Mesleki Gelişime Yönelik Etkisine Yönelik Bulgular

	Grup	Yapıcı etkisi var		Yapıcı Etkisi Yok	
		f	%	f	%
Mesleki gelişime yönelik etki	Kadın	9	90	1	10
	Erkek	12	86	2	14

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının mesleki gelişime olumlu etki olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayı kadınların %90'ı, erkeklerin %86'sı stop-motion hazırlamanın mesleki hayatlarına etkisi yönündeki gerekçelerinden bazılarında şu örnekler fikir verebilir:

"Öğretmenlik mesleğinde öğrencilere faydalı olabilir. Çünkü dikkat çekicidir. Çocukların dikkatini çekmeyi başardığımızda konuyu rahatlıkla anlatabiliriz." (Ö23).

“İleride öğretmen olduğumuzda biz de öğrencilerin seveceği, sıkılmayacağı, ilginç bulacağı bir stop motion yapabiliriz. Onlarla birlikte hem eğlenir hem de öğretebiliriz.” (Ö15).
 “Konuyu eğlenceli hale getirdiğinden öğretmene zamandan tasarruf sağlar.” (Ö16).
 “Çok fazla etkisi olacağını düşünmüyorum. Hazırlarını bulabiliyoruz zaten.” (Ö3).

Sosyal Hayata Etkilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına “Sizce stop-motion hazırlamanın sosyal hayatınıza yapıcı etkileri neler olabilir? Belirtiniz.” Sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Stop-motion Uygulamalarının Sosyal Gelişime Etkilerine Yönelik Bulgular

	Grup	Yapıcı etkisi var		Yapıcı Etkisi Yok	
		f	%	f	%
Sosyal hayata etki	Kadın	8	80	2	20
	Erkek	12	86,8	2	14,2

Öğretmen adayı kadınların %80’i, erkeklerin %86,8’si stop-motion hazırlamanın sosyal hayatlarına etkisi yönü gerekçelerinden bazılarında şu örnekler fikir verebilir:

“Evde, okulda, arkadaş ortamında kullanabileceğimiz bir etkisi var. Stop-motion sayesinde grupça hazırlamada bir şeyler öğrenip, sosyal hayatımıza pozitif etki yapmaktadır.” (Ö6)
 “Sosyal hayatta insanlar arasındaki etkileşim güçlenir. Kültür etkileşimi olabilir, sosyal hayattaki olaylar daha da pekişir.” (Ö11).

Stop-motion Uygulamalarının Etkili Olacağı Derslere Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına “Sizce stop-motion hazırlama hangi ders/derslerde uygulanmalıdır? Belirtiniz” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Stop-motion Uygulamalarının Kullanımının Uygun Olduğu Düşünülen Derslere Yönelik Bulgular

	Grup	Mihver Dersler						İfade ve Beceri Dersleri			
		Hayat Bilgisi		Fen Bilgisi		Sosyal Bilgiler		Matematik		Türkçe	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun olan dersler	Kadın	6	60	5	50	2	20	1	10	4	40
	Erkek	6	43	5	36	4	29	3	21	3	21

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının %87’si mihver derslerini, %13’ü ise İfade ve beceri derslerini işaret etmişlerdir.

Öğretmen adayları mihver derslerin %93’ü Hayat Bilgisi, %86’sı Fen Bilgisi, %49’u Sosyal Bilgiler, ifade ve beceri derslerinden %31’i Matematik, %61’i Türkçe derslerinde stop-motion uygulamalarının uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının “stop-motion hazırlama hangi ders/derslerde uygulanmalıdır? Belirtiniz.” sorusuna verdikleri gerekçelerinden bazılarında şu örnekler fikir verebilir:

“Stop-motionu Fen Bilgisi dersinde uygulayabiliriz. Örneğin çocuklara mevsimleri öğretmek istediğimizde bunu stop-motiona uygularsak çocuğun ilgisini çeker ve mevsim değişikliklerinde nasıl giyinmesi gerektiğini bilir.” (Ö 19).
 “Tarihsel olayları öğretmek için Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilir.” (Ö7).
 “Matematik dersinde sayılarla, kümelerle ilgili konularda birçok akılda kalıcı stop-motion hazırlanabilir. Öğrencinin öğrenme sürecinde kalıcı olur.” (Ö10).

Stop-motion Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına “Sizce stop-motion hazırlarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Belirtiniz” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Stop-motion Hazırlama Sürecinde Sorun Yaşama Durumuna Yönelik Bulgular

Soru	Grup	Sorun Yok		Sorun Var	
		f	%	f	%
Sorun yaşama durumu	Kadın	0	0	10	100
	Erkek	2	14,2	12	86,8

Tablo 8’de öğretmen adayı kadınların %100’ü, erkeklerin %86,8’i stop-motion hazırlarken sorun yaşadıklarını belirtirken, erkeklerin %14,2’si sorun yaşamadıkları belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının stop-motion hazırlarken karşılaşılan sorunlar yönündeki gerekçelerinden bazılarını şu örnekler fikir verebilir:

“Stop-motion hazırlamak sabır gerektiren bir çalışmadır. Çekilen karelerin art arda getirirken bir uyum içinde gelmesi ve senaryoya uygun hareket etmesi gerekir. Stop-motion hazırlarken ses efekti ve fotoğrafların düzeni konusunda sorunlar yaşanabilir.” (Ö 8).

“Program sürekli donduğu için her donuşta işlemlerimiz sürekli aksadı.” (Ö5).

“Resimleri ekledikten sonra ses kayıtlarını ekledikten sonra aynı anda çalan müzik kesiliyor, birinde biri gidiyordu. Sonra resimler sıraya koymakta biraz zorlandık. Kısacası birazcık teknik hatalar oldu ama değdi. Hem eğlendik hem öğrendik.” (Ö15).

Öğretmen adaylarının stop-motion hazırlarken karşılaştıkları sorunları; ses ve görseli birleştirmede (f=15), resimlerin uyumu (f=5), fotoğrafların birleştirme, fotoğrafların netliği ve teknik sorunlar (f=4), fotoğrafların çokluğu (f=2), belirli bir düzene sokamama, konu bulmakta sorun ve kazanımlara uyum sağlayamama (f=1) şeklinde bildirmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde, stop motion uygulamalarında bireysel öğrenme yeterliliğinin yanında aşamalı ve kalıcı öğrenme sağlama, birden fazla duyu organlarının uyarılması, aktif katılım, dikkat çekme ve zevkli öğrenmeyi desteklediği yönündeki bulgular Najjar’ın (1996) multimedya öğrenme ortamlarının, bireyin içeriği görsel ve sözlü olarak kodlaması, birden fazla duyuya hitap etmesi, içeriğin basitten karmaşığa göre düzenlenmesi bireyin öğrenmesine yardımcı olur anlayışı ile uyum göstermektedir. Çoklu ortam uygulamaları, birden fazla duyu organına hitap eder ve öğreneni birden fazla duyu (ses, görsellik, hissetme vb. açısından uyararak öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi sağlar.

Hem öğretmenin hem de öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamı yaratılması, multimedya ders yazılımlarının kullanıldığı sınıflarda, öğrenciler animasyonlara, ses ve görüntülere anında ve istedikleri sırayla ulaşabilmesi etkileşimli ortam yaratılabilir (Sarı, 1993). Yine öğrencilerin süreci kendilerinin inşaat etmeleri aktif, uygulamalı ve işbirlikçi yollarla çalışma ve öğrenme fırsatları sağladığı görülmektedir (Mills ve diğerleri,2020).Öğretmen adaylarının stop motion hazırlamanın grup halinde çalışmayı öğretme, öğrenme yeterliliği sağlama, düşünceleri birleştirme, iş birliği sağlama, farklı fikir oluşturma, sorumluluk alma, kalıcı öğrenme sağlama, ortak karar verebilme, hatalarını fark etme, konuyu daha iyi anlama, araştırma yapma gibi olumlu görüş belirtilmişlerdir.

Öğretmen adaylarının temel yeterliliklerde, bilgisayar kullanıma; konu hakkında bilgiye sahip olma ve yaratıcı olma; program hareketle müziğin bileştirme, resim geçişleri ve kalitesi ile fotoğraf çekme becerisinin üzerinde durmuşlardır. Gözlemciler hareketleri algılamak için animasyonların yeterliliği hakkında, yavaş ve net olması, değişikliklerin ve bunların zamanlaması ve parçalar arasındaki ilişkilerde değişiklikleri ve olaylar dizisini anlamada önemli olduğunu vurgulamışlardır (Tversky ve diğerleri, 2002). Sanal ortamların kullanımı öğrencilerin uzamsal zekalarını geliştirirken, düşünme becerileri ve zihinsel çevirme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Yurt, 2011; Yurt ve Sünbül, 2012).

Yapılan araştırmalar bazı konularda özel olarak tasarlanmış animasyonları, okul ve üniversite öğrencilerin bir dizi değişimini hedeflemişleridir. Bu değişim matematik (Roschelle, Kaput ve Stroup, 2000), bulaşıcı hastalıklar (Colella, 2000), astronomi (Sadler ve diğerleri, 2000) diğer bilimsel görselleştirme (Clark ,2002; Edelson ve Pittman, 2001) derslerinde ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen adayları daha çok mihver derslerinde stop-motion uygulamalarının ifade ve beceri derslerine göre daha çok uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayı kadınların, erkeklerden stop-motion hazırlarken daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum Kazancı (2019), ile örtüşmektedir. Bu durumun altında yatan nedenler arasında dijital okur yazarlığın eksikliği (Paige ve diğerleri, 2016), döngüsel ve uzun soluklu bir geliştirme sürecinin olması (Sun ve diğerleri, 2017) söylenebilir.

En çok karşılaştıkları sorunlar; ses ve görseli birleştirmede, resimlerin uyumu, fotoğrafların birleştirme, fotoğrafların netliği ve teknik sorunlar, fotoğrafların çokluğu, belirli bir düzene sokamama, konu bulmakta sorun ve kazanımlara uyum sağlayamama olmuştur. Bu durum Bilgisayar destekli uygulamalarda hatta teknoloji ile bütünleştirilen her öğretim ortamında yaşanacak teknik problemler her zaman bu yöntemin sınırlılıklarındandır (Varol, 1997).

Görsel materyallerin hazırlanması ve sunulmasında stop-motion uygulamaları öğrenme ortamını zenginleştirebilir. Bu da öğretmenlerin eğitim süreçleri ve hizmet içi eğitimlerde eğitilmeleri uygun olabilir. Gelişen teknoloji bireyselleşmeyi ön plana alırken stop-motion uygulamalarının gruplarla ilişkilendirilerek sosyalleşme öğrenciler adına gerçekleştirilebilir.

Farklı ders içeriklerine uygulamalarda öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilebilir. Öğretmen ya da öğrencilerin fotoğraf çekme becerileri, görsel tasarım ilkeleri ışığında gerçekleştirilerek, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını zenginleştirebilirler. Bu çalışmanın farklı öğretim kademelerinde uygulama sonuçlarına bakılarak öğretmen ve öğrencilerin teknoloji becerileri geliştirilebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırma uygulama süreci araştırmacılar tarafından birlikte yürütülmüştür.

Etik Kurul Kararı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 19.01.2022 tarihli 2022/01/04 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E.A. (1992) Understanding and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120. <https://doi.org/10.1002/tea.3660290203>
- Akaygün, S. & Jones, L.L. (2013). Araştırmaya dayalı tasarım ve sıvı-buhar dengesi simülasyonunun geliştirilmesi. *Kimya Eğitimi Araştırma ve Uygulama*, 14 (3), 324-344. <https://doi.org/10.1039/C3RP00002H>.
- Albers, K. (2017). Animation from concept to production; Chapter: Stop Motion. eBook. 1st Edition. <https://doi.org/10.1201/b22170>
- Atalay, N., & Belet Boyacı, Ş. (2019). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilik becerilerinin geliştirilmesinde yavaşlama uygulaması. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 11(5), 507-518.
- Avons, S. (1998). Serial item recognition of novel visual patterns. *Journal of Psychology*, 89, 284-301. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1998.tb02685.x>
- Brown, J., Murcia, K., & Hackling, M. (2013). Slowmation: A multimodal strategy for engaging children with primary science. *Teaching Science: Australian Science Teachers Journal*, 59, 14-20.
- Chandra, Y., & Shang, L. (2019). *Qualitative research using R: A systematic approach*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3170-1>
- Clark, B. (2002). Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school. Prentice Hall.
- Colella, V. (2000). Participatory simulations: Building collaborative understanding through immersive dynamic modelling. *Journal of the Learning Sciences* 9(4), 471-500. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904_4
- Çalışkan, S. (2002). Uzaktan eğitim web sitelerinde animasyon kullanımı. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Web Sitesi*: "http://aof20.anadolu.edu.tr", Eskişehir.
- Driver, R., Rushworth, P., Squires, A. & Wood-Robinson, V. (1994). *Making Sense of Secondary Science: Support*

material for teachers. Routledge.

- Edelson, P. & Pittman, V.V. (2001). E-Learning in the United States: New directions and opportunities for university continuing education. *Indian Journal of Open Learning*, 10(2), 123-134. Indira Gandhi National Open University. <https://www.learntechlib.org/p/93608/>.
- Edwita, D. S., Nuraini, S., Rihatno, T., Sudrajat, A., & Arita Marini, A. (2019). Six years old elementary school student character enhancement through implementation of character building based on stop motion animation. *International Journal of Advanced Science and Technology* 29, (8). 103-109.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2004) *Educational psychology: Windows, classrooms*. Pearson Prentice Hall.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Anı.
- Genç, M. (2019). Views of teacher candidates about slowmation: Biology units sample. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1015-1034. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9817-0>
- Hoban, G., & Nielsen, W. (2013). Learning science through designing and making a narrated stop-motion animation: A case study of preservice teachers' conceptual change with slowmation. *International Journal of Science Education*, 35(1), 119-146. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.670286>
- Hoban, G., Loughran, J., & Nielsen, W. (2011). Slowmation: Preservice elementary teachers representing science knowledge through creating multimodal digital animations. *Journal of research in science teaching*, 48(9), 985-1009. <https://doi.org/10.1002/tea.20436>
- Kazancı, Z. (2019). Geleneksel Türk çocuk oyunlarının stop motion animasyonları ile öğretilmesi: Bir yöntem önerisi ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Educational Spectrum*, 1 (2), 131-151.
- Keast, S., & Cooper, R. (2015). Developing pedagogical knowledge of pre-service science teachers using slowmation as a shared experience. In G. Hoban, W. Nielsen, & A. Shepherd (Eds.), *Fen Eğitiminde Öğrenci Tarafından Oluşturulan Dijital Medya: İçeriği Öğrenmek, Açıklamak ve İletmek* (1. baskı, s. 151-165). Routledge.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mills, R., Tomas, L., Whiteford, C., & Lewthwaite, B. (2020). Developing middle school students' interest in learning science and geology through Slowmation. *Research in Science Education*, 50(4), 1501-1520. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9741-8>.
- Najjar, L. J. (1996). The effects of multimedia and elaborative encoding on learning (Technical Report GIT-GVU-96-05). <https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/3491/96-05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Nielsen, W., & Hoban, G. (2015). Designing a digital teaching resource to explain phases of the moon: A case study of preservice elementary teachers making a Slowmation. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(9), 1207-1233. <https://doi.org/10.1002/tea.21242>.
- O'Byrne, I., Radakovic, N., Hunter-Doniger, T., Fox, M., Kern, R., & Parnell, S. (2018). Designing spaces for creativity and divergent thinking: Pre-service teachers creating stop motion animation on tablets. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(2), 182-199.
- Paige, K., Bentley, B., & Dobson, S. (2016). Slowmation: An innovative twenty-first century teaching and learning tool for science and mathematics pre-service teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 41, 1-15. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.1>.
- Purves, B. (2010). *Basics animation 04: Stop-motion* (Vol. 4). Ava Publishing.
- Rihatno, T., Safitri, D., Nuraini, S., Marini, A., Ferdi Fauzan Putra, Z. E., & Wahyudi, A. (2020). The

Development Of Character Education Model Using Stop Motion Animation For Elementary School Students In Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(8), 103-109.

- Roschelle, J., Kaput, J. J., & Stroup, W. (2000). Simcalc: Accelerating student engagement with the mathematics of change. In M. J. Jacobsen & R. B. Kozma (Eds.), *Innovations in science and mathematics education: Advanced designs for technologies of learning* (pp. 47-75). Lawrence Earlbaum Associates.
- Sadler, P. M., Gould, R., Brecher, K., & Hoffman, B. (2000). Astronomical experiences using internet-accessible remote instrumentation (Ed. Michael J. Jacobson, Robert B. Kozma). *Innovations in science and mathematics education: Advanced designs for technologies and learning*, 287-320. Routledge.
- Sanalan, V. A., & Arif Altun, A., (2002). Bir veri tabanı uygulaması olarak elektronik portfolyo. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 11-21.
- Sarı, İ. F. (1993). İnteraktif multimedya. *Macintosh Dünyası*, 34-39.
- Seery, M. (2014) Stop motion animation to facilitate group discussion. <http://www.rsc.org/blogs/eic/2015/09/reading-lessons-science-texts>
- Sezgin, E. & Köymen, Ü. (2014). İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (4),134-145.
- Sun, K. T., Wang, C. H., & Liu, M. C. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in elementary school. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25(1).1-15.
- Thompson, T. W. (1993). Visualizing Classroom Instruction.Creating Visual Images For Preservice Teacher Education. *Visual Literacy in The Digitall Age: Selected Readings From The Annual Conferance of İnternetional Visual Literacy Association 25 th.* ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED370574>
- Tversky, B., Morrison, J., & Betrancourt, M. (2002). Animation: Can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57(4), 247–262.
- Varol, N. (1997, 24-26 Eylül). Bilgisayar destekli eğitim, *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*, (s.138-145). Elâzığ
- Wilkerson, M. H., Gravel, B. E., & Macrander, C. A. (2015). Exploring shifts in middle school learners' modeling activity while generating drawings, animations, and computational simulations of molecular diffusion. *Journal of Science Education and Technology*, 24(2-3), 396–415. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9497-5>.
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Yurt E., & Sünbül A. M. (2012). Sanal ortam ve somut nesnelere kullanılarak gerçekleştirilen modellemeye dayalı etkinliklerin uzamsal düşünme ve zihinsel çevirme becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(3).1975-1992.
- Yurt, E. B. (2011). *Sanal ortam ve somut nesnelere kullanılarak gerçekleştirilen modellemeye dayalı etkinliklerin uzamsal düşünme ve zihinsel çevirme becerilerine etkisi*. (Yayın No. 280700) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

“Stop motion” refers to the whole result created by capturing photo frames taken one after the other according to a certain setup for a certain number of seconds with a video program. This approach helps to concretize abstract concepts by stimulating multiple senses. In this way, it is a tool that ensures the active participation of individuals, the enrichment of the learning environment, and the improvement of technology skills. This research was designed to determine the opinions of preservice teachers regarding stop-motion practices in the context of using technology in education and preparing technological materials for teaching purposes.

Method

In this study, the views of preservice teachers on the use of stop motion were examined. In this respect, the research had a descriptive structure and a basic qualitative research method was used. The research sample was determined based on the convenience sampling method. Research data were collected using a semi-structured interview form and the content analysis technique was used in the analysis of the collected data.

The research participants were preservice teachers studying in the second year of university. As a data collection tool, an opinion form was prepared to determine the students’ thoughts and they were asked to answer the questions on this form in writing. The obtained data were analyzed using the content analysis technique. Student opinions were coded separately by the researchers and then they compared the codes that they obtained.

Results

Based on content analysis, the answers given by the preservice teachers were evaluated in the context of the research questions.

In the interviews, 12 men and 10 women reported problems in developing stop-motion applications. Two male participants stated that they had no problems. Twenty-one participants stated that the application development process would contribute positively to their professional development; however, three participants stated that it would not have a positive effect on their professional development. The preservice teachers stated that 93% of the Axis lessons were relevant to life science, 86% of them to science, 49% of them to social studies, 31% of them to mathematics, and 61% of them to Turkish lessons.

The first question of this research was: “Do you think stop-motion applications provide individual learning proficiency?” In response, more than half of the participating preservice teachers (f=18) stated that preparing stop-motion applications provides individual learning proficiency. Three participants stated that it did not provide individual learning proficiency and two stated that it possibly could.

It was seen that all preservice teachers evaluated stop motion positively in terms of providing proficiency in the context of group learning. Considering the group learning proficiency of preservice teachers for preparing stop-motion applications, they emphasized positive aspects including teaching how to work in groups (f=14), providing learning competence (f=7), combining ideas (f=5), providing cooperation (f=3), creating different ideas (f=2), taking responsibility (f=2), providing permanent learning (f=2), making joint decisions (f=1), realizing their mistakes (f=1), understanding the subject better (f=1), and conducting research (f=1). A negative opinion about the time and effort spent on these tasks was also noted (f=1).

Conclusion

Almost all of the participating preservice teachers stated that they had problems during the stop-motion application process. Among the reasons for that, it was particularly important that this type of application was being used for the first time and that the development process was long.

Preservice teachers expressed positive opinions about preparing stop-motion applications, teaching to work in groups, providing learning proficiency, combining thoughts, providing cooperation, creating different ideas, taking responsibility, providing permanent learning, making common decisions, noticing mistakes, and understanding the subject better.

Among the basic competencies of teacher candidates, including computer usage, having knowledge

about relevant subjects, and being creative, this program focused on combining music with movement, picture transitions and quality, and the ability to take pictures.

The most common problems faced by these preservice teachers were related to combining sound and visuals, the harmony of pictures, the merging of photographs, the clarity of photographs and other technical problems, the available quantity of photographs and the inability to put them in a certain order, problems in finding a subject, and the inability to adapt to gains.

Erken Dönemlerde Finansal Farkındalığın Gelişmesi ve Finansal Okuryazarlık Konularının Matematik Dersine Entegrasyonu

Melike TURAL SÖNMEZ¹

Öz: Son yıllarda bireylerin bilinçli ve sorumlu finansal kararlar verebilmesi için finansal okuryazarlık eğitimi konusu gündeme gelmektedir. Teknolojik ve ekonomik gelişmelerin beraberinde getirdiği finansal ürün çeşitliliğini, karmaşıklığı ve derinliği finansal okuryazarlık eğitimi ihtiyacını artırmaktadır. Nitekim bireylerin finansal konularda doğru kararlar alabilmesi için bu konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada öncelikle finansal okuryazarlık tanımı ve boyutlarına yer verilmiştir. Erken dönemlerde finansal farkındalığın nasıl geliştiği konusunda literatürden örnekler sunulmuştur. Finansal okuryazarlık konularının matematik eğitiminde hangi bakış açılarıyla ele alınabileceğinden söz edilmiştir. Matematik öğretme ve öğrenme ortamlarında finansal okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Finans Eğitimi Standartları Entegreli Matematik Modeli (FESEM modeli) önerilmiş, bu modelin programda nasıl yer alabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Son olarak, finansal konuların matematik eğitimine dahili konusundaki uygulamaların ve araştırmaların neler ve nasıl olabileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Finansal Okuryazarlık Eğitimi, Matematik Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi, İlkokul, Ortaokul

Development of Financial Awareness in Early Ages and the Integration of Financial Literacy in Math

Abstract: The issue of financial literacy education has recently become a matter of debate so that individuals can make informed and responsible financial decisions. The diversity, complexity, and depth of financial products brought about by technological and economic developments increase the need for financial literacy education. In fact, individuals need to have sufficient knowledge and awareness in order to make the right decisions on financial issues. First of all, the definition of financial literacy and its dimensions are given. Examples from the literature on how financial awareness develops in the early stages are presented. It is briefly mentioned that, from various perspectives, financial literacy issues are handled in mathematics education. Examples from studies on financial literacy in mathematics teaching and learning environments are presented. The Financial Education Standards Integrated Mathematical Model (FESEM model) has been proposed, and suggestions have been made on how this model can be included in the program. Finally, the content of financial issues in mathematics education has been comprehensively discussed, and suggestions have been made about what and how further studies and practices can be conducted.

Keywords: Financial Literacy Education, Mathematics Education, Early Childhood, Primary School, Secondary School

Geliş Tarihi: 30.12.2021

Kabul Tarihi:04.04.2022

Makale Türü: Derleme

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, e-posta: melikesonmez@kku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-6982>

Atf için/ To cite:

Tural Sönmez, M. (2022). Erken Dönemlerde Finansal Farkındalığın Gelişmesi ve Finansal Okuryazarlık Konularının Matematik Dersine Entegrasyonu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 569-589.

Günümüzde gelişen teknoloji ve ekonomik ilişkilerle birlikte piyasadaki mevcut finansal ürün ve hizmetler artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bireyler daha nitelikli seçim yapmak için ürün ve servislerin özelliklerini ve yapılarını karşılaştırmak zorunda kalmaktadır. Bireylerin harcama ve biriktirme konusunda mantıklı kararlar alabilmesi için finansal okuryazarlık konusunun önemi gündeme gelmektedir. 1980 yıllarından önce birçok araştırmacı finansal okuryazarlığı sözlüklerde belirtilen “okuryazarlık” otonom modele göre tanımlayarak “okuma yazma ve dili kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır (Simpson ve Weiner, 1989). 1980’li yıllardan sonra geleneksel “okuma yazma” tanımı kabul görmemeye başlamış, duruma göre bağlam içinde değerlendirme yapmanın daha doğru olduğu vurgulanmıştır. Bay ve diğerleri (2014) finansal okuryazarlığı durumsal modele göre açıklamış, finansal okuryazarlığı oluşturan özelliklerin uygulama ile oluştuğunu, zaman ve mekâna göre çeşitlendiğini belirtmişlerdir. Jacob ve diğerleri (2000) finansal okuryazarlığın finansal kavram ve terimlerin yanı sıra, bilginin etkili finansal karara dönüşmesi ile anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bununla ilişkili olarak Remund (2010) finansal okuryazarlığı beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar: finansal kavramlar hakkında bilgi, finansal kavramlar hakkında iletişim kurabilme, bireysel finansı yönetebilme kabiliyeti, gerekli finansal kararlar alma yeteneği, gelecekteki finansal ihtiyaçlar için etkili planlama konusunda güvendir. Özkale ve Erdoğan (2022), finansal okuryazarlık eğitimi çalışmaları inceleyerek finansal okuryazarlığın dört boyutu olan “bilgi, yetenek, davranış ve etkileyen faktör” boyutlarını içeren kolezyum modelini oluşturmuş ve bu modelin eğitim alanındaki çalışmalarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı OECD (2015) finansal okuryazarlık eğitimini “bireylerin finansal ürün ve kavram anlayışlarını geliştirdiği süreç; bilgi, eğitim ve nesnel tavsiyelerle finansal riskler ve fırsatlar konusunda daha bilinçli seçimler yapma, nereden yardım alınacağı konusunda ve finansal refahın sürdürülebilirliği için bilinçli etkili kararlar alabilmeye yönelik yetenek ve güven geliştirme için eğitim” (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); 2005, 12) olarak tanımlamıştır. 15 yaşındaki öğrenciler için OECD tarafından hazırlanan ve uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) finansal okuryazarlık bölümü 2012 yılından bu yana uygulanmaya başlanmıştır. PISA finansal okuryazarlık alanının (2012) teorik çerçevesi içerik, süreç ve bağlam kategorilerine ayrılarak oluşturulmuştur. PISA finansal okuryazarlık içerik alanında “para-piyasa işlemleri, finansı planlama ve yönetme, risk ve getiri ve finansal koşullar” olmak üzere 4 içerik alanı bulunmaktadır. Bu boyutların içerikleri genel hatlarıyla (OECD, 2015) şu şekildedir:

- Para ve piyasa işlemleri başlığı altında para birimleri hakkında farkındalık, ödeme yapma araçlarını tanıma, banka hesabı, kartı ve çek kullanabilme, nakit, kart ve diğer ödeme çeşitleri hakkında bilgilendirme, makbuzların dosyalanması, günlük ödeme ve harcamalar ve paranın değeri gibi temalar
- Finansı planlama ve yönetme boyutunda; gelir ve gider yönetimi, planlama ve izleme, finansal ferahı artırmanın yöntemlerini anlama, kredi kullanımı, yatırım, düzenli harcama, vergi, emeklilik planlaması ve tasarruf ve varlık yönetimi gibi temalar
- Risk ve getiri boyutunda; belirsizlik durumunda finansmanı yönetme becerisi, finansal kazanç ya da kayıp potansiyelinin anlaşılması, sigorta gibi finansal ürünlerin çeşitli riskleri yönetme ve dengeleme için kullanılabilineceği, kredi ve fatura ödemelerinde temerrüde düşmenin tehlikesi hakkında bilinçlenmek, faiz oranının değişmesi ya da döviz kurlarındaki dalgalanma gibi ekonomik olayların ya da dış faktörlerin nasıl risk ve getiri oluşturabileceği hakkında değerlendirme gibi temalar
- Finansal koşullar boyutunda ise, tüketici hakları ve sorumlulukları, devlet politikasının faiz oranı, enflasyon, vergi vb. üzerindeki etkileri gibi konuları anlamayı, haneler ve toplum için sosyal yardımın önemi, finansal ürün ya da hizmet alırken şart koşulan yasal belgelerin içeriği anlayabilme gibi temalar bulunmaktadır.

Finansal okuryazarlık bağlamları bireysel, toplumsal, eğitim ve iş, ev ve aile ile ilgili olabilmektedir.

Erken Dönemlerde Finansal Okuryazarlık Gelişimi

Finansal okuryazarlık ile ilgili araştırmalar okul öncesi dönemle birlikte çeşitli yaş gruplarıyla

çalışılmıştır. Drever ve diğerleri (2015) okul öncesi yaş (3-5 yaş arası) yürütücü işleve ilköğretim çağında ise (6-12) finansal sosyalizasyona vurgu yaparak ve gençlik dönemi (13-21 yaş) olmak üzere üç yaş kategoride bireylerin finansal kabiliyetlerinin gelişimini değerlendirmiştir. “Uzun vadeli amaçlara odaklı kalabilme, finansal bilginin edinimi ve anlamlandırılması gibi bilişsel yetiler” olarak karakterize edilen yürütücü işlev gelişiminin 3-5 yaş döneminde kritik olduğu belirtilmektedir. Miyake ve diğerleri (2000) ise, yürütücü işlevin inhibisyon, işleyen bellek (kısa süreli) ve bilişsel esneklik olmak üzere 3 alt bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. İnhibisyon, iç ve dış kaynaklı dikkat dağıtan etkenlere rağmen yapılacak işe odaklı kalabilme yeteneğidir. İnhibisyon bireyin kendini duyguları ve davranışları yönetmesiyle ilişkilidir. Bilişsel esneklik ise problem çözmekte farklı yaklaşımlarda bulunabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. İşleyen bellek ise birkaç bilginin bir seferde iletimini sağlayan beynin yeteneğidir. Holden ve diğerleri (2009), çocukların biriktirme alışkanlıklarını, özdenleme mekanizmalarını, çalışır bellek yeteneklerini geliştirmek için uzun vadeli biriktirme hedeflerine odaklı kalabilecek içerikteki programların faydalı olduğunu belirtmiştir. Friedline (2015) de benzer şekilde finansal kapasitenin gelişimi için beş yaşlarından itibaren biriktirmeyi vurgulamaktadır.

Finansal okuryazarlık literatüründe çevresel faktörler “sosyalleşme” başlığı altında incelenmektedir. (Gudmunson ve Danes, 2011; Jorgensen ve Savla, 2010; Shim ve diğerleri, 2010). Aile, okul, iş, arkadaşlar, akranlar ve medya önemli çevresel unsurlardır. İlköğretim döneminde (6-12 yaş) finansal sosyalizasyon kavramı finansal kavramların oluşumunda belirleyici olmaktadır. Çocuklar okula başlamadan önce finansal sosyalizasyon aracılığı ile de tüketici rolleri hakkında bilgi ve tutuma sahiptirler (Ward ve diğerleri, 1977). Medya da, bireylerin finansal davranışlarını manipüle etmede etkin araçlardan biridir. Özellikle reklamlar, ekonomi kanallarındaki bilgi ve tavsiye, bireyleri belirli bir eylem planına katılmaya ikna edebilir (Oehler ve Wendt, 2017). Çocuklar 6-12 yaşları arasındaki çocukluk döneminde farklı markaların farkında olmaya ve tüketim hakkında çıkarım yapmaya başlarlar (John, 1999). Bu nedenle ilkokul çağındaki çocuklara tüketim kültürüne direnmeyi öğretmek için en uygun dönemdir. Shim ve diğerlerine, (2010) göre ilköğretim çağındaki çocuklara harçlık vermek çocukların yaşayarak öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Fakat bu süreçte aile gözetimi, bütçelemeyi öğretmek, biriktirmenin önemini kavratmak bilincin oluşmasında belirleyicidir. Bütçe, harcama ve biriktirme konusunda aile yönlendirmelerinin olduğu çocukların ileriki yıllarda biriktirme davranışına ve yatırım konularında daha yatkın olduğu ve kendilerini iyi para yöneticisi olarak betimledikleri araştırmalarda vurgulanmaktadır (Johnson ve Sherraden, 2007; Kim ve Chatterjee, 2013).

Erken Dönemlerde Finansal Okuryazarlık Eğitimi

Finansal eğitim kavramlarının örgün eğitime dahili gündemde olan konulardan biridir. Avustralya, Kanada, Singapur, ABD ve İngiltere finansal okuryazarlık eğitimine önem veren ülkelerden bazılarıdır. Amerika’da ise gençlerin finansal okuryazarlığını geliştirme taahhüdünü paylaşan kolisyonlar bulunmaktadır. Bunlardan biri Washington DC merkezli 100’den fazla ulusal kuruluşun ve 51 bağımsız ve devlet bağlı koalisionundan oluşan bir ağdan oluşan Jumpstart Koalision Eğitim Komitesi’dir. Bu kuruluş, ortaklarının ve bağlı kuruluşlarının finansal eğitim çabalarını desteklemekte ve işbirliğini teşvik etmek için finansal okuryazarlık topluluğunu bir araya getirmektedir. Jumpstart Koalision Eğitim Komitesi, finansal okuryazarlık standartlarını yayınlamıştır. Bu standartlar, “finansal sorumluluk ve karar verme, gelir ve kariyer, planlama ve para yönetimi, kredi ve borç, risk yönetimi ve sigorta, biriktirme ve yatırım” şeklinde 6 boyutludur (Aktaran Tural Sönmez; 2016, s.209). Bu Ulusal Standartlar, gençlerin yaşam boyu ekonomik refahı için mantıklı finansal kararlar almaya tamamen hazır, bağımsız yetişkin tüketiciler olarak yetişmeleri için anaokulundan 12. sınıf öğrenimleri boyunca (K-12) edinmeleri gereken kişisel finans bilgisini ve becerisini tanımlar. Standartlar, ilkokulun ilk yıllarından itibaren uygulanabilmekte ve temel bilgilere dayanmaktadır. Bu standartlar bireylerin kendi paralarını kullanma konusunda yetkin, kendine güvenen lise mezunları olması için kapsamlı bir kişisel finans müfredatının çerçevesini temsil eder. Ulusal standartlar sınıf içi eğitime, müfredat dışı öğrenmeye ve finansal eğitim programlarının materyallerinin ve araçlarının geliştirilmesine rehberlik etmek için tasarlanmıştır, ancak aynı zamanda sınıf dışında ve evde yaygın eğitime rehberlik etmek için kolay ve etkili bir şekilde kullanılabilir (JumpStart Coalition, 2007).

Finansal eğitim programı için eğitim hazırlanan grubun özellikleri ve konuların içeriği önemlidir. Walstad ve diğerleri (2017) finansal okuryazarlık eğitimi programını altı grupta incelemiştir. Bu altı grup bireylerin yaş aralığı ve demografik özelliklerine göre çeşitlenmektedir. Bunlardan ilki ortaokul ve liseli olmak üzere gençlerdir. Walstad ve diğerleri (2017) bu grup için finansal okuryazarlık eğitimi temel finansal kavramlara ve öğrencilerin gelecekteki yaşantılarında karşılaşılabilecekleri türden finansal konu uygulamalarına odaklanılmasını önermiştir. Buna karşın çalışan ve yetişkinlere verilecek finansal eğitimlerde günümüzde eğitime ve tavsiyeye ihtiyaç duyulan konulardan biri olan “emeklilik için birikim yapma” gibi tek bir konuya odaklanılabilir. Finansal okuryazarlık kavramlarının erken yaşlarda öğretilmesini savunan ülkelerde Jump Start Birliği gibi (JumpStart Coalition, 2007) koalisyonlar kurulup, standartlar ve küçük yaş grupları için aktiviteler önerilmektedir.

Çocuklar okul dışı kaynaklardan alınan bilgiler aracılığıyla kişisel finans hakkında bazı fikir ve bilgiler edinmektedirler. Bunlardan bazıları yanlış veya yanıltıcı olabilir. Finansal okuryazarlık eğitimine geç başlanması, yanlış bilgilerin düzeltilmesi için öğretmenlerin daha fazla zaman harcamasını gerektirebilir. Ayrıca, ortaöğretim sonrası eğitime devam etmeyen ve hızlı bir şekilde yetişkinlerin mali görev ve sorumluluklarıyla karşı karşıya kalan bir grup için finansal okuryazarlık eğitimi çok önemli hale gelmektedir. Bu nedenle erken dönemden itibaren finansal okuryazarlık eğitimine başlanmalıdır. Çocukluk çağında finansal eğitiminin kuralcı, önleyici, gelişimsel olması ve büyük ölçekte verilmesi gerekir. Bu nedenle, yetişkin finansal eğitim için uygulanan pedagojiler ve stratejiler çocuklara uygulanmak üzere uygun transfer edilemez (McCormick, 2009). Lucey (2007) çocukların içinde buldukları ekonomik bağlamlar ve ortamlar birbirinden farklı olabildiği için finans eğitiminin tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayabileceğini belirtmiştir. Suiter ve Meszaros (2005) K-12 sınıfları boyunca çocukların yeteneklerinin ve sosyoekonomik koşullarının farklılık göstermelerine rağmen; öğretmenleri uygun stratejiler ve materyaller kullanırsa kişisel finans içeriklerini öğrenebileceklerini savunmaktadır. Suiter ve Meszaros (2005) ayrıca çocukların ekonomi ve kişisel finans anlaması yetişkinlerden farklı olarak farklı aşamalar içerebileceğini belirtmiştir. Grody ve diğerleri (2008) çocuklara sadece kumbara yoluyla tasarruf ve numaralandırma teknikleri öğretmek yeterli olmayacağını, onlara iş ilişkisini anlamak ve para, para ve ATM makineleri, para ve yatırımlar, kredi kartları ve maddi ürün alımı, fatura ödeme mekanizmaları, aylık ekstreler, emeklilik tasarrufları, vergiler, açıklar vb. gibi modern çağda ihtiyaç duyabileceği temel kavramlar öğretilmesini önermektedir. Godsted ve McCormick (2007) finansal okuryazar bilinçli tüketiciler tüketiciler yetiştirmek için erken çocukluk dönemine odaklanan programların içermesi gereken kavramları “hedef belirleme, zamanlararası seçim, hayırseverlik, kazanmak, tasarruf ve harcama” şeklinde belirlemektedir. Okul öncesi düzeyde Fluch (2007) parayı tanımakla ilgili temel kavramların eğlenceli bir şekilde çocuklara anlatılabileceğini vurgulamıştır. Schug ve Hagedorn (2005) benzer şekilde paya, değiş tokuş, yatırım, biriktirme, işsizlik, enflasyon, ferah gibi kavramların iyi tasarlanmış finansal eğitim programları ile birlikte erken dönemlerde öğretilebileceğinden bahsetmişlerdir.

Türkiye’de çocuklara yönelik finansal okuryazarlık eğitimi çalışmalarını inceleyen bir araştırmada eğitimlerin sivil toplum örgütleri ve bankalar tarafından gerçekleştirildiğini ve programların genel olarak tasarruf bilincini ve bilinçli tüketici davranışlarını geliştirmeyi amaçlamadığını ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2017). Başaran ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim programının finansal okuryazarlık eğitimi açısından yönlendirici ve okul öncesi öğretmenlerin destekleyici olmadığını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin öğretim programında vurgulanmamasına rağmen yerli malı haftasında ve enerji tasarruf haftasında bir takım etkinlikler yaptıklarını fakat bu etkinliklerin yapılış amacının finansal okuryazarlığı geliştirmek üzerine tanımlanmadığını belirtmişlerdir. Literatürü ve jumpstart kişisel finansal eğitim standartları ile değerlendirdiğimizde “finansal sorumluluk ve karar verme, gelir ve kariyer, planlama ve para yönetimi, biriktirme ve yatırım” standartları basit ve eğlenceli bir yöntemle okul önce dönemden itibaren ele alınabilir.

Yıldırım (2017) ilkököl ve ortaokul seviyesinde yaygın eğitim kapsamında finansal okuryazarlık konuların Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarındaki bilinçli tüketici yetiştirilmesi ve tasarruf bilincinin geliştirilmesi ile ilgili ünitelerin kazanımlarına entegre edildiğini; tasarruf, birikim, para yönetimi

ve üretim temalarının programda eksik olduğunu ve mutlaka programa eklenmesini önermiştir. Akpınar ve diğerleri (2016) matematiğin ekonomiye katkı sağlama potansiyelinin kısa vadede eğitime yansımaları önermektedir. Çarıkçı'nın (2019) yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin finans, bütçe, fiyat, harcama ve tasarruf gibi finansal kavramları duydukları ancak tanımlayamadıklarını ifade etmiştir.

Kültürden bağımsız bir şekilde Türkiye'deki çocukluk dönemi finansal sosyalizasyon faktörlerini ele alan çalışmalarda da Yıldırım ve Özbek (2021) "aile geçmişi, alınan ekonomi eğitimi ve kalitesi, para ve iş üzerinden sağlanan finansal sosyalleşme ve aritmetik bilgi" gibi etkenlerin bireylerin finansal okuryazarlık düzeyi üzerinde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Vergi bilinci kazandırmada eğitimin etkisini tespit etmek amacıyla ilkök ve ortaokul öğrencilerine öntest- sontest uygulanan ampirik bir çalışmada, toplumda vergi bilinci kazandırmada bu yaş gruplarına verilecek eğitimlerin önemli ve etkili olduğu ifade edilmiştir (Çelik ve Eroğlu, 2014; Kandak ve Mertol, 2021). Özen ve diğerleri (2015) benzer şekilde orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin vergiyi algılayabildiklerini, bu algının oluşmasında ailelerinin eğitim ve gelir durumlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Eğitilmiş, annesi kamuda çalışan ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocukların vergi bilincinin oluşmasında daha avantajlı gruplar oldukları bu araştırmada ifade edilmiştir.

Erken dönemlerde finansal okuryazarlık eğitimi çalışmalarına bakıldığında aile yönlendirmelerini (Johnson ve Sherraden, 2007; Kim ve Chatterjee, 2013; Shim ve diğerleri, 2010) ve öğretim programlarına entegre edilen finansal okuryazarlık eğitimi (Curugan ve diğerleri 2019; McCormick, 2009; Suiter ve Meszaros, 2005) belirleyicidir. Türkiye'de ilkök ve ortaokul dönemi öğretim programlarında finansal kavramlarla ilgili öğrenme çıktıları sosyal bilgiler ve matematik derslerinde örtük bir şekilde yer almaktadır (Güvenç, 2017).

Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Kadar Uygulanan Ortaokul Düzeyindeki Matematik Dersi Öğretim Programları, Yapısı ve Finansal Okuryazarlık İlişkisi

OECD tarafından hazırlanan PISA'da matematiksel okuryazarlık ve finansal okuryazarlık ayrı bölümlerde sunulmuş olmasına rağmen, teorik çerçevede bu iki bölümün aralarındaki ortak içeriğin öğrencilerin günlük hayatlarında finansal içerikte karşılaşabileceği temel aritmetik sorularıyla ölçüldüğü belirtilmiştir (OECD, 2012, 25). Skagerlund ve diğerleri (2018) finansal okuryazarlıkta iki faktörün altını çizmektedir. Bunlar sayıları anlamak ve finansal kararları içeren faaliyetlerde duygusal bir tavır sergileme yeteneğine sahip olmaktır. Problem çözme sürecinde matematiksel modeller ekonomide sıkça kullanılmaktadır. Matematik ve ekonomi öğrencilerin tümünden gelimci düşünme yönteminin aracılığıyla günlük hayata ilgili problemlerini çözebilmelerini sağlar. Wentworth (1987) modellerin karmaşık durumlarda tümünden gelimci akıl yürütmeyi etkili bir şekilde kullanılmasyla durumların anlaşılmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu nedenle finans ve matematik derslerinin ortak içerikte sunulması bir alternatif olabilmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar uygulanan 1926, 1931, 1938, 1949,1977, 1990, 1998, 2005, 2013 ve 2018 öğretim programları uygulanmıştır. Bu programlardan bazılarında finansal okuryazarlık vurgunmıştır. Günümüzde 2017 yılında taslak olarak yayınlanan İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar matematik dersi öğretim programı (Meb, 2018) matematik dersinin içeriğine ve işlenişine klavuzluk etmektedir. Programda matematiksel yetkinlik, "günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama " şeklinde tanımlanmıştır. Matematiksel yetkinlik için ayrıca "sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgi" vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla matematiksel yetkinlik, düşünme ve sunmanın matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir (MEB, 2018, s.6). Ortaokul matematik dersi öğretim programı "sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık" olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu program ile ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, "ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel

düzyer beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmaları" (MEB, 2018, s.3) beklenmektedir. 2018 matematik dersi öğretim programında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler çerçevesinde "bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini" kapsamaktadır. Programda belirtilen yetkinliklerde ayrıca "insiyatif alma ve girişimcilik" başlığı yer almaktadır. Bu yetkinlik "Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik,

"Herkesi sadece evde ve toplumda değil ayrıca işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir." (MEB, 2018, s.6)

2018 yılı matematik dersi öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek husus olarak (MEB, 2018):

"Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir. Bu amaçla diğer derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Örneğin gerek günlük hayatta karşılaşılan gerekse Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi içinde yer bulan ekmeğ israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular özellikle vurgulanmalı ve bu konularda örnekler verilmelidir." İfadesi yer almaktadır. "(s. 14)

Günümüze gelene kadar uygulanan tüm ortaokul matematik dersi öğretim programları finansal okuryazarlık eğitimi açısından incelendiğinde 1931 ve 1949 öğretim programları dikkat çekicidir. 1931 programında öğretimesi planlanan içeriğin organizasyonu hesap ve hendese şeklinde 2'ye ayrılmıştır. Handese başlığını 5 bölümden oluşmaktadır. Bu başlıklar;

- ev hesapları (yüzde, kesirler, ondalık kesirler, yüzde, tasarruf ve masraf hesapları çeşitli malzemelerin fiyat listelerinin oluşturulması),
- mağaza hesapları (zihinden işlemler, kesirlerde çarpma, iskonta hesapları, etiket fiyatlarının belirlenmesi ve katalog hazırlama, fiyat listesi oluşturma, fatura işlemleri)
- çiftlik hesabı (çiftliğe ait gelir gider hesapları, süthane hesapları, (çiftliğe ait gelir gider hesapları, süthane hesapları, yemlerin analizleri, gübre ve ekinler, yüzdeler, kesirler ve ondalık kesirler)
- sanayi hesapları (kesir hesapları, ödeme cetveli, mesai cetvelinin hesaplanması)
- banka hesapları (tasarruf hesapları, tasarruf bankaları, faiz hesapları, çekler mevduat hesapları, ciro bono, senet, iskonto, yüzde 6 usulü) şeklindedir.

1931 öğretim yılı matematik dersi öğretim programında yer alan hesap başlığı altındaki tüm konular finansal okuryazarlıkla ilişkilidir. İçeriğin "aritmetik ve cebir" ve "geometri" başlıkları altında bölümlendirildiği 1949 ortaokul matematik dersi öğretim programında ise bazı finansal okuryazarlık konuları bulunmaktadır. Bunlar ortaokul 2. sınıf seviyesinde aritmetik ve cebir başlığı altında "banka, sigorta, şirket hesapları, bono, çek ve poliçeler ve çeşitli faturaların incelenmesi ve hesabı şeklindedir. Ortaokul 3 düzeyinde ise "vergiler ve bunların tespitinde dayanan esaslar ve bütçelerin incelenmesi" konuları açıkça yer almaktadır. Bu tarihten sonra uygulanan 1977, 1990, 1998, 2013 ve 2018 programlarının konu listelerinde ve kazanım- davranış ifadelerinde matematiksel terminolojilere yer verilmiş; hiçbirinde finansal okuryazarlık içeriğinde alt öğrenme alanı oluşturulmamıştır. Bu programların kimilerinin kazanımlarının altında bazı finansal okuryazarlıkla ilişkili ifadeler yer almıştır. Türkiye'de 1998 ve 2013 yılları arasında uygulanan 2005 öğretim yılı ortaokul matematik dersi öğretim programı ile birlikte "Bilinçli Tüketim Aritmetiği" alt öğrenme alanı ile finansal okuryazarlığa yer verildiği görülmektedir. Bu programda ayrıca girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme gibi ara disiplinlerin alan kazanımlarının programda yer aldığı görülmektedir. İlgili programda "Gelir ve kariyer" finansal standardı altında değerlendirebileceğimiz "Kariyer bilinci geliştirme" ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. 2005 yılı matematik dersi öğretim programında matematiksel ve finansal kavramlar arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Örneğin; 2005 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programında gelir ve kariyer standardıyla ilişkili olarak "kariyer bilincini geliştirme" ara disiplini ve 6. sınıf seviyesindeki "verileri uygun istatistiksel temsil biçimleri ile gösterir"

kazanımı ilişkilendirilmiştir. Bu programda bahsi geçen ilişkilendirme için “ En son yapılan Öğrenci Seçme Sınavı’nda en fazla tercih edilen 10 mesleğin neler olduğunu araştırınız.” “ İş ve İşçi Bulma Kurumu, KPSS giriş kılavuzu, Devlet Planlama Teşkilatı’nın hazırladığı 5 yıllık kalkınma planındaki mesleklerle ilgili bilgilerden yararlanarak bu mesleklerden ilgi duyduğunuz 5 meslek hakkında bilgi toplayınız.” şeklinde ödevler verilebileceği şeklinde bilgilendirmeler yer almıştır. 2013 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programında benzer ilişkilendirmenin azaltıldığını, revize edilen yeni programda ise daha da zayıfladığı saptanmıştır (Özkale ve Erdoğan, 2017). Günümüzde uygulanan 2017 ortaokul matematik dersi programında ise finansal okuryazarlık ile kavramların bu kazanımlarda ya da açıklamalarda açıkça betimlenmediği (Tural Sönmez,2019) belirtilmiştir.

Finansal Okuryazarlık Kavramlarının Ortaokul Matematik Derslerine Entegre Edilmesi Konusunda Yapılan araştırmalar

Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımında da öğrencilerin matematiksel kavramları yaşantılarıyla uyumlu şekilde, anlamlı olarak kavramlaştırmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin önceki ekonomik yaşantıları onların derslerde öğrendikleri yeni bilgileri yapılandırmalarına fayda sağlayabilecek niteliktedir. Ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan alt öğrenme alanları finansal içerikte hazırlanarak matematik finans dersleri disiplinler arası yaklaşımla işlenebilmektedir. Bununla ilişkili olarak Stephan ve Akyüz (2012) yaptıkları öğrenme deneyi araştırmasının sonucunda altıncı sınıf öğrencilerinin gelir gider ve net kazanç gibi finansal bağlamlardan faydalanmanın tamsayılarla toplama ve çıkarma konularının öğretiminde öğrenme fırsatı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dituri ve diğerleri (2019) lise öğrencileri ile yaptıkları pilot çalışmalarında kişisel finans konularının matematik derslerinde cebir, istatistik olasılık ve modelleme alanlarında sistematik ve derinlemesine analiz edilebilen uygulamaların öğrencilerin hem finansal hem de matematiksel bilgilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrenciler bu çalışmadan sonra banka hesabı açtırma, para biriktirme ve aile üyeleriyle finansal tartışmalar yapma konularında kendilerini daha yeterli hissettiklerini, öğretmenler ise öğrencilerin bu süreçte derse çok ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Day ve Ballard, (1996) ekonomi öğretmeye yardımcı olmak için matematik müfredatını kullanmanın kolay olduğunu hikâye problemlerinin ekonomik temaları ve terminolojisi olabileceğini ifade etmiştir. Bu tür problemlere örnek şunlardır (Day ve Ballard, 1996, s. 75):

Mary ve Christie, 18 bardak limonatayı bardak başına 0,5 dolardan sattılar. *Toplam gelirleri* ne kadardır?
İki kızın bardak başına *maliyeti* 0,25 dolarsa, satılan tüm bardaklardan elde ettikleri *kâr* ne kadardır?
Jason’ın çek hesabında 16.00\$ var. 17.00 dolar daha yatırırca, yeni *bakiyesi* nedir?
Erin, Exxon hissesini 43 1/2’den satın aldı ve 47 3/4’e sattı. Sermaye kazancı ne oldu?

Matematik derslerinde yukarıda verilen örnekte italik olarak vurgulanan finansal terimlerin problem içinde ifade edilmesi ve üzerine tartışılması finansal kavramların öğretimi açısından faydalı olmaktadır. Day ve Ballard (1996) finansal kavramlarla matematik kavramlarının bağdaşabileceği örnek konuları “gelir hesaplama ile temel hesap, vergi ödeme hesaplama ve yüzde hesabı, para birimlerini birbirine dönüştürme, oranlama, yüzdeler hesaplama, ondalık ve sayı problemleri, hisse senedi aktiviteleri, kesirler ve temel aritmetik ile, mağazada alım satım işlemleri, zihinden hesaplama ve tahmin etme, banka işlemleri, temel aritmetik ve tahmin” şeklinde örneklendirmiştir. Türkiye’de uygulanan 2018 yılı matematik dersi öğretim programı 7 sınıf kazanımlarından finansal okuryazarlığı artırmak için zemin hazırlayabilecek olanlar Tural Sönmez’in (2019) çalışmasında Tablo 1’de örneklendirilmiştir.

Tablo 1. 2009 yılı Yedinci Sınıf Matematik Programında Finansal Okuryazarlık İçin İçerik Sunabilecek Kazanımlar (MEB, 2018)

Öğrenme Alanı	Alt öğrenme Alanı	Kazanım kodu
Sayılar ve İşlemler	7.1.1. Tam Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemleri	7.1.1.1, 7.1.1.2.
	7.1.4. Oran ve Orantı	7.1.4.1., 7.1.4.2, 7.1.4.3., 7.1.4.4., 7.1.4.5., 7.1.4.6., 7.1.4.7.
	7.1.5. Yüzdeler	7.1.5.1., 7.1.5.2., 7.1.5.3., 7.1.5.4.
Cebir	7.2.1. Eşitlik ve Denklem	7.2.1.1., 7.2.1.2., 7.2.1.4.
	7.2.2. Doğrusal Denklemler	7.2.2.2.

Veri İşleme	7.4.1. Araştırma Soruları Üretme, Veri Toplama, Düzenleme, Değerlendirme ve Yorumlama	7.4.1.1., 7.4.1.2., 7.4.1.3., 7.4.1.4.
--------------------	---	--

Tural Sönmez (2019) araştırması yedinci sınıf matematik dersi öğretim programlarının ve matematik ders kitabının açıkça olmasa da örtük bir şekilde finansal okuryazarlığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada yedinci sınıf seviyesinde “yüzde kullanarak vergi hesaplama, basit faiz uygulamaları, alan/hacim büyüklükleri ile fiyatlandırmanın orantılanması, emeğe karşı ne kadar kazanç elde edileceği, fiyat karşılaştırmaya yönelik tablo/grafik oluşturma ve yorumlama bütçe düzenleme, kredi ödemeleri, doğrusal ilişkilerde maliyet-miktar hesaplamaları ile ilişkili soru bağlamlarının PISA’da yer alan finansal okuryazarlık içerik, süreç ve bağlam kategorilerine uygun içerikte olabileceği”; fakat, soruların sadece işlemsel vurgu olmayacak şekilde daha iyi organize edilmesi gerektiğini ifade edilmiştir (Tural Sönmez; 2019, s.16). Finansal okuryazarlığı destekleyebilecek nitelikte soru bağlamlarının kitaplaki soruların %10’u kadar olmasına rağmen, pek çoğu akıl yürütmeyi desteklemeyen sadece matematiksel hesaplamalar niteliğindedir. Matematik derslerinde temel algoritma, formül, işlem ve alışıldık kuralları uygulamayı gerektiren problemler yerine öğrencilerin karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilecekleri finansal içerikteki problemlere yer verilmesi öğrencilerin hem matematik okuryazarlıklarını hem de finansal okuryazarlıklarının gelişmesine daha fazla fırsat sağlayabilir.

Son yıllarda matematik eğitimcileri arasında kabul gören matematiksel modelleme yaklaşımının gerçek dünyada karşılaşılan problemleri matematiksel olarak ifade etmede ve bu problemleri çözüme güçlü bir araç sunduğu ifade edilmektedir (Barker 2007; Berry ve Houston, 1995; Lesh ve Lamon, 1992; Tural Sönmez, 2016). Matematiksel modelleme etkinlikleri günlük hayatımızda karşımıza çıkabilecek tarzdaki gerçekçi bağlamlarla öğrencilerin eleştirel ve kritek düşüncelerini destekleyerek kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir. Matematiksel modelleme etkinlikleri, öğrencilerin finansal okuryazarlıklarını ortaya çıkarmak ve artırmak için bir araç olarak Tural Sönmez (2016) tarafından incelenmiş ve matematiksel modelleme yaklaşımı ile öğrencilerin finansal okuryazarlıklarının ortaya çıkabileceği ve geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Tural Sönmez’in (2017) çalışmasında finansal bağlamda uygulanabilecek matematiksel modelleme problemlerine örnekler sunulmuştur. TÜİK Trafik Kaza İstatistikleri’nden faydalanarak kazaya karışan sürücü özelliklerinin fiyatlandırmada modellenmesi yedinci sınıf seviyesinde finansal bağlamdaki matematiksel modelleme sorusuna örnek gösterilebilir.

Matematik derslerinde öğrencileri, sosyal ve matematiksel düşüncelerinin uyumunu ve makullüğünü problem bağlamına göre yorumlamaya teşvik etmeyi amaçlayan finansal içerikte problemler de sorulabilmektedir. Sawatzki ve Sullivan (2018, s. 1363) öğrencilerin akıl yürütmelerini etkinleştirmek ve gerçek hayattaki finansal bağlamlarda yer alan zorlu matematiksel problemler oluşturma potansiyelini araştırmak için aşağıdaki problem bağlamını oluşturmuşlardır:

“Üç arkadaş birlikte ayakkabı almak için alışveriş merkezine gidiyor. Rafta bulunan beğendikleri 3 ayakkabının fiyatını soruyorlar. Satış temsilcisi ayakkabıların önceki fiyatlarının 160 lira, 110 lira, 100 lira olduğunu söylüyor. Fakat şu an mağazada 3 ayakkabı alınca en ucuz ayakkabının ücretsiz olduğunu söylüyor. Arkadaşlar bu 3 ayakkabıyı almak isterse kimin ne kadar para vereceği konusunda öneride bulunuz. (2 farklı çözüm bulunuz.)”

10 ve 12 yaş grupları için hazırlanan yukarıdaki finansal bağlamdaki problemi incelediğimizde çözümün sosyal boyutları içerebileceğini görmekteyiz. Araştırmanın sonuçları da, öğrencilerin dostluk ve adalet kavramlarının problemi formüle etme ve matematiği kullanma biçimlerine rehberlik ettiğini ortaya koymaktadır (Sawatzki ve Sullivan, 2018).

Finans ve matematik konularının öğrencilere öğretilmesi için öğretmenlerin hem matematik hem de finans konusundaki alan bilgilerinin ve pedagojik alan bilgilerinin de iyi olması gerekmektedir. Tanase ve Lucey (2017) öğretmen adaylarının çoğunun, matematik ve finansal terminolojiyi ve bunların sosyal bağlantılarını anlama ihtiyacını tartışabilecek düzeyde olmayan dar veya orta düzeyde matematik ve finansal okuryazarlık kavramlarına sahip olduğunu ve matematiği yalıtılmış bir disiplin olarak göreyerek, ilgili sosyal adalet konularını büyük ölçüde dile getiremediklerini ortaya koymaktadır. Makonye’nin (2020) banka sistemleri iyi olmayan toplumdaki gelen matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin finansal matematik konularını öğrenemediklerini ifade etmiştir. Makonye (2020) dezavantajlı topluluklardan

gelen öğrencilere finansal kavramları öğretmek için onların özgeçmişleriyle uyumlu ve kültürel bilgi sistemlerini dikkate alan bir pedagojik çerçeve önermektedir.

Finans Eğitimi Standartları Entegreli Matematik Modeli (FESEM modeli)

Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarından günümüze gelenene kadar uygulanan matematik dersi öğretim programlarını incelediğimizde; bazı amaçların dolaylı ya da doğrudan finansal okuryazarlık amaçlarıyla ortak olduğu görülebilir. Ozkale ve Erdoğan'ın (2020) belirttiği gibi PISA belgelerinde finansal durumların sadece matematik okuryazarlığı için bir bağlam olduğu ve matematiğin sadece finansal okuryazarlık için bir araç olduğu belirtilmesine rağmen, okuryazarlık soruları her iki okuryazarlık için de kavramsal ve süreç becerilerini destekleme potansiyeline sahiptir. Bu sonuç, finansal okuryazarlık eğitiminin matematik eğitimine kolaylıkla entegre edilebileceği fikrini güçlendirmektedir. Lucey ve Maxwell (2011) de öğretmen yetiştirme programlarının erken çocukluk, ilköğretim ve orta düzeylerde finansal okuryazarlık ilişkilendirmelerinin nasıl yapılacağı konusunda dersler içermediğini; özellikle matematik dersi içeriğinde bu ihmalin nedenlerini programda kişisel finans okuryazarlığı ve matematik standartlarının yetersiz olduğunu savunmaktadırlar. K-8 öğrencilerinin gelecek yıllarda ihtiyaç duyacakları ihtiyatlı finansal karar verme sorumluluğunu yerine getirebilmeleri için geleneksel matematik pedagojilerinin gözden geçirilmesi çağrısında bulunmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda uygulanan ortaokul matematik dersi programında finansal okuryazarlık konularının entegresini açıkça ifade eden standart, kazanım ve açıklamaların olmaması bir eksiklik. Çünkü öğretmenler ders anlatımı için kazanımı referans almaktadırlar. Ayrıca kazanımlarda ya da kazanımların altlarında açıklamaların olmaması öğretmenler kadar ders kitabı yazarlarını da etkilemektedir. Ders kitabı yazarları öğretm programında vurgulanmayan konuya ders kitabı yazım sürecinde hassasiyet göstermeyebilir. Bu da derslerde finansal bağlamdaki konuların vurgulanmamasına neden olabilir. Finansal okuryazarlığa yönelik geniş ölçekli bir eğitim politikası oluşturulması için buna uygun olarak öğretim programlarının revize edilmesi gerekebilir. Aşağıda Tablo 2'de ortaokul matematik dersi kazanımların finansal okuryazarlık standartları ile ilişkilendirilmesi için bazı örnekler yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Matematik Programında (MEB, 2018) Finansal Okuryazarlık İlişkilendirme Örnekleri

Öğrenme Alanı	Sınıf seviyesi	Matematik dersi öğretim programında bulunan kazanımlar	İlişkilendirilebilecek standartlar (Jumpstart kişisel finans eğitimi standartları)
Sayılar ve İşlemler	5	Dört işlem içeren problemleri çözer.	Finansal sorumluluk ve karar verme
	6	Tam sayıları tanıır ve sayı doğrusunda gösterir.	Kredi ve borç
		Çoklukları karşılaştırmada oran kullanır ve oranı farklı biçimlerde gösterir.	Planlama ve para yönetimi
		Aynı veya farklı birimlerdeki iki çokluğun birbirine oranını belirler.	
	5	Bir çokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur.	Finansal sorumluluk ve karar verme
	7	M.7.1.1.5. Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer.gibi modellerle ilişkilendirilerek toplama ve çıkarma işlemlerine yer verilir.	Planlama ve para yönetimi
	7	Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer.	Finansal sorumluluk ve karar verme
	7	Birçokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur; belirli bir yüzdesi verilen çokluğu bulur.	Finansal sorumluluk ve karar verme
	Birçokluğu belirli bir yüzde ile arttırmaya veya azaltmaya yönelik hesaplamalar yapar.	Planlama ve para yönetimi	
	Yüzde ile ilgili problemleri çözer.	Kredi ve borç	
Cebir		Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.	Biriktirme ve yatırım
	7	Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurmayı gerektiren	Biriktirme ve yatırım

		problemleri çözer.	
Veri İşleme	8	Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine bağlı olarak nasıl değiştiğini tablo ve denklem ile ifade eder.	Biriktirme ve yatırım
	5	Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.	Finansal sorumluluk ve karar verme
		Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir.	
	5	M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.	Gelir ve kariyer Planlama ve para yönetimi Biriktirme ve yatırım
	6	M.6.4.1.1. İki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları oluşturur ve uygun verileri elde eder.	Gelir ve kariyer Planlama ve para yönetimi Biriktirme ve yatırım
	7	Araştırma sorularına ilişkin verileri uygunluğuna göre daire grafiği, sıklık tablosu, sütun grafiği veya çizgi grafiğiyle gösterir ve bu gösterimler arasında dönüşümler yapar.	Farklı kaynaklardan finansal bilgiyi değerlendirir. Finansal kayıtları kullanmak ve tutmak için sistem geliştirir.
	8	M.8.4.1.1. En fazla üç veri grubuna ait çizgi ve sütun grafiklerini yorumlar. M.8.4.1.2. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar.	Gelir ve kariyer Planlama ve para yönetimi Biriktirme ve yatırım
	Olasılık	8	M.8.5.1.1. Bir olaya ait olası durumları belirler

Tablo 2’de 2018 matematik dersi öğretim programında bulunan bazı kazanımların finansal standartlarla ilişkilendirilebilmesini sağlayacak bazı açıklamaların eklenmesi bu ilişkilendirmelerin yapılmasını ve öğrencilerin finansal konularda bilinçlendirmesini garanti altına alacaktır. Programa ayrıca her öğrenme alanının altında yer alan terim ve kavramların kısmına ilgili finansal terim ve kavramlar da eklenebilir. Örneğin; Günümüzde uygulanan matematik dersi öğretim programında yer alan “Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer.” kazanımının altına 2005 öğretim programına benzer şekilde “ Öğrencilerden bir ailenin aylık bütçesiyle ilgili tablo hazırlaması istenir. Bu tabloda gelirler pozitif (+), giderler negatif (-) tam sayılarla gösterilir. Öğrencilerin bütçe yapmanın aile ekonomisi üzerinde yaratacağı olumlu durumları tartışmaları istenir.” (MEB, 2007, 134) şeklinde açıklama eklenebilir. Başka bir örnek olarak, 2018 yılı matematik dersi öğretim programında 5. Sınıf seviyesinde “sayılar ve işlemler” öğrenme alanı altında yer alan “Dört işlem içeren problemleri çözer.” kazanımına “Aritmetik bilgisini bilinçli bir tüketici olarak yerinde kullanabileceği problemlere yer verilir.” açıklaması eklenebilir. Ayrıca öğretmenlere rehber olabilmesi için 2005 ortaokul matematik dersi öğretim programında olduğu gibi finansal okuryazarlığı artırabilecek nitelikte ders planı örnekleri eklenebilir. Örneğin 2005 yılı matematik dersi öğretim programında bu kazanımla ilişkili olarak “Benim param” ders planı etkinliği (MEB, 2007,38) “Dört işlem içeren problemleri çözer.” kazanımı için uygulanabilecek nitelikte bir ders planı örneğidir. Bu ders planında öğretmen, paranın ortaya çıkış nedenini ve paranın insan yaşamındaki işlevi ile ilgili paranın tarihi bilgilendirme metnini öğrencilere okuduktan sonra öğrencilerden verilen seçenekleri ve ihtiyaçlarını değerlendirerek bir seyahat planı oluşturmalarını istemektedir.

Başka bir örnek olarak 2018 matematik dersi öğretim programında 7. Sınıf seviyesinde yer alan “Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer.” kazanımını ele alabiliriz. Bu kazanıma 2005 matematik dersi öğretim programına benzer şekilde “Öğrencilerden istediklerini elde etmek ile emek arasındaki ilişkiyi açıklamaları istenir.” şeklinde açıklama eklenmesi finansal ilişkilendirmelerin yapılması için öğretmenlere rehberlik edecektir. Matematik dersi öğretim programının ardına “Emeğim etkinliği” (MEB, 2007, 42) ders planının eklenmesi öğretmenlerin ne tür bir etkinlik istendiğine dair fikir sahibi olmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerin kariyer bilincini geliştirmeye yönelik olan bu etkinlikte, öncelikle istekleri ve ihtiyaçları karşılamada çalışmanın ve emek harcamaının önemi tartışıldıktan sonra 1tlyi 1 boncuk olarak düşünmeleri

ve elde etmek istediği şeyin fiyatının kaç boncuğa karşılık geldiğini hesaplamaları istenir. Öğrencilere otomobil yıkamak, çocuk bakmak, bir öğrenciyi ders çalıştırmak, mağazada satış elamanı olarak çalışmak, tarlada çalışmak gibi yaşlarına uygun yapabilecekleri işler ve bu işlere karşılık alabilecekleri ücretler (boncuk cinsinden) listede verilir. Listede verilen bu işlerin bazılarının saat karşılığı bazılarının gün karşılığı ve bazılarının adet cinsinden verilmesi öğrencilerin akıl yürütmeleri bakımından önemlidir. Son olarak öğrencilerden elde etmek istedikleri şeyin fiyatını karşılayabilmek için belirledikleri işlerde kaç gün/saat çalışmaları gerektiğini hesaplamaları istenir. Bu etkinlikle öğrencilerin istediklerini elde etmek ile emek arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamlandırmaları beklenmektedir.

7. sınıf seviyesinde bir kazanım olan “Yüzde ile ilgili problemleri çözer.” Kazanımının altına 2005 programına benzer şekilde “Öğrencilerden, kredi kartının bilinçli kullanımını ve geç ödemelerde uygulanan faizin nasıl hesaplandığını araştırmaları istenir. Uygulanan faiz oranlarının tüketici üzerindeki olumsuz etkileri tartışılarak öğrencilerin görüşlerini bildirmeleri istenir” “Satış fişlerindeki KDV değerleri incelenerek yorumlanır. Bir alışverişte ne kadar vergi verildiği ile ilgili hesaplamalar yaptırılır. Hangi durumlarda vergi kayıplarının olacağı ile ilgili tartışmalar yaptırılır.” (MEB, 2007, 234) “İndirim ve zam oranları ile ilgili hesaplamalar yaptırılır” (MEB, 2007, 234) şeklinde açıklamalar eklenebilir. Bu açıklamalar finansal bilgi ile matematiksel bilginin harmanlanarak, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyebilir. Ayrıca matematik dersi öğretim programının arkası 2005 yılı matematik dersi öğretim programına benzer şekilde bu programda yer alan “Kim haklı? “örnek etkinliği eklenebilir. “Kim haklı?” etkinliğinde isim benzerliğinden ötürü hesabına para yatırılan bir kişinin, kendisine ait olmayan bu parayı harcaması durumunda yaşadığı bağlamı konu almaktadır. Bu durumun matematikleştirme kısmı harcadığı ve geri iade etmek zorunda olduğu bu parayı kredi çekerek ödeme seçeneklerinin irdelenmesini içermektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Teknolojik ürünler, piyasa ve ürünlerin karmaşıklaşması gibi nedenlerden ötürü öğrencilerin ileriki yaşantılarında karşılaşabilecekleri problem durumları daha karmaşık olacaktır. Eğitim programlarının içeriği toplumun ihtiyaçlarından yapılandırılmaktadır. Programlar toplumun yapısına ve katılımcıların sosyoekonomik düzeylerine göre farklı şekillerde tasarlanabilmektedir. Finansal eğitim programlarının örgün eğitime dahili gündemde olan konulardan biridir. Ülkeler bazında finansal okuryazarlık ile ilgili dünya uygulamaları incelendiğinde, bazı ülkelerin finansal okuryazarlık derslerinin okullarda uygulanmasını zorunlu tutarken, bazıları bu dersleri seçmeli ders olarak önermiş, bazıları ise Türkiye’de olduğu gibi öğretim programlarına örtük bir şekilde ya da belirli standartlar çerçevesinde yerleştirmiştir. Finansal okuryazarlığı geliştirecek eğitim programlarının tasarlanmasında ihtiyaçlar ve boşlukların iyi değerlendirilmesi, hedef kitlenin hazır bulunuşluk düzeyini dikkate alarak açık ve gerçekçi politikalar uygulanması önemlidir. Finansal okuryazarlık eğitimi erken dönemlerde başlamak kavramların doğru öğrenimi açısından belirleyicidir.

Tasarruf alışkanlığı, bütçeyi planlayabilme, riski görme ve karar verirken mantıklı seçimler yapabilme ve yatırım gibi finansal kararları şekillendiren bazı alışkanlıkların yetişkinler için değiştirilmesi oldukça zordur. (Yıldırım ve Özbek, 2021). Alışkanlık edinimi için en uygun yaş erken çocukluk dönemleridir. Çocukların ekonomi ve kişisel finans anlaması yetişkinlerden farklı olarak farklı aşamalar içermektedir. Alan yazın incelendiğinde finansal kapasitenin gelişimini çeşitli yaş gruplarına göre inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Drever ve diğerleri (2015), okul öncesi yaş (3-5 yaş aralığı) yürütücü işlevin, ilköğretim çağında (6-12 yaş aralığı) finansal sosyalizasyonun önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında finansal kapasitenin gelişimi için beş yaşlarından itibaren başlanabilen biriktirme alışkanlığının önemi vurgulanmakta ve finansal yeterliliğe sahip olan bireyler yetiştirmek için ailelere düşen görevlerin olduğu ifade edilmektedir (Kieschnick, 2006; Van Campenhout, 2015). Çalışmalarda çocuklarına finansal rehberlik yapan ve ekonomik beklentileri ile ilgili ılımlı iletişim sağlayan ailelerin çocuklarının bilinçli finansal davranış gösterdiği belirtilmektedir. (Pliner ve diğerleri, 1996; Seginer ve diğerleri, 2004; Soward, 2006).

Çocuklar 2-3 yaşından itibaren sayıları tanımaya başlamaktadırlar. Bu sürede ‘az-çok’ kavramına aşina olmaktadır. Sayı hissini ve sayı ilkelerinin kazanılması 5-7 yaş aralığında oluşmasıyla birlikte, para

konusundaki ilk bilgiler oluşmaya başlamaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte harçlık ile deneyim oluşmaya başlamakta ve biriktirmenin mantığını kavrayabilmektedir. Bu dönemde çocukta finansal okuryazarlığı geliştirmek için ailelerin ve öğretmenlerin yapabilecekleri etkinlikler mevcuttur. Biriktirme, hedef koyma, seçim yapma ve sorumluluk duygularının gelişim dönemlerinde çocuğa kumbara alıp, düzenli biriktirmeye teşvik etmek faydalı olabilir. Ayrıca çocuklara erken çocukluk dönemlerinde istek ile ihtiyaç arasındaki farkı anlatacak etkinliklere yer verilmelidir. Çocukla alışverişe gitmek ve finans üzerine tartışma yapma gibi ebeveyn eğitimi uygulamalarının, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme biçimi aracılığı ile çocukların ekonomik sosyalleşmelerini etkilemektedir (Danes ve Haberman, 2007; Grohmann ve diğerleri, 2015; Kim ve diğerleri, 2015). Bu durumdan faydalanarak, aileler alışverişlerine çocuklarını dahil edilebilir; fiyat, kalite ve miktar gibi kıstaslara göre seçim yaptığımızı yaşayarak öğrenmesine fırsat sağlayabilirler. Ayrıca finansal okuryazarlık içeriğindeki aile eğitimi çalışmaları daha fazla yapılmalıdır.

Çocukluk çağı finansal eğitiminin kuralcı, önleyici, gelişimsel olması ve büyük ölçekte verilmesi gerekir. McCormick (2009) yetişkin finansal eğitim için uygulanan pedagojiler ve stratejiler çocuklara uygulanmak üzere uygun transfer edilemeyeceğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının ve okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim programının finansal okuryazarlık eğitimi açısından destekleyici olmadığını belirtmektedir (Başaran ve diğerleri, 2021). Okul öncesi eğitimde Holden ve diğerleri'nin (2009) önerdiği içerikte çevre sorunları ve doğanın bize sunduğu olanaklar aracılığıyla finansal programlar eğitim programlarına dahil edilebilir. Jumpstart kişisel finansal okuryazarlık standartlarından "finansal sorumluluk ve karar verme, gelir ve kariyer, planlama ve para yönetimi, biriktirme ve yatırım" kişisel finansal okuryazarlık standartları basit ve eğlenceli bir yöntemle okul önce dönemden itibaren ele alınabilir. Literatürde finansal okuryazarlık kavramlarının oluşması için yaş erken çocukluk dönemlerinin vurgulanmasına rağmen, Türkiye'de okul öncesi dönemde ve ilköğretim dönemlerinde öğrencilerin finansal kavramlara yaklaşımlarını konu alan literatür çok sınırlıdır. Erken dönemlerde çocukların finansal kavramlara yaklaşımlarını ortaya çıkartacak nitelikteki nitel çalışmaların ve finansal okuryazarlık eğitimlerinin etkisini ortaya çıkarabilecek deneysel çalışmaların yapılmasına alanda ihtiyaç duyulmaktadır.

Finansal okuryazarlık düzeyinin artmasına yönelik eğitim programları tasarlamadan önce, her sınıf seviyesi ve ders türünde mevcut müfredatın finansal bağlamları ne ölçüde desteklediğini belirlemek ve derslere nasıl entegre edilebileceği üzerine düşünmek önemli bir adımdır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan matematik dersi öğretim programları incelendiğinde, bazı öğretim programlarında ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin olduğu görülmektedir. Örneğin 1931 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programında "hesap" başlığı altında konular ev, mağaza, çiflik, sanayi ve banka hesabı şeklinde alt başlığa bölünerek finansal konular odak alınmaktaydı. 2005 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programında "bilinçli tüketim aritmetiği" alt öğrenme alanı bulunmaktaydı. Özellikle 2005 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanım maddeleri ve örnek ders planı etkinlikleri incelendiğinde finansal okuryazarlık ve matematik dersi ilişkilendirmesinin sistemli ve planlı bir şekilde dahil edilebilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. O dönem bu programın uygulanması konusunda bazı aksaklıklar yaşanmış olabilir. Bu aksaklıkların yaşanmasında programın yapısı ve uygulayacak öğretmenlerin bilgi ve inançları, öğrencilerin o güne kadar yapılandırmacı yaklaşımla eğitim almamaları, sınıfların kalabalık olması gibi faktörler etkili olmuş olabilir. 2005 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programının yapısıyla ilişkili olarak, 432 sayfalık yoğun bir program olması, ilk defa yapılandırmacı yaklaşım ele alınmış olması, tablolar ve detaylı ilişkilendirmeler nedeniyle izlenmesi zor bir program olması öğretmenlerin programı uygulaması anlamından bazı aksaklıklara neden olmuş olabilir. Önceki yıllarda lisans programında alan eğitimi derslerinin yer almamasından dolayı öğretmenlerin pedagojik formasyonu 2005 yılı matematik dersi öğretim programını uygulayabilmesinde yetersiz kalmış olabilir. Buna karşın; 2018 eğitim programı 76 sayfa uzunluğunda, sade bir programdır. Ayrıca 2005 yılından bu yana programlarda matematik derslerinde ilişkilendirme yapmak vurgulanmış, bu konuda öğretmenler eğitim almış ve uygulamalar yapmış; lisans öğretim programında pedagojik alan bilgisine yönelik dersler konulmuştur. Bu nedenle 2005 yılı ortaokul matematik dersi öğrenim programında olduğu türden finansal okuryazarlık

vurgusu yapılan ortaokul matematik dersi öğretim programının önümüzdeki yıllarda daha etkili bir şekilde uygulanabilir.

Matematik eğitiminde finansal bağlamların kullanılması hem matematik kavramlarının öğretimi için hem de finansal okuryazarlık konusunda bilinçlenmek için öğrenme fırsatı oluşturabilmektedir (Dituri ve diğerleri, 2019; Tural Sönmez, 2019). Günümüzde uygulanan Matematik dersi öğretim programlarının finansal okuryazarlığı ne düzeyde desteklediğini ortaya çıkan araştırmalarda ise yedinci sınıf seviyesinde ders kitabında bulunan soruların %10'u finansal bağlamda olduğunu ifade etmiştir (Tural Sönmez, 2019). Her ne kadar ders kitaplarında finansal bağlamlarla ilgili soruların bulunmasına rağmen; bu sorularda finansal okuryazarlık vurgusu az, ve bu soruların matematiksel okuryazarlık düzeyleri düşük seviyededir (Tural Sönmez, 2019). Son yıllarda uygulanan ortaokul matematik dersi programında finansal okuryazarlık konularının entegresini açıkça ifade eden kazanım ve açıklanamaların olmaması bir eksikliklerdir. Bunun bir sonucu olarak öğretmenler ve ders kitabı yazarları finansal okuryazarlık konularını dahil etmek zorunda kalmayabilir. Bu durumda bireylerin finansal okuryazarlık konusunda bilinçlendirilmesi ve hayata hazır edilmesi konusunda küresel ölçekte fırsat değerlendirilemez. Bu nedenle önerdiğim FESEM modelinde olduğu gibi finansal standartlar ile matematik alt öğrenme alanındaki kavramlar sistematik olarak ilişkilendirilebilir. Ayrıca bazı kazanımların altında yer alan finansal standartların nasıl entegre edilebileceği konusundaki açıklamaların varlığıyla belirli bazı matematiksel kavramların ekonomik temalar etrafında toplanması fırsatı yaratılabilir. Buna ek olarak finansal okuryazarlık ilişkilendirmelerinin bulunduğu örnek ders planları öğretmenlere yönlendirici olması için matematik dersi öğretim programına eklenebilir.

Finansal okuryazarlık eğitimi için sınıf içi uygulamalar ve ödevler fırsatlar sunabilmektedir. Sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleri öğrencilere fatura ve kredi kartı ekstrelerini incelemek, markette fiyat karşılaştırması yapmak bağlamları ile ilgili hayatın içinden ödevler verebilir. Çocuğun ortaokul dönemlerinde ileriye dönük bağımsız bütçe yapma konusunda rehberlik edebilecek problem bağlamları daha karmaşık görünen, kredi, borç, sigorta, risk ve vergi gibi kavramlar matematik derslerinde tartışılabilir. Son yıllarda popüler olan matematiksel modelleme yaklaşımına göre hazırlanmış finansal problemler analiz edilebilir. Matematik derslerinde karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilecek nitelikte finansal içerikteki problemlere ve finansal bağlamdaki proje uygulamalarına yer verilmesi öğrencilerin hem matematik okuryazarlıklarını hem de finansal okuryazarlıklarının gelişmesine katkı sağlayarak daha bilinçli nesiller yetiştirebilmeyi sağlayabilir. Bununla birlikte, finansal okuryazarlık konularının matematik derslerine entegre edilebilmesi için matematik öğretmenlerinin matematik ve finansal terminolojiyi ve bunların sosyal bağlantılarını tartışabilecek düzeyde bilgi sahibi olması gerekir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmadıkları belirtilmektedir (Makonye, 2020; Tanase ve Lucey, 2017). Yurt içinde özellikle matematik ve sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları ile matematik ve finansal terminolojiyi ve bunların sosyal bağlantılarını tartışabilme düzeylerini ortaya çıkaran araştırmalar yapılabilir. Türkiye'de matematik öğretmen eğitimi programlarına finansal matematik dersi eklenebilir. Bunun yanısıra, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan matematik öğretiminde ilişkilendirme dersi içeriğine finansal okuryazarlık kavramsal çerçevesi konularak, öğretmen adaylarının bu ilişkilendirmeye yönelik yeterlikleri artırılabilir. Öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi için hizmet içi finansal okuryazarlık eğitimleri sağlanabilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Makalenin tamamı yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Çatışma beyanı: Bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurumdan destek alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akpınar, B., Tuncel, T., & Özeren, E. (2016). Matematiğin ekonomik kalkınmadaki yeni rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 1059-1068. <https://doi.org/10.17755/esosder.258836>
- Barker, K. (2007). Economic modelling: Theory, reality, uncertainty and decision-making. C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Kahn (Eds.) *Mathematical modelling: Education, engineering and economics (ICTMA12)* (ss. 25–42) içinde. Horwood. <https://doi.org/10.1533/9780857099419.1.25>
- Başaran, S. T., Gürdal, G., ve Altıntaş, S. (2021). Financial literacy in Turkish preschool education. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10,(2), 8- 28. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.01
- Bay, C., Catasús, B., & Johed, G. (2014). Situating financial literacy. *Critical Perspectives on Accounting*, 25(1), 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2012.11.011>
- Berry, J. & Houston, K. (1995). *Mathematical modelling*. J.W. Arrowsmith Ltd.
- Curugan, A., Masnan, A., & Norwani, N. (2019). Effect of kwartalino financial education program on kindergarten learners' financial knowledge. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 4(4), 3144-3164. https://ijsser.org/files_2019/ijsser_04_235.pdf
- Çarıkcı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,(5),133-157 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/754982>
- Çelik, K. ve Eroğlu, O. (2014). İlköğretim çağında vergi algısının incelenmesi: Zonguldak ili örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 301-326 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382320>
- Danes, S. M. & Haberman, H. (2007), Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 18(2), 48-60. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2228406
- Day, H. R. & Ballard, D., (1996) The Classroom Mini-Economy: Integrating Economics into the Elementary and Middle School Curriculum. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425112.pdf>
- Dituri, P., Davidson, A., & Marley-Payne, J. (2019). Combining financial education with mathematics coursework: Findings from a pilot study. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 30(2), 313-322. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.30.2.313>
- Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M., & Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 49, 13–38. doi: 10.1111/joca.12068. <https://doi.org/10.1111/joca.12068>
- Fluch, M. (2007). Selected central banks' economic and financial literacy programs. *Monetary Policy & The Economy Q*, 3, 85-103.
- Friedline, T. (2015). A developmental perspective on children's economic agency. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 39-68. <https://doi.org/10.1111/joca.12062>
- Godsted, D., & McCormick, M. (2007). *National K–12 financial literacy research overview. Networks Financial Institute Report* (2007-NFI-03). http://www.networksfinancialinstitute.org/Lists/Publication%20Library/Attachments/86/2007-NFI-03_Godsted-McCormick.pdf
- Grody, A. D. and Grody, D., Kromann, E., & Sutliff, J., (2008). *A financial literacy and financial services program for elementary school grades-results of a pilot study*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1132388>

- Grohmann, A., Kouwenberg, R., & Menkhoff, L. (2015). Childhood roots of financial literacy. *Journal of Economic Psychology*, 51,114-133. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>
- Gudmunson, C. G., & Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 644-667. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *Elementary Education Online*, 16(3), 935-948. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330233>
- Holden, K., Kalish, C., Scheinholtz, L., Dietrich, D., & Novak, B. (2009). *Financial literacy programs targeted on pre-school children: Development and evaluation*. La Follette Working Papers. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/36314/holden2009009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jacob, K., Hudson, S., & Bush, M. (2000). *Tools for survival: An analysis of financial literacy programs*. Chicago: Woodstock Institute.
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 183-213. <https://doi.org/10.1086/209559>
- Johnson, E., & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability smong youth. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 34, 119. <https://heionline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/jrlsasw34&div=37&id=&page=>
- Jorgensen, B. L. & Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59(4): 465-478. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x>
- Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy. (2017).https://www.jumpstart.org/wp-content/uploads/2018/01/2017_NationalStandardsBook.pdf
- Kandak, M. ve Mertol, G. (2021). Eğitim düzeyi ile vergi gelirleri ilişkisi: İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1583645>
- Kieschnick, D. A. H. (2006). *Financial knowledge levels and savings behaviors of Bermudian high school seniors at Cedar Bridge Academy*. Iowa State University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/financial-knowledge-levels-savings-behaviors/docview/305341429/se-2?accountid=196244>
- Kim, C., Yang, Z., & Lee, H. (2015), "Parental style, parental practices, and socialization outcomes: An investigation of their linkages in the consumer socialization context", *Journal of Economic Psychology*, 49, 15-33. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.03.006>
- Kim, J., & Chatterjee, S. (2013). Childhood financial socialization and young adults' financial management. *Journal of Financial Counseling & Planning*, 24(1). <https://www.proquest.com/docview/1412584809?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Lesh, R., & Lamon, S. (1992). *Assessment of authentic performance in school mathematics*. Washington, DC: AAAS.
- Lucey, T. (2007). The art of relating moral education to financial education: An equity imperative. *Social Studies Research and Practice*, 2(3), 486-500. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2007-B0015>
- Lucey, T. A., & Maxwell, S. A. (2011). Teaching mathematical connections to financial literacy in grades K-8: Clarifying the issues. *Investigations in Mathematics Learning*, 3(3), 46-65. <https://doi.org/10.1080/24727466.2011.11790306>
- Makonye, J. P. (2020). Towards a culturally embedded Financial Mathematics PCK framework. *Research in Mathematics Education*, 22(2), 98-116. <https://doi.org/10.1080/14794802.2020.1752788>

- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Yazar.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Oehler, A., & Wendt, S. (2017). Good consumer information: The Information Paradigm at its (dead) end?. *Journal of Consumer Policy*, 40(2), 179-191. <https://doi.org/10.1007/s10603-016-9337-5>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015), *Guidelines on financial education at school and guidance on learning framework*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264281820-6en.pdf?expires=1650376930&id=id&acname=guest&checksum=57868B7ABE6D82F75B85C9DAAD6A409B>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005), *Improving Financial Literacy Analysis of Issue and Policies*. <https://www.oecd.org/finance/financial-education/improvingfinancialliteracyanalysisofissuesandpolicies.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2012). *Guidelines on financial education at school and guidance on learning framework*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf>
- Ozkale, A., & Erdogan, E. O. (2020). An analysis of the interaction between mathematical literacy and financial literacy in PISA. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1842526>
- Özen, A., Altunoglu, B. K. ve Öztornaci, E. (2015). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin vergi algılama düzeylerine ilişkin ampirik bir değerlendirme. *Yonetim ve Ekonomi*, 22(2), 279. <https://doi.org/10.18657/yecbu.00955>
- Özkale, A. ve Erdogan, E. O. (2022). Review of financial literacy models for educational studies. HAYEF: *Journal of Education*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.5152/hayef.2022.21050>
- Özkale, A. ve Erdoğan, E. Ö. (2017). Financial literacy and its status in the mathematics curriculums of Turkey Finansal okuryazarlık ve Türkiye matematik öğretim programlarındaki konumu. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4869-4883. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5038>
- Pliner, P., Freedman, J. L., Abramovitch, R., & Drake, P. (1996). Children as consumers: In the laboratory and beyond. P. Lunt & A. Furnham (Eds.), *Economic socialization: The economic beliefs and behaviors of young people* (ss. 11-34) içinde. Edward Elgar
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Sawatzki, C. & Sullivan, P. (2018). Shopping for shoes: Teaching students to apply and interpret mathematics in the real world. *International Journal of Science and Mathematics Education* 16,(7), 355-1373. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9833-3>

- Schug, M. C., & Hagedorn, E. A. (2005). The Money Savvy Pig™ goes to the big city: Testing the effectiveness of an economics curriculum for young children. *The Social Studies*, 96(2), 68-71. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.2.68-71>
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/01650250444000081>
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12): 1457-1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Simpson, J. A. & Weiner, E. S. (Eds.). (1989). *Oxford English dictionary additions series* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Skagerlund, K., Lind, T., Strömbäck, C., Tinghög, G., & Västfjäll, D. (2018), Financial literacy and the role of numeracy—How individuals' attitude and affinity with numbers influence financial literacy. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 74, 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.03.004>
- Soward, K. W. (2006). *Resilience and self-control in at-risk preschool children: Influences of maternal parenting style and self-control* [Doktora tezi]. Fielding Graduate University.
- Stephan, M., & Akyuz, D. (2012). A proposed instructional theory for integer addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(4), 428-464. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.4.0428>
- Suiter, M., & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, 69(2), 92-95. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6902092.pdf
- Tanase, M. F., & Lucey, T. A. (2017). Pre-service teachers' awareness of interdisciplinary connections: Mathematics, financial literacy, and social justice issues. *Investigations in Mathematics Learning*, 9(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/19477503.2016.1245027>
- Tural Sönmez, M. (2016). *Yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme etkinlikleriyle matematikselleştirme süreçlerinin ve finansal okuryazarlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tural Sönmez, M. (2017). Matematiksel modelleme problemlerinin yapılandırılması üzerine tasarım tabanlı inceleme: finansal içerik örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 218-240. <https://doi.org/10.18009/jcer.307314>
- Tural Sönmez, M. (2019). Yedinci sınıf matematik ders kitabında yer alan problemlerin finansal okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.30703/cije.427333>
- Van Campenhout, G. (2015). Revaluing the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 186-222. <https://doi.org/10.1111/joca.12064>
- Walstad, W., Urban, C., J. Asarta, C., Breitbach, E., Bosshardt, W., Heath, J., ... & Xiao, J. J. (2017). Perspectives on evaluation in financial education: Landscape, issues, and studies. *The Journal of Economic Education*, 48(2), 93-112. <https://doi.org/10.1080/00220485.2017.1285738>
- Ward, S., Wackman, D. B., & Wartella, E. (1977). *How children learn to buy: The development of consumer information-processing skills*. Sage.
- Wentworth, D. R. (1987). Economic reasoning: Turning myth into reality. *Theory into Practice*, 26(3), 170-175. <https://doi.org/10.1080/00405848709543270>

- Yıldırım, D. ve Özbek, A. (2021). Erken dönem ekonomi eğitimi ve finansal sosyalizasyonun finansal okuryazarlık düzeyine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 694-710. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.860749>
- Yıldırım, G. (2017). Çocuklar için yaygın eğitim kapsamında yürütülen ekonomi eğitimi çalışmalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, ERTE Özel Sayısı, 103-124.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

For reasons such as technological development and the complexity of products, the problem situations that students may encounter in their future lives may be more complex. The content of the education programs is structured around the needs of society. These programs can be designed in different ways according to the structure of society and the socioeconomic levels of the participants. It is one of the issues on the agenda of financial education programs within formal education.

When the world's practices related to financial literacy are examined on the basis of countries, some countries have required the implementation of financial literacy courses in schools, some have suggested it as an elective course, and some have indirectly embedded it in the curriculum, as in Turkey. It is important to evaluate the needs and gaps well in the design of training programs that will improve financial literacy and to implement clear and realistic policies, taking into account the readiness level of the target audience. Before educational programs are designed to increase financial literacy levels, it is an important step to determine to what extent the current curriculum supports financial contexts for each grade level and course type and to think about how it can be integrated into the lessons. Güvenç (2017) stated that the learning outcomes related to financial literacy are mostly included in social studies and mathematics in the 1st–8th grade curriculum applied in Turkey. It should not be forgotten that the main goal of mathematics education is to provide students with problem-solving skills in their real lives.

Method

The data collected via document analysis based on a literature review is expected to generate implications and conclusions. The contribution of this paper could be defined as follows: Examples from the literature on how financial awareness develops in the early stages are presented. It is briefly mentioned that, from various perspectives, financial literacy issues are handled in mathematics education. The mathematics curriculum, which has been implemented since the foundation of the Republic, has been discussed in terms of financial literacy integration. Examples from studies on financial literacy in mathematics teaching and learning environments are presented. The Financial Education Standards Integrated Mathematical Model (FESEM model) has been proposed, and suggestions have been made on how this model can be included in the program. Finally, the content of financial issues in mathematics education and during preschool age has been comprehensively discussed, and suggestions have been made about what and how further studies can be conducted.

Results and Implications

Some financial decision-making habits, such as saving, budgeting, taking risks, making logical choices when making decisions, and investing, are difficult for adults to change. The best age for habit acquisition is early childhood. When the literature is examined, there are many studies examining the development of financial capacity according to various age groups. Drever et al. (2015) stated that executive function at preschool age (3-5 age range) and financial socialization at primary school age (6-12 age range) are important. In the literature, the importance of the habit of saving, which can be started at the age of five, is emphasized for the development of financial capacity, and it is stated that families have a duty to raise individuals with financial competence (Kieschnick, 2006; Van Campenhout, 2015). It is stated in studies that the children of families who provide financial guidance to their children and provide moderate communication about their economic expectations show conscious financial behavior (Seginer, Vermulst & Shoyer, 2004; Soward, 2006; Pliner et al., 1996). Children begin to recognize numbers at the age of 2-3. During this period, they become familiar with the concept of "more or less." With the acquisition of the number sense and principles of numbers between the ages of 7 and 11, the first information about money begins to emerge. When the child starts school, experience with pocket money begins to form and he can grasp the logic of saving. During this period, there are activities that families and teachers can do to develop financial literacy in children. It may be beneficial to buy a piggy bank and encourage the child to save

regularly during the period of accumulation, goal setting, choice, and the development of a sense of responsibility. In addition, children should be included in activities that teach the difference between desire and need in early childhood. Parental education practices such as going shopping with the child and discussing finances have an impact on children's economic socialization through the way parents raise their children (Grohmann et al., 2015; Danes and Haberman, 2007; Kim et al., 2015). By taking advantage of this situation, families can include their children in their shopping and provide an opportunity for them to learn by experience that we choose according to criteria such as price, quality, and quantity. In addition, family education studies in financial literacy content should be done more. Although the early childhood periods are emphasized for the formation of financial literacy concepts in the literature, the literature on students' approaches to financial concepts in pre-school and primary education periods in Turkey is very limited. Holden et al. (2009) stated in their project study that the purpose of money that can be created in children, financial issues such as savings or exchange, environmental problems, and the opportunities nature offers us are best understood. In preschool education, financial programs in the content suggested by Holden and others can be included in educational programs. It is suggested that more qualitative studies that will reveal children's approaches to financial concepts and experimental studies that can reveal the effect of financial literacy education should be conducted.

Although families are effective in determining the financial behaviors of children, they may be insufficient in providing financial information to their children (Mullins, 2007). On the other hand, the financial instruments of families in their childhood and the financial problems or instruments faced by today's children also differ. For this reason, it is important to provide basic financial literacy education at school as well as in the family. When the literature is examined, it is seen that financial literacy standards and achievements can be integrated into mathematics lessons from kindergarten level to 12th grade. The use of financial contexts in mathematics education can provide a learning opportunity for both teaching mathematical concepts and raising financial literacy awareness (Dituri et al., 2019; Tural Sönmez, 2019). Problems in financial content that can develop models for complex situations in mathematics lessons, and applications such as financial projects and performance assignments can contribute to the development of both mathematical literacy and financial literacy skills in students, thereby raising more conscious generations. Classroom teachers and math teachers can give students homework related to the context of examining bills and credit card statements and comparing prices in the market. Concepts such as credit, debit, insurance, risk, and tax, whose contexts seem more complex, can be discussed in mathematics lessons, which can guide the child's future independent budgeting during secondary school years.

When the mathematics curriculum that has been implemented since the foundation of the Republic is examined, it is seen that some curriculums have connections with intermediate disciplines. For example, in the middle school mathematics curriculum of 1931, the subjects under the title of "account" were divided into sub-titles such as "home," "store," "farm," "industry" and "bank account," and financial subjects were the focus. In the middle school mathematics curriculum of 2005, there was a sub-learning area of "conscious consumption arithmetic." When the learning outcomes and sample lesson plan activities in the 2005 secondary school mathematics curriculum are examined, it is seen that it is possible to include financial literacy and mathematics lessons in a systematic and planned way. As in the FESEM model I suggested, financial standards and concepts in the mathematics sub-learning field can be systematically linked. In addition, with the existence of explanations on how to integrate financial standards under some objectives, the opportunity to gather certain mathematical concepts around economic themes can be created. In addition, sample lesson plans with financial literacy associations can be added to the mathematics curriculum to guide. In order to integrate financial literacy issues into mathematics lessons, mathematics teachers should have a level of knowledge that enables them to discuss mathematics and financial terminology and their social connections. In studies conducted abroad, it is stated that teachers do not have these competencies (Makonye, 2020; Tanase & Lucey, 2017). By adding a financial mathematics course to mathematics teacher education programs in Turkey, pre-service teachers' competencies can be increased. To raise awareness of the issue among teachers, in-service financial literacy training can be provided.

